

Jasiele Aparecida de Oliveira Silva



**COMPREENSÃO DE LEITURA: ASSOCIAÇÃO COM A
MOTIVAÇÃO E A REGULAÇÃO EMOCIONAL**

Apoio:



CAMPINAS

2020

Jasiele Aparecida de Oliveira Silva

**COMPREENSÃO DE LEITURA: ASSOCIAÇÃO
COM A MOTIVAÇÃO E A REGULAÇÃO
EMOCIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco, Área de Concentração – Avaliação Psicológica, para obtenção do título de Doutora.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ACÁCIA APARECIDA
ANGELI DOS SANTOS

CAMPINAS

2020

378.015.319 Silva, Jasiela Aparecida de Oliveira.

S58c

Compreensão de leitura: associação com a motivação e a regulação emocional / Jasiela Aparecida de Oliveira Silva. – Campinas, 2020.

109 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco.

Orientação de: Acácia Aparecida Angeli dos Santos.

1. Compreensão de leitura. 2. Motivação para aprendizagem. 3. Regulação emocional. 4. Professor. 5. Ensino fundamental I. I. Santos, Acácia Aparecida Angeli. II. Título.

Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco - USF

Ficha catalográfica elaborada por: Tatiana Santana Matias - CRB-08/8303



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM PSICOLOGIA

Jasiele Aparecida de Oliveira Silva defendeu a tese "COMPREENSÃO DE LEITURA: ASSOCIAÇÃO COM A MOTIVAÇÃO E A REGULAÇÃO EMOCIONAL" aprovada pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco em 17 de fevereiro de 2020 pela Banca Examinadora constituída por:

Prof. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos
 Presidente

Prof. Dra. Kátya Luciane de Oliveira
 Examinadora

Prof. Dra. Thatiana Helena de Lima
 Examinadora

Prof. Dra. Francine Nathalie Ferraresi Rodrigues Queluz
 Examinadora

Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel
 Examinador

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu esposo e companheiro de todas as horas, Alexandre de Souza e Silva, que sempre me apoiou. E ao meu filho, Matheus de Oliveira Alcântara e Silva, que teve que suportar minha ausência em diversos momentos, para que este trabalho pudesse ser realizado.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

Agradecimento

A busca pelo grau de Doutor é uma caminhada longa e árdua que necessita de empenho e dedicação. A elaboração desta tese dependeu da colaboração de instituições e pessoas, às quais quero expressar a minha gratidão.

A Professora Doutora Acácia Aparecida Angeli dos Santos, por aceitar a orientação, pela disponibilidade, comprometimento e dedicação e, antes de tudo, por ter acreditado neste trabalho e ter me ajudado a realizar um sonho, que faz parte do meu projeto de vida.

Agradeço ao meu querido filho Matheus de Oliveira Alcântara e Silva e meu marido Alexandre de Souza e Silva pela compreensão, seu valioso e incansável apoio foi definitivo em todos os momentos deste trabalho, sem vocês não teria conseguido.

Aos meus pais Nelson Cândido de Oliveira e Luzia Célia de Oliveira e meus sogros Afonso de Alcântara e Silva e Maria Aparecida de Souza e Silva pelo exemplo e dedicação.

Aos meus irmãos, cunhados e cunhada e os meus sobrinhos pela força, apoio e incentivo. Em especial ao meu irmão José Jonas de Oliveira e minha cunhada Carolina Reis Barbosa, que não se excitaram em me ajudar na coleta de dados, meu muito obrigado.

Às minhas queridas amigas Kamila Vilela e Cláudia Carvalho pela amizade, carinho e disponibilidade em compartilhar minhas angústias ao longo destes quatro anos, obrigada pelo apoio em todos os momentos em que se tornou necessário.

Ao meu amigo Alexandre José Raad, que ao longo das aulas fomos nos tornando próximos e ao mesmo tempo alguém se demonstrou com um coração simples e grandioso.

Em especial a minha colega e amiga Adriana Sadico, em todos os momentos que solicitei ajuda, sempre estava disponível com carinho e atenção para me ajudar, meu

muito obrigada.

Aos meus colegas da Pós-Graduação, aproveito para agradecer a convivência e apoio mútuos.

Agradeço à professora Ana Noronha e o professor Makilim, pelas valiosas arguições com o meu projeto, transmitidas sempre de maneira afável e respeitosa.

Ao pessoal da Secretária de Pós-Graduação, em especial a Ana Minutti e a Monique Pereira, meus agradecimentos pela paciência, atenção.

Agradeço, também, às escolas e aos(as) alunos(as) participantes desta pesquisa – que sejam construídas mais pontes entre os espaços do saber.

À Universidade São Francisco, na pessoa do seu Magnífico Reitor Professor Doutor Gilberto Gonçalves Garcia e ao Professor Doutor Fabián Javier Marín Rueda, Coordenador do Doutorado em Psicologia, pela organização, transmissão e qualidade do ensino.

Por fim, agradeço a agência de fomento que possibilitou a realização deste trabalho - a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, código de financiamento 001).

A todos(as) o meu muito obrigada!

Epígrafe

*“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no
trabalho, na ação-reflexão”*

(Paulo Freire)

Resumo

Silva, J. A. O (2020). *Compreensão de leitura: associação com a motivação e a autorregulação emocional*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas, São Paulo.

Em todas as sociedades a leitura assume um papel incontestável na vida das pessoas, pois é por meio dela que o indivíduo adquire conhecimento que o possibilita perceber o mundo de maneira diferenciada, contribuindo assim para o desenvolvimento do pensamento crítico. Diante disto, a leitura deve ser inserida desde muito cedo na vida das pessoas e formalmente no âmbito escolar, já que envolve a interação de diversas habilidades de comportamento, tais como, reconhecer letras, identificar palavras e os seus significados, assim como a integração da análise sintática e semântica, pois quando o leitor estiver diante de uma palavra nova, a leitura desta será por decodificação fonológica. Nesse contexto de aprendizagem da compreensão de leitura, pode-se citar algumas variáveis que estão associadas para que esse processo aconteça com sucesso, como as variáveis socioemocionais, dentre estas a motivação e autorregulação emocional. Esta tese tem por objetivo analisar a compreensão de leitura e sua associação com a motivação e a regulação emocional. Participaram da pesquisa 619 alunos (4º e 5º anos), de escolas públicas de Minas Gerais. As idades variaram entre 08 e 13 anos. Os instrumentos utilizados foram: Teste de Cloze, a Escala de Avaliação de Competência de Leitura pelo Professor – EACOL, Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem – versão infantil – EMAPRE-I e a Escala de avaliação da regulação emocional para estudantes do Ensino Fundamental (ERE-EF). Este estudo está em conformidade com a Resolução 510/2016, que regulamenta a pesquisa com seres humanos no Brasil. Os estudantes responderam os instrumentos em sala de aula, de forma coletiva, com um tempo de 50 minutos. O estudo 1 analisou a relação entre a motivação e regulação emocional para a compreensão de leitura. Os resultados apresentados demonstram uma predição das metas performances-aproximação e evitação, e a regulação da alegria com a compreensão de leitura. O estudo 2 verificou a compreensão de leitura com a avaliação de leitura silenciosa e em voz alta pelo professor. Foram observadas evidências na relação entre a compreensão de leitura do aluno e a avaliação da compreensão de leitura pelo professor. Conclui-se que a compreensão de leitura está associada à fatores motivacionais e emocionais e também com a avaliação da competência em leitura pelo professor. Recomenda-se que a compreensão de leitura seja analisada junto a outros fatores que não sejam somente o cognitivo, como a motivação e regulação emocional, que favorecem a aprendizagem desta competência.

Palavras-chave: compreensão de leitura, motivação para aprendizagem, regulação emocional, professor, ensino fundamental I.

Abstract

Silva, J. A. (2020). *Reading comprehension: association with motivation and emotional self-regulation*. Doctoral Thesis, Stricto Sensu Postgraduate Program in Psychology, São Francisco University, Campinas, São Paulo.

In all societies, reading assumes an indisputable role in people's lives, because it is through it that the individual acquires knowledge that enables him to perceive the world in a different way, thus contributing to the development of critical thinking. Given this, reading should be inserted very early in people's lives and formally in the school environment, since it involves the interaction of several behavioral skills, such as recognizing letters, identifying words and their meanings, as well as integrating syntactic and semantic analysis, because when the reader is faced with a new word, it will be read by phonological decoding. In this context of reading comprehension learning, some variables that are associated for this process to happen successfully can be mentioned, such as socio-emotional variables, among them motivation and emotional self-regulation. This thesis aims to analyze reading comprehension and its association with motivation and emotional regulation. 619 students (4th and 5th grade) from public schools of Minas Gerais participated in the research. Ages ranged from 08 to 13 years. The instruments used were: The Cloze Test, the Scale of Evaluation of Reading Competence by the Teacher - EACOL, the Scale of Motivation Evaluation for Learning - children's version - EMAPRE-I, and the Scale of Emotional Regulation Evaluation for Elementary School students (ERE-EF). This study is in accordance with Resolution 466/12, which regulates research with humans in Brazil. The students answered the instruments in the classroom, collectively, with a time of 50 minutes. Study 1 analyzed the relationship between motivation and emotional regulation for reading comprehension. The presented results show a prediction of performance approach and avoidance goals, and the regulation of joy with reading comprehension. Study 2 verified reading comprehension with the evaluation of silent reading and aloud reading by the teacher. Evidence was observed in the relationship between student reading comprehension and reading comprehension evaluation by the teacher. It is concluded that reading comprehension is associated with motivational and emotional factors and also with the evaluation of reading competence by the teacher. It is recommended that reading comprehension is analyzed along with factors other than cognitive, such as the motivation and emotional regulation, which favors the learning of this competence.

Keyword: reading comprehension, learning motivation, emotional regulation, teacher, elementary school I.

Resumen

Silva, J. A. (2020). *Comprensión lectora: asociación con la motivación y la autorregulación emocional*. Tesis Doctoral, Programa de Postgrado Stricto Sensu en Psicología, Universidad de São Francisco, Campinas, São Paulo.

En todas las sociedades, la lectura asume un papel indiscutible en la vida de las personas, porque es a través de ella que el individuo adquiere el conocimiento que le permite percibir el mundo de una manera diferente, contribuyendo así al desarrollo del pensamiento crítico. Dado que esta lectura debe insertarse muy temprano en la vida de las personas y formalmente en el entorno escolar, implica la interacción de varias habilidades de comportamiento, como reconocer letras, identificar palabras y sus significados, así como la integración del análisis sintáctico, semántica, porque cuando el lector se enfrenta a una nueva palabra, la lectura de la misma será por decodificación fonológica. En este contexto de aprendizaje de la comprensión lectora, podemos mencionar algunas variables que están asociadas para que este proceso suceda con éxito, como las variables socioemocionales, entre ellas la motivación y la autorregulación emocional. Esta tesis tiene como objetivo analizar la comprensión lectora y su asociación con la motivación y la regulación emocional. El estudio incluyó a 619 estudiantes (4to y 5to grado) de escuelas públicas en Minas Gerais. Las edades oscilaron entre 08 y 13 años. Los instrumentos utilizados fueron la Prueba Cloze, la Escala de Evaluación de Competencia de Lectura de Maestros - EACOL, la Escala de Evaluación de Motivación de Aprendizaje - versión para niños - EMAPRE-I, la Escala de Evaluación de Regulación Emocional para Estudiantes de Escuela Primaria (ERE) -EF). Este estudio está de acuerdo con la Resolución 466/12 que regula la investigación con seres humanos en Brasil. Los estudiantes respondieron los instrumentos en el aula, colectivamente, con un tiempo de 50 minutos. El estudio 1 analizó la relación entre la motivación y la regulación emocional para la comprensión lectora. Los resultados presentados demuestran una predicción del enfoque de objetivos y actuaciones de evitación y la regulación de la alegría con la comprensión lectora. El estudio 2 verificó la comprensión lectora con la evaluación de lectura silenciosa y en voz alta por parte del profesor. Se observó evidencia en la relación entre la comprensión lectora de los alumnos y la evaluación de la comprensión lectora del profesor. Se concluye que la comprensión lectora está asociada con factores motivacionales y emocionales y también con la evaluación de la competencia lectora por parte del profesor. La comprensión lectora debe analizarse junto con otros factores que no sean cognitivos, como la motivación y la regulación emocional que favorece el aprendizaje de esta competencia.

Palabras clave: comprensión lectora, motivación de aprendizaje, regulación emocional, docente, escuela primaria I.

Sumário

LISTA DE TABELAS	xiv
LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	xv
LISTA DE ANEXOS.....	xvi
APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	19
REFERÊNCIAS.....	32
ESTUDO 1 - Relações entre a motivação e regulação emocional para a compreensão de leitura	38
RESUMO.....	38
ABSTRACT.....	39
RESUMEN	40
INTRODUÇÃO	41
MÉTODO	45
RESULTADOS	48
DISCUSSÃO	55
REFERÊNCIAS.....	61
ESTUDO 2 - Compreensão de leitura e avaliação de competência de leitura pelo professor em alunos do ensino fundamental.....	67
RESUMO.....	67
ABSTRACT.....	68
RESUMEN	69
INTRODUÇÃO	70
MÉTODO	73
RESULTADOS	77

DISCUSSÃO	78
REFERENCIAS.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERENCIAS.....	89
ANEXOS	90

Lista de tabelas

Estudo 1

Tabela 1- Pontuações Mínimas, Máximas, Médias e Desvios-padrões Obtidas no Cloze total, EMAPRE e ERE-EF	46
Tabela 2- Metas de Realização e Regulação Emocional como Preditoras da Compreensão de Leitura	47
Tabela 3- Resultados da ANOVA para o Desempenho em Compreensão de Leitura Considerando as Metas de Realização e a Regulação Emocional.....	48
Tabela 4- Valores do Teste t de Student para a Compreensão de Leitura, Metas de Realização, Regulação Emocional e a Variável Ano Escolar.....	50
Tabela 5- Valores do Teste t de Student para a Compreensão de Leitura, Metas de Realização, Regulação Emocional e a Variável Sexo	51
Tabela 6- Valores do Teste t de Student para a Compreensão de Leitura, Metas de Realização, Regulação Emocional e a Variável Histórico de Repetência	52

Estudo 2

Tabela 1- Comparação da Compreensão de Leitura entre os anos escolares (n=575)	74
Tabela 2- Comparação da Compreensão de Leitura entre os sexos (n=575)	74
Tabela 3- Correlação da Compreensão de Leitura pelo aluno e professor (n=575).....	75

Lista de abreviaturas e símbolos

CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CI	Construção-Integração
EACOL	Escala de Avaliação de Competência de Leitura pelo Professor
ER	Regulação das Emoções
EMAPRE	Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem
ERE-EF	Escala de avaliação da regulação emocional para estudantes do Ensino Fundamental.
MRE	Motivação e Regulação Emocional
MRE	<i>Motivation and Emotional Regulation</i>
MRE	<i>Motivación y Regulación Emocional</i>
Pro_LS	Professor Leitura Silenciosa
Pro_VA	Professor Voz Alta
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Science</i>
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo Livre e Esclarecido.
Teste de Cloze	Teste de Compreensão de Leitura

Lista de anexos

Anexo 1- Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa.....	90
Anexo 2- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos alunos (1ª via).....	93
Anexo 3- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos alunos (2ª via)	94
Anexo 4- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores (1ª via).....	95
Anexo 5- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores (2ª via).....	96
Anexo 6- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (1ª via).....	97
Anexo 7- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (2ª via).....	98
Anexo 8- Teste Cloze.....	99
Anexo 9- Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE-EF).....	101
Anexo 10- Escala de Avaliação da Regulação Emocional para Estudantes do Ensino Fundamental (EREEF).....	102
Anexo 11- Escala de avaliação da competência em leitura pelo professor (EACOL).....	105
Anexo 12- Carta de submissão do artigo.....	108

Apresentação

O papel da leitura para o aluno do Ensino Fundamental tem como objetivo proporcionar algo novo e surpreendente, aumentando suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por meio de sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. Para alcançar esse objetivo, são necessários debates e comunicação entre os profissionais atuantes no ambiente escolar, com ênfase nos psicólogos escolares, professores e coordenadores pedagógicos, sendo que segundo o instituto nacional de estudos e pesquisas Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o Brasil é o segundo pior país do ranking sul-americano no que tange a competência de leitura e mais especificamente na compreensão de leitura o Brasil apresenta resultados ainda piores.

De maneira gradual, percebeu-se que a aprendizagem da leitura está além do ato de ler que somente transforma representações gráficas da linguagem em representações mentais da sua forma sonora e seu significado. Desse modo, tal domínio implicaria mais do que o simples ato de ler, mas requer também a aquisição de habilidades linguístico-cognitivas, resultando na compreensão e permitindo que outras capacidades sejam desenvolvidas e a obtenção de diversos conhecimentos aconteça, progressivamente, durante a trajetória da criança na escola.

A aprendizagem atual envolve meios que oportunizam outros tipos de variáveis no processo de ensino e aprendizagem, deixando de se centralizar somente na transmissão da informação, tendo como objetivo a estimulação dos aspectos cognitivos. Desse modo, as dificuldades na aprendizagem, especificamente na compreensão de leitura, podem ser decorrentes não apenas de variáveis cognitivas, mas também daquelas de caráter socioemocional, como a motivação e a regulação emocional. No entanto, essas variáveis têm sido negligenciadas ao longo de décadas de pesquisa sobre leitura e aprendizagem.

Nessa perspectiva, os problemas motivacionais possam interferir na aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental e, dentre as variáveis que influenciam na motivação do aluno, podem ser destacadas o contexto da sala de aula, a postura do professor e os conteúdos, relacionados à falta de interesse do aluno quanto a situações de aprendizagem e a aspectos emocionais, pois o sujeito em processo de aprendizagem da leitura experimenta uma variedade de emoções e estados cognitivo-afetivos que normalmente afetam tal processo.

Esta tese se compõe de uma introdução que aborda sobre os construtos estudados, sendo estes a compreensão de leitura, a motivação e a regulação emocional, e apresenta a relevância da associação dessas variáveis no contexto escolar. Em seguida, são apresentados os dois artigos que foram originados do objetivo geral da tese. O primeiro artigo trata da relação da compreensão de leitura com a motivação e regulação emocional, e o segundo, da compreensão de leitura e da avaliação de competência de leitura pelo professor em alunos do Ensino Fundamental. Por fim, serão apresentadas as considerações finais e as referências utilizadas.

Introdução

Na década de 1980, pesquisas que envolviam a temática sobre leitura e sua compreensão obtiveram progresso, e também pode-se observar uma expansão das teorias que tinham por objetivo esclarecer como tal processo acontecia. Diante disto, foi possível por meio do interesse de pesquisadores, obter-se grandes informações e subsídios sobre o tema, o que facilita seu entendimento (Santos & Oliveira, 2004, Santos, Ferraz & Rueda, 2018).

A leitura é um processo importante e tem um papel essencial no cotidiano do estudante, uma vez que contribui para que o sujeito seja inserido socioculturalmente (Santos, Vendramini, Suehiro, & Santos, 2006). De acordo com Sternberg (2008), a leitura é uma atividade complexa, que abrange inferência, memória, percepção, dedução e processamento estratégico, sendo assim considerada uma atividade cognitiva por excelência. Nessa mesma linha Witter (2010), também a concebe como uma atividade complexa, que envolve habilidades e competências que se desenvolvem e podem ser aprimoradas ao longo da formação do estudante.

Sendo assim, o sujeito necessita ter conhecimento além do reconhecimento das letras, pois, essa aprendizagem não é o suficiente para que ele obtenha a compreensão de leitura. Desse modo, faz-se necessário que o sujeito seja capaz de inter-relacionar vários processos que se envolvem para que o sujeito possa identificar as palavras, acessar seu significado, e assim possibilitar a comunicação entre sintaxe e semântica (Oliveira, Santos, & Rosa, 2016).

Nesse sentido, destaca-se que a compreensão de leitura depende de processos cognitivos inter-relacionados, dentre os quais sobressaem os processos básicos de leitura, tais como o reconhecimento e a abstração do significado das palavras impressas. Como destacam Kintsch e Van Dijk (1978), uma compreensão eficiente requer habilidades

linguísticas gerais, capacidade de realizar inferências, memória e conhecimento de mundo. Variáveis estas que inter-relacionadas favorecem o desenvolvimento de uma representação macroestrutural do texto. Os autores ainda esclarecem que a aprendizagem da leitura implica a absorção de conhecimento que é aplicado em outro ambiente, o que evidencia a importância da retenção na memória.

Por sua vez, Blair et al. (2016) afirmam que a leitura tem papel importante na vida das pessoas, primordialmente quando os indivíduos se inserem no contexto escolar, pois é nesse espaço que o aluno vai dar início ao desenvolvimento de sua habilidade leitora. Nesta direção é importante e necessário que a escola não ensine ao aluno somente a capacidade de decodificação, mas também que desenvolva nele a compreensão textual, para que ele seja capaz de tornar-se um leitor competente e autônomo. Portanto, é nesse contexto que a aprendizagem da compreensão de leitura torna-se um procedimento ativo, promovendo uma interação intencional e cautelosa entre leitor e texto.

Na compreensão leitora, opta-se, nesta pesquisa, pela adoção conceitual das ideias de dois autores de grande importância na área da Psicolinguística: Kintsch e Van Dijk (1978), cujo modelo explicativo sobre a compreensão textual, que foi posteriormente revisado por Kintsch (1998), é considerado atualmente como uma das teorias mais aceitas para melhor explicar a compreensão de leitura. Esse modelo de compreensão de leitura é chamado de modelo de Construção-Integração (CI) e é fundamentado no conhecimento de mundo do leitor, nos elementos do texto e, por fim, na influência mútua entre esses componentes. Portanto, o modelo descreve o processo de leitura completa, desde o reconhecimento de palavras até a construção de uma representação do significado do texto. Kintsch e Van Dijk (1978) referem-se à existência de duas fases, a saber, a de construção e a de integração. Na primeira fase encontra-se a construção de um modelo mental, que tem como foco o significado das palavras e das proposições (ideias) do texto. A segunda fase corresponde à integração, que se constitui

em uma forma geral e acontece toda vez que uma nova informação é adicionada. Assim, na fase de integração, esse modelo mental provisório se estabiliza, filtrando informações irrelevantes e redundantes. Um processo de ativação espalha-se pela rede de proposições, impulsionando fortes ligações entre elas e amortecendo os elos fracos, a fim de obter uma representação mental bem estruturada. Por sua vez, a representação que resulta do processo de integração é então armazenada na memória de longo prazo.

O modelo Construção-Integração (CI) é denominado interativo e, portanto, possui uma inter-relação entre o nível do reconhecimento da palavra (decodificação) e o nível da compreensão. Os processos de compreensão-decodificação simplificam a aquisição das informações de forma que as ordens inferiores sejam consistentes com as perspectivas do leitor. Desse modo, os processos de decodificação-compreensão possibilitam simultaneamente que os leitores fiquem em estado de alerta para todo o tipo de informação diferente e até mesmo para aquela que não se adeque a suas expectativas prévias (Kintsch & Van Dijk, 1978). Dessa forma, de maneira integrada, o leitor produz os significados do texto por meio dos seus conhecimentos prévios e também dos novos conhecimentos adquiridos na leitura do texto.

O modelo CI engloba três níveis de processamento, sendo o primeiro no nível linguístico, quando o leitor faz decodificação das palavras do texto; o segundo refere-se à análise semântica, que determina o sentido do texto local (microestrutura) e global (macroestrutura); o terceiro corresponde ao processamento situacional, no qual o leitor assimila as informações recebidas pelo texto com seu conhecimento já adquirido e seus objetivos de leitura. Kintsch (1998) diz que os três níveis funcionam de maneira conjunta, concomitantemente.

O primeiro nível é o linguístico ou de processamento das palavras e frases específicas contidas no texto, que se relaciona à decodificação que o leitor faz dos símbolos e gráficos apresentados no texto. Kintsch (1998), mesmo tendo consciência da importância do

nível da decodificação para a compreensão da leitura, não se aprofunda nessa questão. O autor centraliza sua atenção nos processos que acontecem após o reconhecimento da palavra, os quais correspondem ao segundo e terceiro níveis e são chamados pelo autor de processos superiores envolvidos na compreensão (Kintsch & Rawson, 2013).

O segundo nível corresponde ao conteúdo semântico, que define o sentido do texto local e global. Para Kintsch (1998), o texto expõe uma estrutura semântica fracionada nos dois níveis já referidos, a microestrutura (local) e macroestrutura (global). O primeiro deles corresponde à coesão de elementos e segmentos entre as proposições, ou seja, a microestrutura é composta pelas diferentes ideias, uma a uma, e também pelas relações lineares que se formam entre elas, cada proposição com a antecedente e a consequente. As proposições, por sua vez, contêm como elementos o predicado e os argumentos (Kintsch & Van Dijk, 1978). A microestrutura é responsável pela organização sequencial e pela coerência local do discurso.

Ainda no segundo nível, a macroestrutura de um texto é constituída por um conjunto de proposições complexas e tem como função dar sentido, unidade e coerência à estrutura global do texto, que é determinada pela microestrutura. A macroestrutura está associada às frações maiores do texto ou do texto como um todo, que não podem ser simplesmente conceituadas sem os termos das condições de coerência local (Kintsch, 1998). O leitor nesse nível refaz o significado de porções grandes do texto em seu conjunto. Assim, por exemplo, deve haver comunicação entre os parágrafos, de forma que sejam mantidas apenas as informações mais importantes (Kintsch & Rawson, 2013). Dessa forma, um resumo bem organizado é a expressão da macroestrutura (Kintsch, 1998). Portanto, a macroestrutura corresponde à estrutura profunda do texto e a microestrutura à superfície das sentenças. A microestrutura e a macroestrutura associadas são chamadas de base textual, e representam seu significado, da mesma forma que foram expressas verdadeiramente pelo texto (Kintsch & Rawson, 2013).

A base textual corresponde ao terceiro nível de processamento no modelo CI e não é meramente um “rol” de proposições não relacionadas, mas sim uma unidade coerente e estruturada. A representação mental de um texto que o leitor constrói engloba a base textual e as interpretações são baseadas em seu conhecimento prévio, o que é chamado de modelo situacional. O processo de construção da base textual acontece com a ativação do modelo situacional. Esse modelo favorece ao leitor na busca por informações importantes para o estabelecimento da compreensão do texto, podendo incluir informações prévias sobre textos similares, bem como conhecimentos gerais sobre o tema do texto. À medida que vai sendo construída, a base textual é constantemente comparada com o modelo situacional. Desse modo, a compreensão de um texto resulta não só da construção de uma representação textual, uma vez que se faz necessário também o contexto social do indivíduo que está lendo (Kintsch & Van Dijk, 1978; Kintsch, 1998).

O ato de ler pode apresentar-se como uma ação cheia de inúmeras implicações, consequências e motivações. Nessa perspectiva, é importante analisar que os problemas motivacionais possam interferir na aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental e, dentre as variáveis que influenciam na motivação do aluno, podem ser destacados o contexto da sala de aula, a postura do professor e os conteúdos relacionados à falta de interesse do aluno quanto a situações de aprendizagem e os aspectos emocionais (Bzuneck, 2009; Zenorini, Santos, & Monteiro, 2011).

Salienta-se que as dificuldades na compreensão de leitura podem ser decorrentes não apenas de variáveis cognitivas, mas também daquelas de caráter socioemocional (McCormick, Cappella, O’Conno, & McClowry, 2015). No entanto, muitas vezes são negligenciadas ao longo de décadas de pesquisa sobre leitura e aprendizagem. Os sujeitos em processo de aprendizagem da leitura experimentam uma variedade de emoções, sendo essas boas e ruins como alegria, tristeza, raiva, medo e estados cognitivo-afetivos que normalmente afetam tal processo (McCormick et al., 2015). Segundo Witter (2010), para

obter a complexidade dessa competência, sua fluência e sua utilização diária, o aluno necessita da motivação. A autora ainda afirma que a motivação deve ser considerada como um dos fatores que podem interferir no processo da compreensão de leitura.

Ao considerar que a motivação é fundamental para que o aluno aprenda e que, por esse motivo, é um fator essencial no processo de ensino-aprendizagem, vale ressaltar que professores e estudiosos da educação demonstram cada vez mais interesse e desenvolvem pesquisas a fim de entender melhor a questão motivacional em relação à aprendizagem dos estudantes (Cabanach, Arias, Peres, & Gíozáles-Piend, 1996).

Diante da grande quantidade de definições utilizadas para a conceituar a motivação, o presente estudo utiliza como base a Teoria de Metas de realização, cujas contribuições se referem à compreensão dos fatores motivacionais associados ao comportamento do aluno, uma vez que procura elucidar os aspectos qualitativos do empenho do aluno em seu processo de aprendizagem (Ames, 1992). A teoria compreende que os propósitos e as metas almejadas pelo sujeito abarcam os aspectos motivadores mais importantes da conduta das pessoas (Ames, 1992; Elliott & Dweck, 1988).

Ames (1992) conceituou a teoria de metas de realização como um conjunto de pensamentos, crenças, propósitos, percepções, atribuições e conceitos que a pessoa tem sobre sua capacidade, assim a teoria enfatiza que as metas ou os propósitos que são percebidos pelo sujeito são motivadores para o seu comportamento. São diferentes consequências cognitivas, afetivas e comportamentais, e são responsáveis por compreender as expectativas que os estudantes trazem consigo em referência às tarefas a serem realizadas. Nesse sentido, as metas constituem-se nas diversas maneiras como o aluno realiza as atividades escolares. De acordo com Ames (1992), Elliott e Dweck (1988) e Maehr e Midgley (1991), o conceito de meta refere-se ao aspecto qualitativo do envolvimento do aluno com situações de aprendizagem, expressando o porquê de

uma pessoa se envolver em uma tarefa. Assim, a meta de realização que a pessoa adota representa o motivo ou a razão pela qual ela realiza determinada tarefa.

Ao longo dos anos, diferentes terminologias foram usadas em relação às diferentes metas. No que tange a meta aprender na literatura científica também pode ser encontradas as denominações de tarefa, domínio e comando; a meta performance-aproximação de habilidade-aproximação e de ego de auto melhora; a performance-evitação de habilidade-evitação e de ego de autoderrota, entre outras (Bzuneck, 2002; Zenorini, Santos, & Bueno, 2003). A respeito, Bzuneck (2002) afirma que, mesmo que haja diferença de terminologia e, considerando algumas diferenças conceituais entres os pesquisadores sobre a natureza e o funcionamento de cada uma delas, é notória a convergência semântica na sua identificação.

Bzuneck (1999) destaca que, apesar de haver peculiaridades psicológicas contraditórias entres os tipos de metas, uma pessoa não se utiliza apenas de uma meta para alcançar seus propósitos, mas utiliza as metas aprender e performance simultaneamente, em níveis diferentes. No presente estudo, as terminologias utilizadas são a meta aprender e a meta performance-aproximação e evitação. Na descrição das pesquisas apresentadas a seguir, são respeitados os termos utilizados pelos pesquisadores dos estudos trazidos.

Alguns pesquisadores de relevância na área chamam a atenção para uma relação entre as metas de realização, em especial da meta aprender, com o esforço, percepções de eficácia acadêmica, aprendizagem autorregulada, persistência acadêmica e ansiedade por procurar ajuda para as atividades escolares (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Middleton & Midgley, 1997). Ainda sobre o assunto, Elliot, McGregor e Gable (1999) recomenda que, em razão da meta tarefa estar direcionada ao desenvolvimento de competência, o esforço para conseguir os objetivos é essencialmente estimulado e fundamentado em desafios. Portanto, fica evidente que os

processos comportamentais, afetivos e cognitivos são responsáveis por aumentar o número de resultados positivos.

Bzuneck (2001) sobre o fato de que as metas percorrem caminhos teóricos diversos, mas não antagônicos. Ele esclarece que, sob certos aspectos, há similaridade entre a motivação intrínseca e a meta aprender. A primeira é descrita pela escolha própria da ação, livre de obrigações do meio externo, em que a responsabilidade com uma tarefa é compreendida como algo espontâneo e faz parte do interesse individual do estudante. Na segunda, meta aprender, o elemento mais essencial está no contexto de sala de aula, e os docentes são tidos como importantes fontes no desenvolvimento dessa meta, por meio das suas práticas, das formas que organizam as atividades, da maneira como avaliam a aprendizagem e do feedback, tal como sua postura em sala de aula. Contudo, as mesmas ações educativas que geram a meta aprender da Teoria de Metas de Realização podem conduzir, concomitantemente, para o desenvolvimento da motivação intrínseca no estudante, construto proveniente da Teoria de autodeterminação.

O estudante orientado pela meta performance é aquele que acredita no seu potencial, “fazer melhor que os outros” e, com isso, o estudante tem mais interesse em demonstrar para o meio externo sua capacidade em ser mais capaz do que os demais. O perfil do aluno motivado pela meta performance define-se por várias tentativas de mostrar suas potencialidades e desempenho, além de esquivar-se de coisas negativas sobre sua pessoa. Dessa maneira, o estudante escolhe atividades nas quais ele possa destacar-se, entende a incerteza em relação aos resultados como algo ameaçador e percebe os erros como insucesso. O insucesso é percebido como incapacidade, o que gera emoções de incompetência e condutas afetivas negativas referentes às atividades, que são, por sua vez, demonstradas em atitudes como falta de estudo em algumas matérias. Por esse motivo há, conseqüentemente, um declínio na persistência e também

na maneira inadequada de se utilizar as estratégias, favorecendo ainda mais as dificuldades do aluno (Archer, 1994; Cabanach et al., 1996; Elliott & Dweck, 1988).

As primeiras pesquisas realizadas apontaram para os efeitos negativos da meta performance (Ames, 1992; Anderman & Young, 1994; Archer, 1994; Elliott & Dweck, 1988; Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001). No entanto, outros estudos observaram resultados positivos dessa mesma meta, principalmente no que se refere à meta aprender (Bouffard, Boisvert, Vezeau, & Larouche, 1995; Elliot et al., 1999; Harackiewicz, Barron, Pintrich, & Eliot, 2002), estudos tais que indicaram a presença de dois componentes independentes inclusos na meta performance, sendo eles: o de aproximação (buscar parecer inteligente ou de ser o primeiro) e o de evitação (não querer parecer incapaz).

Elliott e Harackiewicz (1996) concordam que pessoas orientadas à meta performance-evitação compreendem os acontecimentos como algo ameaçador e quando estão em lugares onde isso pode acontecer, os sujeitos fogem para não se exporem. Quando o sujeito não tem a opção de fuga, a probabilidade de fracassar leva à tona sentimentos como: ansiedade, vontade de interromper o empenho na atividade e na concentração, e encorajamento do isolamento, diminuindo, assim, sua motivação intrínseca. Sobre a teoria de Metas de Realização, é importante ressaltar a interferência da autopercepção da capacidade e do juízo sobre a própria inteligência na motivação do estudante.

Bzuneck (1999) destaca que, mesmo havendo peculiaridades psicológicas contraditórias entre os tipos de metas, um estudante não faz uso de uma meta de maneira única, e é normal que aconteça uma orientação concomitantemente, em níveis diferentes, tanto para meta aprender como para a meta performance. Ainda nesse contexto, deve-se acrescentar que a meta de realização não tem como objetivo classificar o estudante como motivado ou desmotivado, mas mostrar a relevância da diversidade existente na

individualidade e no desenvolvimento de diferentes tipos de motivação. A motivação, portanto, é um fator fundamental para a aprendizagem, pois o aluno, quando é motivado, tende a ter um melhor desempenho no âmbito escolar. Todavia, ainda existem outros fatores que contribuem para o uso efetivo da aprendizagem, como, por exemplo, a capacidade de autorregulação emocional do aluno.

A habilidade da criança em regular suas emoções, equilibrar suas expressões emocionais positivas e, especificamente, lidar com momentos de frustração tem-se tornado uma variável importante para a adaptação das crianças para as exigências dos contextos escolares, sendo que, quando a criança é regulada emocionalmente já nos primeiros anos escolares, tal condição contribuirá para que suas ações se mantenham de forma apropriada nos anos escolares seguintes. Nesse período, os alunos tendem a ter um potencial maior para o desenvolvimento de habilidades fulcrais que dão suporte para a regulação e a expressão certa das emoções (Housman, 2017).

Durante a transição para a escola, as crianças experimentam mudanças de desenvolvimento das emoções em relação aos ambientes sociais e acadêmicos. Para a maioria das crianças, as mudanças envolvem a transformação de um ambiente relativamente não estruturado para um ambiente mais formal e academicamente orientado, que normalmente espera que se permaneça sentado e se concentre como acadêmicos por longos períodos de tempo. É sugerido que a maneira com que as crianças estão lidando com essas mudanças está ligada ao engajamento comportamental na aprendizagem. O autor também sugere que o clima emocional negativo, em geral, tem um efeito prejudicial sobre o ajustamento social das crianças, além das relações individuais professor-criança. Assim, quando um ambiente de sala de aula tem uma alta proporção de relações conflituosas entre o professor, aluno e os colegas de classe, espera-se que o tom geral de interação seja hostil com uma prevalência de expressões negativas e iradas de afeto, que podem influenciar adversamente o comportamento em sala de aula

de todas as crianças (Housman, 2017).

A literatura fornece uma série de definições, como as de Cole et al. (2004), que descrevem a regulação da emoção como as mudanças que estão associadas às emoções, uma vez que são acionadas por algum evento ou situação. Por sua vez, Kwon e Hanrahan (2017) consideram a regulação da emoção como um conjunto de processos que uma pessoa pode usar para chamar uma emoção positiva ou negativa, segurar a emoção, controlá-la ou alterá-la e diferenciar os sentimentos da emoção, além da maneira como ela pode ser expressa.

Em contextos educacionais, as pessoas recebem informações que precisam apreender. E as emoções podem redirecionar ou desviar os processos cognitivos de ordem superior, como a memória de trabalho, a atenção, o planejamento, assim também para conteúdo não relacionado aos acadêmicos. Se a informação educacional não for atendida e processada, não pode ser lembrada e aprendida. Diante disto, as estratégias e habilidades de autorregulação emocional podem facilitar o foco de atenção e processamento de novas informações favorecendo o aprendizado (Andrés, 2017).

As estratégias de autorregulação emocional são formas que as pessoas encontram para lidar com as dificuldades emocionais que surgem no seu processo de adaptação ao meio (Gross, 2002). Kopp (1989) aponta que o conjunto de métodos usados para o equilíbrio das emoções se transforma de acordo com o desenvolvimento humano. Também, Boruchovitch e Bortoletto (2010) apontam para a existência de diversas maneiras de comportar-se diante da emoção e regulá-la. Observa-se ainda que esforços têm sido realizados para investigar se algumas estratégias de regulação emocional tendem a ser mais adaptativas que outras (Gross, 1998; Ochsner, Santos, & Gross, 2005; Gross, Richards, & John, 2006). Os indivíduos podem usar diferentes estratégias para regular suas emoções (Gross, 1998; Sala, Pons, & Molina, 2014). A pesquisa sobre desenvolvimento nessa área tem se concentrado na primeira infância e descobriu que as

crianças de 3 a 5 anos têm uma consciência explícita das estratégias de regulação emocional (Lemerise & Arsenio, 2000).

A respeito das estratégias usadas por crianças em idade escolar tem sido descrita uma grande variedade de estratégias de regulação emocional. Neste contexto, Cruvinel e Boruchovitch (2010), observam que o enfrentamento e a regulação de cada emoção (tristeza, raiva, medo e alegria) necessita de uma forma diferente de estratégia. Para melhor lidar com a emoção da tristeza, estas crianças utilizam-se de estratégias de reorganização cognitiva, realização de atividades esportivas, lazer e sociais.

Para o sentimento de raiva, as estratégias são várias, como a assertividade, o relaxamento muscular, a distração, o autorrelato e a modificação do pensamento. E para a emoção do medo, as estratégias estão presentes no comportamento de pedido de ajuda e na identificação da procedência do medo e a na análise de sua veracidade. No caso das estratégias de autorregulação, é a alegria que consiste na maneira como objetivam a conservação do sentimento de satisfação e a ampliação do bem-estar físico e psicológico causado por esta emoção (Cruvinel & Boruchovitch, 2010). Essas definições ajudam a esclarecer o efeito que a autorregulação da criança tem sobre seu desenvolvimento acadêmico. A capacidade das crianças de controlarem seu próprio comportamento é importante na escola e na vida fora da sala de aula, além de requerer uma análise cuidadosa por meio da literatura publicada disponível.

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de entendimento da compreensão de leitura e sua associação entre as variáveis de motivação e regulação emocional, considerando que os estudos sobre a temática não abordam os temas em conjunto, pois são diversos os aspectos que interferem no processo de aprendizagem, dentre os quais estão os fatores: afetivos, ambientais, cognitivos, pedagógicos e emocionais. Embora exista uma ampla literatura no que diz respeito à aprendizagem da compreensão de leitura, ainda são poucos os estudos que tentam relacionar o processo da

compreensão da leitura com outros fatores que não sejam cognitivos, portanto o objetivo geral da tese é analisar a compreensão de leitura e sua associação com a motivação e a regulação emocional de alunos do ensino fundamental I.

Considerando o exposto, esta tese está organizada em dois artigos. “Relações entre a motivação e regulação emocional para a compreensão de leitura” (Artigo 1), tem como objetivo analisar a meta realização, a regulação emocional na compreensão de leitura de crianças do ensino fundamental I. Como hipótese desse estudo, sugere-se que alunos que tem menos compreensão de leitura, são menos motivados e possuem pouca regulação emocional, desta forma, demonstrando relação entre os construtos.

O segundo estudo “Compreensão de leitura e Avaliação de Competência de Leitura pelo Professor em alunos do ensino fundamental (Artigo 2), propõe, como objetivo geral, relacionar a compreensão de leitura com a avaliação feita pelo professor da leitura silenciosa e voz alta dos alunos do Ensino Fundamental I. Como objetivo específico, visa analisar a diferença entre os sexos e os anos escolares dos alunos. A hipótese do estudo é que há uma associação entre a compreensão de leitura e a avaliação do professor na leitura silenciosa e voz alta.

Referências

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Education Psychology, 84*(3), 261-271. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.261
- Anderman, E. M., & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching, 31*, 811–831. doi: 10.1002/tea.3660310805
- Andrés, M. L., Stelzer, F., Juric, L. C., Introzzi, I., Carvajal, R. R., & Guzmán, J. I. N. (2017). Gulación Emocional Y Desempeño Académico: Revisión Sistemática De Sus Relaciones Empíricas. *Psicologia em Estudos, 22*(3), 299-311. doi: 10.4025/psicolestud.v22i3.34360
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 430-446. doi: 10.1006/ceps.1994.103
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 317-29. doi: 10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x
- Boruchovitch, E., & Bortoletto, D. (2010). *Escala de avaliação das estratégias de regulação emocional para adultos*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP.
- Blair, K. S., Otero, M., Teng, C., Geraci, M., Lewis, E., Hollon, N. & Pine, D. S. (2016). Learning from other people's fear: amygdala-based social reference learning in social anxiety disorder. *Psychological Medicine, 1*-11. doi:10.1017/S0033291716001537
- Bzuneck, J. A. (1999). Uma abordagem sócio cognitivista à motivação do aluno: a teoria de metas de realização. *PSICO-USF, 4*(2), 51-66. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000200003

- Bzuneck, J. A. (2009). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. Em Boruchovitch, E. & J. A. A. Bzuneck (Orgs.). *A motivação do aluno. Contribuições da Psicologia Contemporânea*, (pp. 9-36). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno: Orientado a metas de realização. Em E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs.). *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 58-77). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2002). A motivação do aluno orientado a metas de realização. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Eds.). *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 58- 77). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cabanach, R. G., Arias, A. V., Pérez, J. C. N., & González-Pienda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61. Disponível em <http://www.psicothema.com/pdf/4.pdf>
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x
- Cruvinel, M., & Boruchovich, E. (2010). Regulação emocional: A construção de um instrumento e resultados iniciais. *Psicologia em Estudo*, 15, 537-545. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n3/v15n3a11>
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12. doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals

- and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-75. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/26f5/2b2558c2bee9440f54e18b1cb05c1bb4c44a.pdf>
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218- 232. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., Mc Gregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: a mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563. doi: 10.1037/0022-0663.91.3.549
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. doi: 10.1017/S0048577201393198
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. doi: 10.1037/1089-2680.2.3.271
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. Em D. K. Snyder, J. Simpson & J. N. Hughes, (Orgs.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562-578. doi: 10.1037//0022
- Housman, D. K. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth: a case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(13), 02-19. doi: 10.1186/s40723-017-003
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and

- production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. Disponível em: http://www.someya-net.com/01-Tsuyaku/Reading/vanDijk_Kintsch_Model.pdf
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: Paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2013). Compreensão da Leitura. Em M. J. Snowling & C. Hulme (Orgs.). *A Ciência da Leitura* (pp. 223-244). Porto Alegre: Penso.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: a developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354. doi: 10.1037/0012-1649.25.3.343
- Kwon, K. Hanrahan, A. R., & Kupzyk, K. A. (2017). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 75-88. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000166>
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107–118. doi: 10.1111/1467-8624.00124
- Maehr, M.L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A school wide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427. doi: 10.1080/00461520.1991.9653140
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: an underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), doi: 710- 728. doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.710
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.77>
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E., & McClowry, S. G. (2015). Social-

- Emotional Learning and Academic Achievement: Using Causal Methods to Explore Classroom-Level Mechanisms. *American Education Research Association, 1*(3), 1–26. doi: 10.1177/2332858415603959
- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., & Rosa, M. T. (2016). Compreensão em leitura no ensino fundamental. *Psicologia: Ciência e Profissão, 36*(3), 546-557. doi: 10.1590/1982-3703001172014
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences, 9*(5), 242-249. doi:10.1016/j.tics.2005.03.010
- Sala, M. N., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology, 32*(4), 440–45. doi: 10.1111/bjdp.12055.
- Santos, A. A. A., & Oliveira, K. L. (2004). A importância da compreensão em leitura para a aprendizagem de universitários. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck, (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp.119- 148). Petrópolis: Vozes.
- Santos, A. A. A., Vendramini, C. M. M., Suehiro, A, C. B., & Santos, L. A. D. (2006). Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia. *Estudos de Psicologia, 23*(1), 82-91. doi: 10.15 90/S0103-166X2006000100010
- Sternberg, R. J. (2008). *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Witter, G. P. (2010). Motivação e leitura. Em E. Boruchvitch, J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp.169-192), Petrópolis, RJ: Vozes.
- Zenorini, R. P. C., Santos, A. A. A., & Bueno, J. M. H. (2003). Escala de Avaliação das Metas de Realização: Estudo preliminar de validação. *Avaliação Psicológica, 2*(2), 165-173. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v2n2/v2n2a07.pdf>

Zenorini, R. P. C., Santos, A. A. A., & Monteiro. R. M. (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. *Paidéia*, 21(49), 157-164. Disponível em www.scielo.br/paideia

Estudo 1 - Relações entre a motivação e regulação emocional para a compreensão de leitura

Jasiele Aparecida de Oliveira Silva
Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Universidade São Francisco, Campus de Campinas/SP – Brasil

Resumo

Este estudo investigou o potencial preditivo das metas de realização e da regulação emocional para a compreensão de leitura no Ensino Fundamental I (4º e 5º anos). Participaram 619 alunos (Idade=9,83; DP=0,86), com distribuição equivalente entre os sexos, sendo 59 repetentes. Instrumentos utilizados: teste de Cloze, Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem e Escala de Avaliação da Regulação Emocional para Estudantes do Ensino Fundamental. Como resultados, as metas performances-aproximação e evitação e a regulação da alegria predisseram a compreensão de leitura. Os alunos com melhor desempenho em compreensão de leitura eram orientados pela meta aprender. Os alunos com médio e baixo desempenho indicaram mais as metas performances- aproximação e evitação, e maior regulação emocional. No 5º ano, as meninas e os alunos sem histórico de repetência foram os que se saíram melhor em compreensão de leitura. Quanto à motivação, os alunos do 4º ano apresentaram o perfil motivacional pela meta aprender. Os meninos e os alunos repetentes eram orientados pelas metas performances- aproximação e evitação. Os alunos do 5º ano e os meninos demonstraram maior regulação emocional. Sugere-se a continuidade das investigações acerca das relações dos construtos e habilidades aqui investigados.

Palavras-chave: metas de realização, emoções, habilidade linguística, avaliação psicoeducacional.

Study 1 - Relationship between motivation and emotional regulation for reading comprehension

Abstract

This study investigated the predictive potential of achievement goals and emotional regulation for reading comprehension in Elementary School I (4th and 5th grades). 619 students participated (average age= 9,83; SD= 0,86), with equivalent distribution between genders, being 59 repeaters. Instruments used: Cloze test, Scale of Motivation Evaluation for Learning, and Scale of Emotional Regulation Evaluation for Elementary School students. As a result, the performance approach and avoidance goals and the regulation of joy predicted reading comprehension. Students with better performance in reading comprehension were guided by the learning goal. Students with medium and low performance indicated more performance approach and avoidance goals, and bigger emotional regulation. In 5th grade, girls and students with no history of repetition were the best in reading comprehension. As for motivation, 4th grade students presented the motivational profile by the learning goal. The boys and the repeat students were guided by the performance approach and avoidance goals. The 5th grade students and boys showed bigger emotional regulation. It is suggested to continue investigations about the relationships of the constructs and skills investigated here.

Keywords: achievement goals, emotions, language ability, psychoeducational assessment.

Estudio 1 - Relación entre motivación y regulación emocional para la comprensión lectora

Resumen

Este estudio investigó el potencial predictivo de los objetivos de logro y la regulación emocional para la comprensión lectora en la escuela primaria (4to y 5to grado). Participaron 619 estudiantes (Edad = 9,83; SD = 0,86), con distribución equivalente entre géneros, siendo 59 repetitivos. Instrumentos utilizados: prueba de Cloze, Escala de calificación de motivación de aprendizaje y Escala de calificación de regulación emocional para estudiantes de primaria. Como resultado, el enfoque de objetivos y las actuaciones de evitación y la regulación de la alegría predijeron la comprensión lectora. Los mejores intérpretes en comprensión de lectura fueron guiados por el objetivo de aprendizaje. Los estudiantes con rendimiento medio y bajo indicaron más enfoques de objetivos y actuaciones de evitación, y una mayor regulación emocional. El 5to grado, las niñas y estudiantes sin antecedentes de repetición fueron los mejores en comprensión de lectura. En cuanto a la motivación, los estudiantes de 4to grado presentaron el perfil motivacional por el objetivo de aprender. Los niños y los estudiantes que repiten se guiaron por el enfoque de objetivos y las actuaciones de evitación. Los estudiantes y niños de quinto grado mostraron una mayor regulación emocional. Se sugiere continuar las investigaciones sobre las relaciones de construcciones y habilidades investigadas aquí.

Palabras clave: objetivos de logro, emociones, habilidad del lenguaje, evaluación psicoeducativa.

Introdução

Um dos objetivos da leitura é transmitir algum conhecimento ou informação por meio daquilo que é lido. Para que o leitor consiga ter maior benefícios com a leitura, isto é, assimilar o conteúdo transmitido por meio dela, é preciso que consiga compreendê-la (Brasil, 2017; Kintsch & Rawson, 2013). Ao focalizar a compreensão de leitura, o presente estudo centralizou-se na verificação das associações existentes entre a motivação para aprendizagem e a regulação emocional para esta habilidade linguística em alunos do Ensino Fundamental I.

A proficiência em compreensão de leitura demanda a integração dos componentes do texto com o conhecimento prévio de mundo que o leitor possui (Kintsch & Rawson, 2013). No processo de escolarização, a aquisição e o desenvolvimento da compreensão de leitura envolvem a aprendizagem adquirida por meio do contato da criança com o sistema formal de ensino acrescida das experiências vivenciadas fora da escola, com destaque para o incentivo aos hábitos de leitura por parte dos pais e pessoas próximas ao aluno (Brasil, 2017; Päivinen, Eklund, Hirvonen, Ahonen, & Kiuru, 2018).

Após alcançar a alfabetização, o processo de ensino-aprendizagem centraliza-se no desenvolvimento da compreensão de leitura. Nos anos finais do Ensino Fundamental I (4º e 5º ano), espera-se que o aluno consiga compreender o material didático (e.g., textos de divulgação científica), os textos recreativos (e.g., revista em quadrinhos) e outras fontes de informação que permitam o desenvolvimento do senso crítico acerca do funcionamento da sociedade (e.g., acesso as leis e regulamentos) (Brasil, 2017).

Uma das contribuições da Psicologia para o entendimento dos níveis de desempenho em compreensão de leitura de alunos dos anos escolares iniciais, tanto no Brasil como em outros países, refere-se às pesquisas acerca da motivação do aluno para ler (Ferraz, Cantalice, & Santos, 2019; Monteiro & Santos, 2011; Cho, Lee, & Toste,

2018). A motivação caracteriza-se pelo modo como os alunos mobilizam os seus recursos internos, em especial o esforço e a persistência, para realizar as atividades escolares, dentre elas as tarefas de leitura (Bzuneck & Boruchovitch, 2016; Cho et al., 2018).

Uma das formas de acesso à motivação do aluno é por meio das metas de realização, classificadas como meta aprender, meta performance aproximação e meta performance evitação (Bzuneck & Boruchovitch, 2016). A orientação motivacional por estas metas se constitui da percepção do aluno sobre a rotina escolar. Nesse sentido, destacam-se como aspectos que interferem na constituição destas metas as expectativas depositadas no aluno em relação ao seu desempenho escolar, por parte dos professores e colegas de sala, e o modo como as devolutivas das avaliações são feitas pelos professores (Ames, 1992; Bzuneck & Sales, 2011).

No tocante às características de cada meta de realização, a orientação motivacional pela meta aprender é observada no aluno que detém a crença de que as tarefas escolares são importantes para aumentar o seu conhecimento e que consideram as devolutivas uma fonte de aprendizagem (Ames, 1992). Por sua vez, o aluno guiado pela meta performance aproximação sente-se motivado à realizar as tarefas para obter resultados que sejam reconhecidos pelos professores e colegas, como tirar notas altas em tarefas que são valorizadas em sala de aula. Na orientação pela meta performance evitação, a motivação do aluno centraliza-se na prevenção do fracasso, devido o receio de ter o seu baixo desempenho exposto para a turma. O aluno orientado por esta meta sente-se motivado em realizar tarefas menos complexas e costuma não emitir suas opiniões em aulas expositivas e nos trabalhos em grupo (Ames, 1992; Bzuneck & Boruchovitch, 2016; Wilson, Zheng, Lemoine, Martin, & Tang, 2016).

A avaliação das metas de realização fornece indícios do seu funcionamento na rotina escolar de alunos dos anos finais no Ensino Fundamental I (e anos escolares equivalentes em outros países). Na pesquisa de Monteiro e Santos (2011) os alunos do 3º

ano do Ensino Fundamental I apresentaram maior orientação motivacional pela meta aprender do que os alunos dos anos finais deste ciclo. Por sua vez, Ferraz et al. (2019) verificaram que as metas performances aproximação e evitação estiveram relacionadas com a compreensão de leitura, indicativo de que o ambiente de sala de aula tendia a valorizar o bom rendimento, em termos de notas, e não necessariamente se certificava sobre o nível de proficiência do aluno em compreender o material lido. De acordo com Cho et al. (2018), em amostras de alunos com dificuldades em leitura, a orientação pelas metas de realização podem variar de acordo com as exigências da tarefa. O padrão de associação identificado pelos autores, indicou relações positivas para a meta aprender e a meta performance aproximação com a compreensão de leitura, e negativa para a meta performance evitação.

Em relação às diferenças nas metas de realização quanto ao sexo, os meninos tendem a evitar mais as tarefas escolares do que as meninas (Spinath, Eckert, & Steinmayr, 2014) e demonstram ser mais orientados para as metas performances aproximação e evitação quando se trata da percepção deles da sala de aula (Buldur & Doğan, 2014). Existem indícios de que os meninos com perfil motivacional pela meta performance evitação são mais desadaptados na escola do que as meninas orientadas por esta meta (Wilson et al., 2016). As meninas, por sua vez, são propensas a serem guiadas pela meta aprender (Schwinger, Steinmayr, & Spinath, 2016). Todavia, apesar da verificação das diferenciações das metas de realização entre os sexos, ainda não há um consenso acerca de um padrão de funcionamento destes perfis motivacionais entre meninos e meninas, conforme indica a metanálise de Spinath et al. (2014).

Concomitante à motivação, as emoções também interferem na forma como o aluno percebe e lida com a rotina escolar (Bzuneck, 2018). Na escola, o aluno experiencia emoções positivas, relativas ao prazer em aprender, à alegria e ao orgulho, derivadas das situações de êxito escolar e que acabam elevando a sua motivação. As emoções negativas

aludem à ansiedade, à raiva e ao medo geradas em situações em que o aluno se depara com tarefas difíceis e com resultados que expõem o seu baixo desempenho na escola. Estas emoções tendem a diminuir a motivação dos alunos (Almeida & Guisande, 2010; Bzuneck, 2018; Pekrun, 2006; Villavicencio & Bernardo, 2013). No tocante às metas de realização e às emoções, a meta aprender e a meta performance aproximação repercutem em um número maior de emoções positivas e menor de emoções negativas, enquanto que o oposto tende a ocorrer para a meta performance evitação (Wilson et al., 2016; Pekrun, Elliot, & Maier, 2009).

Ao retomar o que é exigido na formação dos anos finais do Ensino Fundamental I e anos escolares equivalentes em outros países, é estabelecido que a apropriação da linguagem não se restrinja somente à consolidação da leitura e da compreensão de leitura, fazendo-se necessário que o aluno também seja capaz de regular e expressar as suas emoções (Brasil, 2017; Nachshon & Horowitz-Kraus, 2018). Nesse sentido, atenta-se para a menor habilidade emocional de alunos que possuem dificuldades em leitura, relativas às reações emocionais pouco apropriadas à certos eventos, como a apresentação de oscilações de humor e aos períodos recorrentes de tristeza (Nachshon & Horowitz-Kraus, 2018).

Alunos com dificuldades de leitura e que classificam as tarefas envolvendo esta habilidade como algo importante expressam mais emoções positivas ao realizá-las, como a alegria, a esperança e o entusiasmo. A falta de valorização de tarefas de leitura associa-se às emoções negativas, referentes à raiva, ao medo e à desesperança, o que interfere na diminuição do esforço dos alunos que apresentam dificuldades nesta habilidade linguística. Acrescenta-se que a alta percepção de capacidade do aluno para realizar tarefas que envolvem a leitura (autoeficácia) está associada à apresentação de emoções positivas em relação à esta habilidade (Päivinen et al., 2018).

Em um estudo longitudinal, os alunos repetentes que haviam evadido o *High School* (equivalente ao Ensino Médio no Brasil) apresentaram notas mais baixas, maior dificuldade para lidar com as emoções, bem como problemas comportamentais em relação aos alunos que não tinham a intenção de evadir (Jimerson, Ferguson, Whipple, Anderson, & Dalton, 2002). Vale destacar, que durante o *Elementary School* (correspondente ao Ensino Fundamental I) esses autores não identificaram diferenças de desempenho nas medidas utilizadas para avaliar o desempenho entre os alunos. Quanto às diferenciações entre os sexos e a expressão e regulação das emoções, os professores indicaram que as meninas expressavam mais a alegria e os meninos a raiva. Além disso, as meninas em comparação aos meninos tinham maior habilidade para regular o entusiasmo, a tristeza e a raiva, apresentavam um nível mais elevado de satisfação com as tarefas escolares e eram mais engajadas (Kwon, Hanrahan, & Kupzyk, 2016).

Adicionalmente à investigação das relações entre as metas de realização, a regulação emocional e a compreensão de leitura, este estudo analisou a possível diferenciação destes construtos e habilidades em razão de variáveis inerentes aos alunos do Ensino Fundamental I. Estas variáveis referiram-se ao ano escolar, ao sexo e ao histórico de repetência.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 619 alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I de escolas públicas da região Norte (175) e Sul (444) Minas Gerais. As idades dos alunos variaram de oito a 14 anos ($M_{idade} = 9,83$; $DP = 0,86$). A distribuição por sexo foi equivalente entre meninos e meninas. Destes alunos, 59 tinham histórico de repetência.

Instrumentos

Teste de Cloze, A princesa e o fantasma; Uma vingança infeliz (Santos, 2005).

Ambos os textos do teste de Cloze avaliam a compreensão de leitura de alunos do Ensino Fundamental I. Cada texto possui 15 lacunas. Após a realização de uma leitura silenciosa do texto as lacunas devem ser preenchidas com vocábulos que deem um sentido ao texto para o aluno. Na correção deste teste é atribuído 0 para os erros e para as lacunas deixadas em branco e 1 para os acertos. Ambos os textos possuem propriedades psicométricas referentes às evidências de validade de critério concorrente para o ano escolar (Mota & Santos, 2014); baseada em medidas que avaliam construtos relacionados, com a consciência fonológica (Suehiro & Santos, 2015) e convergente com a escrita (Santos & Monteiro, 2016). Para a presente amostra a consistência interna do Cloze total obteve o valor $\alpha = 0,84$.

Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE; Zenorini & Santos, 2010). É constituída por 28 itens, divididos em três fatores - meta aprender, meta performance aproximação e meta performance evitação, essa escala tem como objetivo avaliar a motivação para aprender. A chave de resposta é tipo Likert de 3 pontos, sendo 1 - discordo; 2 - não sei; 3 - concordo. Previamente à correção da escala a sua pontuação é invertida. A EMAPRE-EF pode ser administrada de forma individual e coletiva, não tendo um tempo estipulado para sua realização. A orientação motivacional do aluno pelas metas de realização é indicada no fator da EMAPRE com maior pontuação. Este instrumento possui estimativas de precisão indicadas nos estudos de Ferraz et al. (2019) e Santos, Moraes e Lima (2018). A consistência interna da EMAPRE analisada neste estudo indicou para os fatores meta aprender o valor $\alpha = 0,77$; meta performance aproximação, $\alpha = 0,79$; e meta performance evitação, $\alpha = 0,71$.

Escala de Avaliação da Regulação Emocional para Estudantes do Ensino Fundamental (ERE-EF; Cruvinel & Boruchovitch, 2010). Cruvinel e Boruchovitch

(2007) construíram uma escala que tem por objetivo conhecer as emoções dos alunos do Ensino Fundamental e como os mesmos lidam com essas. O teste é constituído por quatro subescalas: medo, tristeza, raiva e alegria, de formato de escala *Likert*, e tende de englobar os quatros aspectos da regulação emocional: motivos que as geram, estratégias de como lidar com elas (melhorando-as ou mantendo-as), percepção das emoções e seu caráter prejudicial para o sujeito. A opção ‘sempre’ vale 3 pontos, ‘às vezes’, 2, e ‘nunca’, 1. A pontuação é invertida nos itens: 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18 (subescala de tristeza), 4, 5, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17 e 19 (subescala de raiva) e 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12 e 13 (subescala de medo). O instrumento passou por um estudo piloto pelas autoras, e foi utilizado, pela primeira vez, na pesquisa de Perassinoto (2010). A consistência interna foi calculada para uma amostra de 314 estudantes do Ensino Fundamental (Perassinoto, 2010). O Alpha da escala total foi de 0,85 e das subescalas foram: de tristeza ($\alpha=0,65$), de raiva ($\alpha=0,56$), de medo ($\alpha=0,65$) e de alegria ($\alpha=0,89$).

Procedimento de coleta de dados

A execução deste projeto seguiu os procedimentos éticos recomendados para pesquisas com seres humanos, conforme a Resolução CNS 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco (CAAE: 69599817.2.0000.5514). Após a autorização das escolas, a coleta de dados foi realizada em duas partes. Na primeira parte os alunos responderam a EMAPRE e a ERE-EF e, na segunda parte, preencheram os dois textos do teste de Cloze. Participaram do estudo somente os alunos que trouxeram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por um dos pais/responsáveis. Os alunos com idade a partir de 11 anos participaram da pesquisa mediante a assinatura ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. As coletas de dados foram realizadas coletivamente, durante o horário das aulas, com um tempo médio de duração de 50 minutos.

Procedimento de análise de dados

Os dados foram analisados no *software Statistical Package for the Social Science* (SPSS; versão 22.0). Realizaram-se análises descritivas e de frequência para a caracterização da amostra e averiguação da pontuação mínima, máxima, média e desvios-padrões dos instrumentos, bem como a análise de quartis para a divisão dos grupos de desempenho no Cloze total. Para verificar o nível preditivo dos fatores da EMAPRE e a ERE-EF para o Cloze total utilizou-se a análise de regressão linear método enter. Nesta análise, considerou-se como adequados a correlação residual Durbin-Watson cujos valores se situaram entre 1,5 a 2 (Field, 2009). Para a comparação por grupos utilizou-se a análise de variância ANOVA com a prova *post hoc* de Tukey (grupo de desempenho em compreensão de leitura) e o teste *t* de Student (ano escolar, sexo e histórico de repetência). O tamanho do efeito da significância estatística do teste *t* foi calculado por meio do *d* de Cohen, cujos parâmetros de interpretação de *d* corresponde em 10, 30 e 50 para pequenos, médios e grandes e encontram-se descritos em Cohen (1988).

Resultados

Em vias de atender os objetivos deste estudo, primeiramente verificou-se a pontuação máxima, mínima, média e os desvios-padrões do Cloze total, da EMAPRE e da ERE-EF. Estes índices são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1

Pontuações Mínimas, Máximas, Médias e Desvios-padrões Obtidas no Cloze total, EMAPRE e ERE-EF

Instrumentos	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>
Cloze total	0	27	13,36	5,46

EMAPRE_meta aprender	1	3	2,63	0,37
EMAPRE_meta performance aproximação	1	3	1,82	0,52
EMAPRE_meta performance evitação	1	3	1,80	0,51
ERE-EF_tristeza	1,36	2,48	1,86	0,20
ERE-EF_raiva	1,27	2,57	1,91	0,22
ERE-EF_medo	1,27	2,85	1,99	0,21
ERE-EF_alegria	1	3	1,28	0,34

Nota. A pontuação dos fatores da EMAPRE e ERE-EF tiveram como referência a chave de resposta - 1 a 3 pontos.

Conforme é exposto na Tabela 1, os alunos ficaram abaixo da média em compreensão de leitura, apresentaram a orientação motivacional pela meta aprender e a regulação do medo. Por conseguinte, analisou-se o potencial preditivo das metas de realização e da regulação emocional (variáveis independentes) para a habilidade de compreensão de leitura (variável dependente). Os índices gerados pela análise de regressão são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2

Metas de Realização e Regulação Emocional como Preditoras da Compreensão de Leitura

Variáveis independentes	Variável dependente	β	R^2	P
Meta aprender		0,047		0,2
Meta performance aproximação	Compreensão de leitura	-0,263	0,13	0,001
Meta performance evitação		-0,136		0,002
Variáveis independentes	Variável dependente	β	R^2	P
Tristeza		-0,003		0,9
Raiva	Compreensão de leitura	-0,003	0,05	0,9
Medo		-0,006		0,9
Alegria		-0,226		< 0,001

Conforme indicado na Tabela 2, as metas performances aproximação e evitação predisseram 13% da variância explicada do desempenho dos alunos em compreensão de leitura - índice da análise de variância ANOVA, $F(3, 615) = 31,039$ ($p < 0,001$); valor da correlação residual Durbin-Watson do modelo = 1,777. O valor negativo dos coeficientes de regressão para as metas performances aproximação e evitação sugerem que o objetivo dos alunos guiados por estas metas centraliza-se no resultado a ser

alcançado com a realização de atividades que envolvem a compreensão de leitura, e não necessariamente estar ligado ao interesse de compreender aquilo que é lido.

Para a regulação emocional somente a alegria foi preditora da compreensão de leitura, com uma variância explicada de 5%, com valor $F(4, 614) = 8,589$ ($p < 0,001$), e correlação residual Durbin-Watson do modelo = 1,669. A alegria foi a única emoção que apresentou coeficiente de regressão estatisticamente significativo ($\beta = -0,226$; $p < 0,001$). O sentido negativo do β sugere que dependendo da forma como o aluno regula a alegria pode levá-lo a apresentar dificuldades na realização de tarefas centralizadas na compreensão de leitura.

Para ampliar a compreensão dos resultados obtidos com a análise de regressão, foi empregada a análise de variância ANOVA para averiguar o tipo de meta adotada e as emoções presentes nos grupos de desempenho em compreensão de leitura. Estes grupos foram obtidos com base nos valores da análise de quartis para a pontuação dos alunos no teste de Cloze total. O grupo de baixo desempenho em compreensão de leitura (G1) foi composto por alunos que pontuaram de 0 a 9 pontos no Cloze total; o grupo de médio desempenho (G2) tiveram de 10 a 18 pontos; e o grupo de alto desempenho (G3), de 19 a 27 pontos. Juntamente à ANOVA, solicitou a prova *post hoc* de Tukey para verificar a diferenciação das médias nos subconjuntos de desempenho para as metas de realização e a regulação emocional. O resultado dessa análise é exposto na Tabela 3.

Tabela 3

Resultados da ANOVA para o Desempenho em Compreensão de Leitura Considerando as Metas de Realização e a Regulação Emocional

Metas de realização	F*	G_CL	Subconjuntos		
			N	1	2
Meta aprender	8,554 $p < 0,001$	G1	159	2,54	
		G3	108		2,63
		G2	352		2,68
		P		1	0,480

Meta performance aproximação	35,093 $p < 0,001$	G3	108	1,72	
		G2	352	1,73	
		G1	159		2,11
		<i>P</i>		0,977	1
Meta performance evitação	21,398 $p < 0,001$	G3	108	1,68	
		G2	352	1,75	
		G1	159		2,02
		<i>P</i>		0,416	1
Regulação emocional	<i>F*</i>	G_CL	Subconjuntos		
			<i>N</i>	1	2
Tristeza	5,941 $p = 0,003$	G2	352	1,84	
		G3	108	1,84	
		G1	159		1,91
		<i>P</i>		0,994	1
Raiva	5,149 $p = 0,006$	G2	352	1,89	
		G3	108	1,91	1,91
		G1	159		1,96
		<i>P</i>		0,734	0,109
Medo	1,756 $p = 0,1$	G3	108	1,98	
		G2	352	1,99	
		G1	159	2,02	
		<i>P</i>		0,181	
Alegria	13,263 $p < 0,001$	G3	108	1,22	
		G2	352	1,25	
		G1	159		1,40
		<i>P</i>		0,700	1

Nota. * $gl = 2$. Legenda. G_CL: Grupos de desempenho em compreensão de leitura; G1: baixo desempenho; G2: médio desempenho; G3: alto desempenho.

Nas metas de realização, as médias indicadas na Tabela 3 indicam que os alunos que se saíram melhores em compreensão de leitura (G2 e G3) possuíam um perfil motivacional orientado pela meta aprender, enquanto o grupo que apresentou baixo desempenho nessa habilidade obteve menor média nesta meta (G1). Por sua vez, os alunos do G1 e G2 apresentaram a orientação motivacional pelas metas performances aproximação e evitação mais elevadas. No G3 a orientação por essas metas foi menor.

No tocante às emoções, a tristeza, a raiva e a alegria tiveram médias mais altas nos alunos do G1. Se pressupõe que a dificuldade dos alunos em regular essas emoções podem interferir negativamente no seu desempenho em compreensão de leitura. A Tabela 3 também indica que o modo como o aluno regula o medo não interferiu nos grupos de desempenho em compreensão de leitura para a amostra avaliada. Os resultados das

diferenciações de desempenho dos alunos em compreensão de leitura, das metas de realização e da regulação emocional em razão das variáveis ano escolar, sexo e histórico de repetência são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4

Valores do Teste t de Student para a Compreensão de Leitura, Metas de Realização, Regulação Emocional e a Variável Ano Escolar

Habilidades/Construtos	Ano escolar	N	T	P	M	DP	D																																																																																
Compreensão de leitura	4º ano	426	-4,582	< 0,001	12,70	5,42	0,4																																																																																
	5º ano	193			14,83	5,27		Meta aprender	4º ano	426	2,689	0,008	2,66	0,34	0,2	5º ano	193	2,57	0,39	Meta performance aproximação	4º ano	426	1,902	0,06	1,85	0,54	0,1	5º ano	193	1,77	0,47	Meta performance evitação	4º ano	426	-1,497	0,1	1,78	0,49	0,1	5º ano	193	1,85	0,55	Tristeza	4º ano	426	-2,841	0,005	1,84	0,20	0,2	5º ano	193	1,89	0,22	Raiva	4º ano	426	-2,220	0,03	1,90	0,22	0,2	5º ano	193	1,94	0,20	Medo	4º ano	426	-3,255	0,001	1,98	0,22	0,2	5º ano	193	2,03	0,19	Alegria	4º ano	426	-1,327	0,2	1,27	0,34	0,1
Meta aprender	4º ano	426	2,689	0,008	2,66	0,34	0,2																																																																																
	5º ano	193			2,57	0,39		Meta performance aproximação	4º ano	426	1,902	0,06	1,85	0,54	0,1	5º ano	193	1,77	0,47	Meta performance evitação	4º ano	426	-1,497	0,1	1,78	0,49	0,1	5º ano	193	1,85	0,55	Tristeza	4º ano	426	-2,841	0,005	1,84	0,20	0,2	5º ano	193	1,89	0,22	Raiva	4º ano	426	-2,220	0,03	1,90	0,22	0,2	5º ano	193	1,94	0,20	Medo	4º ano	426	-3,255	0,001	1,98	0,22	0,2	5º ano	193	2,03	0,19	Alegria	4º ano	426	-1,327	0,2	1,27	0,34	0,1	5º ano	193	1,31	0,33								
Meta performance aproximação	4º ano	426	1,902	0,06	1,85	0,54	0,1																																																																																
	5º ano	193			1,77	0,47		Meta performance evitação	4º ano	426	-1,497	0,1	1,78	0,49	0,1	5º ano	193	1,85	0,55	Tristeza	4º ano	426	-2,841	0,005	1,84	0,20	0,2	5º ano	193	1,89	0,22	Raiva	4º ano	426	-2,220	0,03	1,90	0,22	0,2	5º ano	193	1,94	0,20	Medo	4º ano	426	-3,255	0,001	1,98	0,22	0,2	5º ano	193	2,03	0,19	Alegria	4º ano	426	-1,327	0,2	1,27	0,34	0,1	5º ano	193	1,31	0,33																				
Meta performance evitação	4º ano	426	-1,497	0,1	1,78	0,49	0,1																																																																																
	5º ano	193			1,85	0,55		Tristeza	4º ano	426	-2,841	0,005	1,84	0,20	0,2	5º ano	193	1,89	0,22	Raiva	4º ano	426	-2,220	0,03	1,90	0,22	0,2	5º ano	193	1,94	0,20	Medo	4º ano	426	-3,255	0,001	1,98	0,22	0,2	5º ano	193	2,03	0,19	Alegria	4º ano	426	-1,327	0,2	1,27	0,34	0,1	5º ano	193	1,31	0,33																																
Tristeza	4º ano	426	-2,841	0,005	1,84	0,20	0,2																																																																																
	5º ano	193			1,89	0,22		Raiva	4º ano	426	-2,220	0,03	1,90	0,22	0,2	5º ano	193	1,94	0,20	Medo	4º ano	426	-3,255	0,001	1,98	0,22	0,2	5º ano	193	2,03	0,19	Alegria	4º ano	426	-1,327	0,2	1,27	0,34	0,1	5º ano	193	1,31	0,33																																												
Raiva	4º ano	426	-2,220	0,03	1,90	0,22	0,2																																																																																
	5º ano	193			1,94	0,20		Medo	4º ano	426	-3,255	0,001	1,98	0,22	0,2	5º ano	193	2,03	0,19	Alegria	4º ano	426	-1,327	0,2	1,27	0,34	0,1	5º ano	193	1,31	0,33																																																								
Medo	4º ano	426	-3,255	0,001	1,98	0,22	0,2																																																																																
	5º ano	193			2,03	0,19		Alegria	4º ano	426	-1,327	0,2	1,27	0,34	0,1	5º ano	193	1,31	0,33																																																																				
Alegria	4º ano	426	-1,327	0,2	1,27	0,34	0,1																																																																																
	5º ano	193			1,31	0,33																																																																																	

Observa-se na Tabela 4 que os alunos do 5º ano tiveram melhor desempenho no teste de Cloze total em comparação ao 4º ano, sendo que o tamanho do efeito estatístico foi moderado. Todavia, não é possível afirmar que as turmas do 5º ano apresentaram maior proficiência em compreensão de leitura do que as do 4º ano, pois, no geral os alunos não chegaram a atingir a média esperada no instrumento (vide Tabela 1).

Nas metas de realização, os alunos do 4º ano apresentaram maior orientação motivacional pela meta aprender do que os alunos do 5º ano. Quanto às emoções, a tristeza, a raiva e o medo estiveram mais presentes nos alunos do 5º ano do que nas turmas do 4º ano. As metas performances aproximação e evitação e a alegria não apresentaram

diferenciações estatisticamente significativas nos anos escolares avaliados. O tamanho do efeito estatístico para as metas de realização e a regulação emocional foi fraco. Este resultado sugere que os anos finais do Ensino Fundamental I não devem ser determinantes para a adoção de ambas as metas performances e a regulação da alegria. A seguir é apresentada a Tabela 5 com os resultados das diferenciações em compreensão de leitura, motivação e as emoções para a variável sexo.

Tabela 5

Valores do Teste t de Student para a Compreensão de Leitura, Metas de Realização, Regulação Emocional e a Variável Sexo

Habilidades/Construtos	Sexo	N	T	p	M	DP	D																																																																																
Compreensão de leitura	Meninos	309	-7,069	0,001	11,87	5,54	0,6																																																																																
	Meninas	310			14,85	4,96		Meta aprender	Meninos	309	-1,894	0,06	2,61	0,36	0,1	Meninas	310	2,66	0,36	Meta performance aproximação	Meninos	309	5,559	< 0,001	1,94	0,50	0,4	Meninas	310	1,71	0,52	Meta performance evitação	Meninos	309	4,373	< 0,001	1,89	0,53	0,3	Meninas	310	1,71	0,48	Tristeza	Meninos	309	2,026	0,04	1,87	0,21	0,1	Meninas	310	1,84	0,20	Raiva	Meninos	309	1,961	0,05	1,93	0,22	0,2	Meninas	310	1,89	0,22	Medo	Meninos	309	5,427	< 0,001	2,04	0,21	0,4	Meninas	310	1,95	0,21	Alegria	Meninos	309	3,627	< 0,001	1,33	0,38	0,3
Meta aprender	Meninos	309	-1,894	0,06	2,61	0,36	0,1																																																																																
	Meninas	310			2,66	0,36		Meta performance aproximação	Meninos	309	5,559	< 0,001	1,94	0,50	0,4	Meninas	310	1,71	0,52	Meta performance evitação	Meninos	309	4,373	< 0,001	1,89	0,53	0,3	Meninas	310	1,71	0,48	Tristeza	Meninos	309	2,026	0,04	1,87	0,21	0,1	Meninas	310	1,84	0,20	Raiva	Meninos	309	1,961	0,05	1,93	0,22	0,2	Meninas	310	1,89	0,22	Medo	Meninos	309	5,427	< 0,001	2,04	0,21	0,4	Meninas	310	1,95	0,21	Alegria	Meninos	309	3,627	< 0,001	1,33	0,38	0,3	Meninas	310	1,23	0,27								
Meta performance aproximação	Meninos	309	5,559	< 0,001	1,94	0,50	0,4																																																																																
	Meninas	310			1,71	0,52		Meta performance evitação	Meninos	309	4,373	< 0,001	1,89	0,53	0,3	Meninas	310	1,71	0,48	Tristeza	Meninos	309	2,026	0,04	1,87	0,21	0,1	Meninas	310	1,84	0,20	Raiva	Meninos	309	1,961	0,05	1,93	0,22	0,2	Meninas	310	1,89	0,22	Medo	Meninos	309	5,427	< 0,001	2,04	0,21	0,4	Meninas	310	1,95	0,21	Alegria	Meninos	309	3,627	< 0,001	1,33	0,38	0,3	Meninas	310	1,23	0,27																				
Meta performance evitação	Meninos	309	4,373	< 0,001	1,89	0,53	0,3																																																																																
	Meninas	310			1,71	0,48		Tristeza	Meninos	309	2,026	0,04	1,87	0,21	0,1	Meninas	310	1,84	0,20	Raiva	Meninos	309	1,961	0,05	1,93	0,22	0,2	Meninas	310	1,89	0,22	Medo	Meninos	309	5,427	< 0,001	2,04	0,21	0,4	Meninas	310	1,95	0,21	Alegria	Meninos	309	3,627	< 0,001	1,33	0,38	0,3	Meninas	310	1,23	0,27																																
Tristeza	Meninos	309	2,026	0,04	1,87	0,21	0,1																																																																																
	Meninas	310			1,84	0,20		Raiva	Meninos	309	1,961	0,05	1,93	0,22	0,2	Meninas	310	1,89	0,22	Medo	Meninos	309	5,427	< 0,001	2,04	0,21	0,4	Meninas	310	1,95	0,21	Alegria	Meninos	309	3,627	< 0,001	1,33	0,38	0,3	Meninas	310	1,23	0,27																																												
Raiva	Meninos	309	1,961	0,05	1,93	0,22	0,2																																																																																
	Meninas	310			1,89	0,22		Medo	Meninos	309	5,427	< 0,001	2,04	0,21	0,4	Meninas	310	1,95	0,21	Alegria	Meninos	309	3,627	< 0,001	1,33	0,38	0,3	Meninas	310	1,23	0,27																																																								
Medo	Meninos	309	5,427	< 0,001	2,04	0,21	0,4																																																																																
	Meninas	310			1,95	0,21		Alegria	Meninos	309	3,627	< 0,001	1,33	0,38	0,3	Meninas	310	1,23	0,27																																																																				
Alegria	Meninos	309	3,627	< 0,001	1,33	0,38	0,3																																																																																
	Meninas	310			1,23	0,27																																																																																	

A Tabela 5 indica que as meninas se saíram melhores do que os meninos em compreensão de leitura. O tamanho do efeito estatístico foi moderado. Em relação à motivação, os meninos eram mais orientados pelas metas performances aproximação e evitação do que as meninas, bem como apresentaram médias mais elevadas na regulação da tristeza, raiva, medo e alegria. O tamanho do efeito estatístico destas diferenças de médias foi de fraco à moderado. Para a amostra avaliada não houve diferenciação estatisticamente significativa entre os sexos para a meta aprender. Na Tabela 6 é exibido

o resultado para a diferenciação na compreensão de leitura, nas metas de realização e nas emoções em razão do histórico de repetência dos alunos.

Tabela 6

Valores do Teste t de Student para a Compreensão de Leitura, Metas de Realização, Regulação Emocional e a Variável Histórico de Repetência

Habilidades/Construtos	Histórico de Repetência	N	T	p	M	DP	D
Compreensão de leitura	Não repetente	56	6,760	< 0,001	13,83	5,29	0,9
	Repetente	59			8,95	5,14	
Meta aprender	Não repetente	56	1,872	0,06	2,64	0,35	0,2
	Repetente	59			2,55	0,36	
Meta performance aproximação	Não repetente	56	-5,218	< 0,001	1,79	0,52	0,7
	Repetente	59			2,11	0,44	
Meta performance evitação	Não repetente	56	-3,790	< 0,001	1,78	0,51	0,5
	Repetente	59			2,04	0,44	
Tristeza	Não repetente	56	0,666	0,5	1,86	0,20	0,1
	Repetente	59			1,84	0,20	
Raiva	Não repetente	56	0,451	0,6	1,91	0,22	0,1
	Repetente	59			1,90	0,21	
Medo	Não repetente	56	0,396	0,7	1,99	0,21	0,1
	Repetente	59			1,98	0,23	
Alegria	Não repetente	56	-2,985	0,004	1,27	0,32	0,4
	Repetente	59			1,44	0,43	

As médias indicadas na Tabela 6 indicam que os alunos que não apresentaram histórico de repetência se saíram melhores em compreensão de leitura em comparação aos alunos repetentes. Este resultado obteve um tamanho de efeito estatístico alto. No tocante à motivação, os alunos repetentes eram mais orientados pelas metas performances evitação e aproximação do que os alunos não repetentes, bem como tinham um índice

mais elevado na regulação da alegria. O tamanho do efeito estatístico destas diferenças foi de moderado à forte. A orientação motivacional pela meta aprender e a regulação da tristeza, raiva e medo não obtiveram uma significância estatística na sua diferenciação entre os alunos que possuíam ou não histórico de repetência.

Discussão

Ao focalizar a motivação por meio das metas de realização, verificou-se neste estudo que a contribuição preditiva das metas performance aproximação e evitação para a compreensão de leitura, cujos coeficientes de regressão foram negativos, sugerem que grande parte da amostra avaliada possui a necessidade de se sair bem em atividades que envolvem esta habilidade linguística (Cho et al., 2018; Ferraz et al., 2019). Todavia, essa valorização dos resultados não é indicativo de proficiência em compreensão de leitura, uma vez que a preocupação em se destacar na sala de aula, identificada na orientação pela meta performance aproximação, e o receio de ser exposto pelo baixo desempenho, característica que marca o perfil pela meta performance evitação, pode comprometer a qualidade do envolvimento do aluno com as tarefas (Ames, 1992; Bzuneck & Boruchovitch, 2016; Ferraz et al., 2019).

O foco voltado ao desempenho averiguado no presente estudo foi reforçado pela identificação da ausência de variância explicada da meta aprender para a compreensão de leitura. Resultado similar foi encontrado no estudo de Ferraz et al. (2019). Isto pode estar associado à forma como as tarefas de compreensão de leitura são trabalhadas pelos professores com os seus alunos em sala de aula. Conjectura-se que em ambientes escolares onde a apresentação de bons resultados é supervalorizada abre-se menos espaço para instruir o aluno acerca dos ganhos que podem ser obtidos por meio da dedicação à compreensão de leitura para, por exemplo, facilitar o entendimento das matérias da escola

e aumentar o seu conhecimento sobre os acontecimentos do seu dia a dia (Brasil, 2017; Bzuneck & Sales, 2011; Ferraz et al., 2019).

Acrescenta-se à esta discussão o fato dos alunos com baixo e médio desempenho em compreensão de leitura terem apresentado a orientação motivacional pelas metas performances aproximação e evitação mais elevadas em comparação aos alunos com alto desempenho. Este resultado pode ser um indicativo de que em ambientes escolares onde o aluno é fortemente incentivado a tirar notas altas, principalmente nas tarefas mais difíceis, exista uma tendência de fortalecer a motivação pela meta performance aproximação. Em contrapartida, nos alunos que se percebem menos capazes para atingir um bom resultado, pode haver maior propensão da orientação pela meta performance evitação, o que repercute em uma menor motivação do aluno guiado por esta meta para realizar tarefas que exijam maior esforço (Bzuneck & Sales, 2011; Cho et al., 2018; Wilson et al., 2016).

No tocante à regulação emocional, somente a alegria predisser a habilidade de compreender a leitura, sendo que diferente do que era esperado, o sentido do coeficiente de regressão foi negativo e não positivo, conforme encontrado na pesquisa de (Kwon et al. 2016). Se pressupõe, neste caso, que problemas para regular a alegria como, por exemplo, a falta de atenção do aluno pode comprometer a sua concentração para ler (Mano et al., 2017, Panlilio, Harden, & Haring, 2017). Ainda no presente estudo, os alunos classificados no grupo de melhor desempenho em compreensão de leitura apresentaram maior habilidade de regular a tristeza, a raiva e a alegria. Nesse sentido, o modo como o aluno regula as suas emoções tende a repercutir no seu desempenho em leitura e em outras disciplinas escolares, como é o caso da matemática Kwon et al. (2016).

Em relação as diferenciações entre os anos escolares, os alunos do 5º ano apresentaram um melhor desempenho em compreensão de leitura em comparação ao 4º ano. É esperado que ao longo do Ensino Fundamental I o aluno desenvolva

progressivamente a habilidade de compreender aquilo que lê (Brasil, 2017), evidenciando um melhor desempenho nos anos finais desse ciclo (Ferraz & Santos, 2019; Lúcio, Lima, Jesuíno, & Rueda, 2018; Santos & Ferraz, 2017; Santos, Ferraz, & Rueda, 2018). Apesar da identificação das diferenciações de desempenho na compreensão de leitura entre os anos escolares, não é possível afirmar que os alunos do 5º ano possuíam maior proficiência nesta habilidade, pois não chegaram a atingir a pontuação média no teste de Cloze total. À vista disto, é preciso considerar que, possivelmente, nem todos os alunos do 5º ano estavam no grupo de melhor desempenho em compreensão de leitura.

Quanto ao sexo, os resultados indicaram que as meninas se saíram melhores do que os meninos em compreensão de leitura. Estudos anteriores apontam para resultados heterogêneos nas diferenciações em compreensão de leitura em razão do sexo, ao indicarem tanto a apresentação destas diferenças (Clinton et al., 2012; Schaffner, Philip, & Schiefele, 2014) como a ausência de distinções entre meninos e meninas (Asgarabadi, Rouhi, & Jafarigohar, 2015; Lúcio et al., 2018; Santos & Ferraz, 2017). Para o presente estudo, sugere-se que as meninas tendem a ir melhor do que os meninos em compreensão de leitura em decorrência de processos cognitivos inerentes à esta habilidade, com destaque para o papel da memória no armazenamento da informação (Clinton et al., 2012), o melhor desempenho em inteligência verbal (Spinath et al., 2014) e, também, devido à maior motivação das meninas para ler (Schaffner et al., 2014).

No que tange ao histórico de repetência, os alunos repetentes apresentaram menor habilidade em compreensão de leitura. Ao focalizar os efeitos da repetência ao longo do processo de escolarização, Goos, Van Damme, Onghena, Petry, e De Bilde (2013) verificaram por meio de um estudo longitudinal de cinco anos que os alunos que reprovaram no primeiro ano apresentaram um desenvolvimento mais lento na fluência da leitura quando comparados aos alunos que não haviam repetido. Neste seguimento, alunos repetentes também tendem a apresentar um resultado inferior em comparação aos

alunos não repetentes em avaliações que visam medir a qualidade do ensino, como é o caso do *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes; PISA) (García-Pérez, Hidalgo-Hidalgo, & Robles-Zurita, 2014).

Na comparação dos anos escolares e as metas de realização, verificou-se que os alunos do 4º ano possuíam mais características da meta aprender do que os alunos do 5º ano. Este resultado é análogo ao que fora encontrado por Monteiro e Santos (2011), indicando que os alunos do final do Ensino Fundamental I costumam apresentar uma diminuição na motivação para aprendizagem pela meta aprender. Esta queda motivacional também é observada nos anos escolares posteriores à este segmento da educação básica (Almeida & Guisande, 2010; Bzuneck & Boruchovitch, 2016).

Os meninos avaliados no presente estudo foram mais propensos à orientação pela meta performance aproximação e evitação do que as meninas. Estudos indicam que os meninos apresentam uma tendência maior de perceber a sala de aula como um ambiente competitivo, o que pode levá-los a se motivarem para se destacar em relação aos seus colegas de turma, no caso da orientação pela meta performance aproximação. Em relação à meta performance evitação pode haver uma queda na motivação dos meninos para realizar tarefas de leitura que sejam classificadas como mais difíceis por terem receio de fracassar (Buldur & Doğan, 2014); Spinath et al., 2014).

No que tange à regulação emocional, os alunos do 5º ano apresentaram maior habilidade em regular as emoções negativas, a saber, a tristeza, a raiva e o medo do que os alunos do 4º ano. Devido à proximidade da transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, presume-se que estes alunos recebam orientações por parte dos seus professores, pais e colegas de como isso ocorrerá, bem como busquem por informações à respeito desta nova configuração do ambiente escolar e sendo que a localização das escolas também é um fator que pode estar envolvido neste processo (Piza,

Caetano, Galdino, Jesus, & Esper, 2018). Presume-se que estes aspectos podem fazer com que os alunos do 5º ano sejam mais estimulados a lidar com certas emoções negativas quando comparados com os alunos do 4º ano.

Em relação às diferenciações entre os sexos, os resultados do presente estudo sugerem que os meninos foram melhores em regular as suas emoções do que as meninas. Em oposição a este resultado, algumas pesquisas indicam que as meninas costumam ser mais habilidosas para regular as suas emoções (Kwon et al., 2016; Mano et al., 2017). Possivelmente, para entender melhor sobre essas diferenças seja necessário aferir os aspectos qualitativos que envolvem regulação emocional entre os sexos. No estudo de Mano et al. (2017), por exemplo, as meninas expressavam a agressividade por meio de comportamentos que envolviam a mentira e o isolamento dos colegas, já nos meninos a sua manifestação ocorria por meio da violência física. No entanto sabe-se, que a forma de entender as emoções, e a maneira como se escolhe as estratégias de regulação, sofre influência da cultura, do momento histórico e da classe social em que a pessoa está inserida; do contexto em que ocorre a situação que evoca a emoção e da idade. E a ação destas variáveis e diferenças metodológicas é o que podem talvez explicar as diferenças de sexo em algumas pesquisas e em outras não.

Quanto à forma de lidar com as emoções, verificou-se que os alunos repetentes apresentaram maior propensão para regular a alegria do que os alunos sem histórico de repetência. A par deste resultado, supõe-se que a forma como o aluno lida com a repetência pode estar ligado com a regulação das emoções. Nesse sentido, Jimerson et al. (2002) indicam que possíveis problemas socioemocionais decorrentes da repetência não ocorrem necessariamente logo após a reprovação, podendo se manifestar em anos escolares posteriores, caso o aluno não possua apoio e orientações necessárias para auxiliá-lo a desenvolver a regulação das emoções.

Os resultados apresentados neste estudo fornecem indicativos acerca da interferência da motivação e da regulação emocional para o desempenho em compreensão de leitura de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental I. Esta pesquisa também demonstra que o nível de desempenho do aluno em compreensão de leitura pode se diferenciar em razão da orientação motivacional pelas metas de realização e pelo modo como os alunos lidam com as suas emoções. Adicionalmente, estas habilidades e construtos tendem a se diferenciar quanto ao ano escolar, o sexo e o histórico de repetência.

Como limitações aponta-se para a utilização de apenas um tipo de instrumento para avaliar a compreensão de leitura e a ausência do controle da atenção. Ampliar a pesquisas com mais anos escolares e com mais regiões do país. Ao considerar a investigação deste último aspecto em estudos futuros, se pressupõe a ampliação do entendimento sobre o quanto as especificidades de cada meta de realização e da regulação emocional relacionam-se com a atenção do aluno e como isso pode interferir na sua proficiência em compreensão de leitura. Indica-se, também, que novos estudos investiguem a estrutura da covariância de modelos construídos com a finalidade de analisar a possível interferência do histórico de repetência e do sexo para as orientações motivacionais nas metas de realização e o seu impacto para a regulação das emoções e a compreensão de leitura.

Por fim, recomenda-se que as escolas estejam atentas para a qualidade motivacional dos alunos, bem como para a forma como eles lidam com as suas emoções, uma vez que estes aspectos se relacionam com o nível de proficiência em compreensão de leitura e com outros indicadores acadêmicos, como o rendimento do aluno em linguagem e matemática. Além disso, tanto as crenças que constituem as metas de realização como a regulação emocional podem ser trabalhadas na escola trabalhando com a finalidade de aliar o bom rendimento escolar e o bem-estar psicológico dos alunos. Esta atuação deve

transmitir ao aluno uma noção mais positiva sobre a rotina escolar e para as atividades que envolvem a leitura. Neste sentido, enfatiza-se a contribuição da avaliação psicológica e educacional para auxiliar os profissionais da Psicologia e da Educação a conduzirem as suas práticas no âmbito escolar.

Referências

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2010). Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar. Em E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. E. R. Guimarães (Orgs.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 145-168). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Asgarabadi, Y. H., Rouhi, A., & Jafarigohar, M. (2015). Learners' gender, reading comprehension, and reading strategies in descriptive and narrative macro-genres. *Theory and practice in Language Studies*, 5(12), 2557-2564. doi: 10.17507/tpls.0512.17
- Buldur, S., & Doğan, A. (2014). Adaptation of the students' perceptions of the science and technology course classroom assessment environment scale (SPCAES) Turkish. *Education and Science*, 39(176), 199-211. doi:10.15390/EB.2014.3729
- Brasil, Ministério da Educação (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf
- Brasil, Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução CNS 510, de 07 de abril de 2016*. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Bzuneck, J. A. (2018). Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. *ETD-Educação Temática Digital*, 20(4), 1059-1075. doi: 10.20396/etd.v20i4.8650251

- Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2016). Motivação e autorregulação da motivação no contexto educativo. *Psicologia Ensino & Formação*, 7(2), 73-84. doi: 10.21826/2179-58002016727584
- Bzuneck, J. A., & Sales, K. F. S. (2011). Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. *Psico-USF*, 16(3), 307-315.
- Cho, E., Leeb, M., & Tostec, J. R. (2018). Does perceived competence serve as a protective mechanism against performance goals for struggling readers? Path analysis of contextual antecedents and reading outcomes. *Learning and Individual Differences*. 65, 35–147. doi: 10.1016/j.lindif.2018.05.017
- Clinton, V., Seipel, B., van den Broek, P., McMaster, K. L., Kendeou, P., Carlson, S. E., & Rapp, D. N. (2014). Gender differences in inference generation by fourth-grade students. *Journal of Research in Reading*, 37(4), 356-374. doi: 10.1111/j.1467-9817.2012.01531.x
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cruvinel, M., & Boruchovich, E. (2010). Regulação emocional: A construção de um instrumento e resultados iniciais. *Psicologia em Estudo*, 15, 537-545. doi: 10.1590/S1413-73722010000300011
- Ferraz, A. S., Cantalice, L. M., & Santos, A. A. A. (2019). Motivação para aprender e compreensão de leitura em alunos do Ensino Fundamental I. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 10(1), 173-189. doi: 10.5433/2236-6407.2019v10n1p173
- Ferraz, A. S., & Santos, A. A. A. (2019). Compreensão de leitura e consciência morfológica no ensino fundamental I. *Estudos interdisciplinares em Psicologia*, 10(2), 3-19. doi: 10.5433/2236-6407.2019v10n2p03
- Field, A. (2009). *Descobrendo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed.

- García-Pérez, J. I., Hidalgo-Hidalgo, M., & Robles-Zurita, J. A. (2014). Does grade retention affect students' achievement? Some evidence from Spain. *Applied economics*, *46*(12), 1373-1392. doi: 10.1080/00036846.2013.872761
- Goos, M., Van Damme, J., Onghena, P., Petry, K., & De Bilde, J. (2013). First-grade retention in the Flemish educational context: Effects on children's academic growth, psychosocial growth, and school career throughout primary education. *Journal of School Psychology*, *51*(3), 323-347. doi: 10.1016/j.jsp.2013.03.002
- Jimerson, S. R., Ferguson, P., Whipple, A. D., Anderson, G. E., & Dalton, M. J. (2002). Exploring the association between grade retention and dropout: A longitudinal study examining socio-emotional, behavioral, and achievement characteristics of retained students. *The California School Psychologist*, *7*, 51-62.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2013). Compreensão. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Orgs.). *A ciência da leitura*, (pp. 227-244). Porto Alegre: Penso.
- Kwon, K., Hanrahan, A. R., & Kupzyk, K. A. (2016). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, *32*(1), 75-88. doi: 10.1037/spq0000166
- Lúcio, P. S., Lima, T. H., Jesuíno, A. D. S. A., & Rueda, F. J. M. (2018). Compreensão de leitura e consciência morfológica em crianças no ensino fundamental. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, *9*(3), 112-131. doi: 10.5433/2236-6407.2018v9n3suplp112
- Mano, Q. R., Jastrowski Mano, K. E., Denton, C. A., Epstein, J. N., & Tamm, L. (2017). Gender moderates association between emotional-behavioral problems and text comprehension in children with both reading difficulties and AD/HD. *Psychology in the Schools*, *54*(5), 504-518. doi: 10.1002/pits.22011

- Mota, M. M. P. E. D., & Santos, A. A. A. (2014). The Cloze evaluation as a measure of reading ability in primary education. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 135-142. doi.org/10.1590/S1413-85572014000100014
- Monteiro, R. D. M., & Santos, A. A. A. D. (2011). Motivação para aprender: diferenças de metas de realização entre alunos do ensino fundamental. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 2(1), 19-35.
- Nachshon, O., & Horowitz-Kraus, T. (2018) Cognitive and emotional challenges in children with reading difficulties. *Acta Paediatrica*, 108(6), 1110-1114. doi: 10.1111/apa.14672
- Päivinen, M., Eklund, K., Hirvonen, R., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2018). The role of reading difficulties in the associations between task values, efficacy beliefs, and achievement emotions, *Reading and Writing*, 32, 1723-1746. doi: 10.1007/s11145-018-9922-x
- Panlilio, C. C., Harden, B. J., & Haring, J. (2017). School readiness of maltreated preschoolers and later school achievement: The role of emotion regulation, language, and context. *Child Abuse & Neglect*, 75, 82-91. doi: 10.1016/j.chiabu.2017.06.004
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. doi: 10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135. doi: 10.1037/a0013383
- Perassinoto, M. G. M. (2011). *Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental= relações com regulação emocional, motivação e rendimento escolar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, SP.

- Piza, A. P., Caetano, F. P., Galdino, G. S., Jesus, P. S., & Esper, M. C. E. E. (2018). Transição do 5º para o 6º ano no ensino fundamental: processo educacional de reflexão e debate. *Revista Ensaios Pedagógicos*, 8(1), 33-52.
- Santos, A. A. A. (2005). *Evidências de validade de critério para o Teste de Cloze*. (Manuscrito não publicado). Universidade São Francisco, Itatiba-SP.
- Santos, A. A. A., & Ferraz, A. S. (2017). Avaliação de habilidades relacionadas à compreensão de leitura no ensino fundamental. *Psico*, 48(1), 21-30. doi: 10.15448/1980-8623.2017.1.24376
- Santos, A. A. A., Ferraz, A. S., & Rueda, F. J. M. (2018). Relações entre a compreensão de leitura e as habilidades metalinguísticas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 301-309.
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. I. (2013). Positive Academic Emotions Moderate The Relationship Between Self-Regulation And Academic Achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 329–340. doi: 10.1111/j.2044-8279.2012.02064.x
- Santos, A. A. A., & Monteiro, R. M. (2016). Validade do Cloze enquanto técnica de avaliação da compreensão de leitura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 7(2), 86-100.
- Santos, A. A. A. D., Moraes, M. S. D., & Lima, T. H. (2018). Compreensão de leitura e motivação para aprendizagem de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 93-101.
- Schaffner, E., Philipp, M., & Schiefele, U. (2014). Reciprocal effects between intrinsic reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and nonacademic track students. *Journal of Research in Reading*, 39(1), 19-36. doi: 10.1111/1467-9817.12027

- Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2016). Achievement goal profiles in elementary school: Antecedents, consequences, and longitudinal trajectories. *Contemporary Educational Psychology, 46*, 164-179. doi: 10.1016/j.cedpsych.2016.05.006
- Suehiro, A. C. B., & Santos, A. A. A. (2015). Compreensão de leitura e consciência fonológica: evidências de validade de suas medidas. *Estudos de Psicologia, 32*(2), 201-211. doi: 10.1590/0103-166X2015000200005
- Spinath, B., Eckert, C., & Steinmayr, R. (2014). Gender differences in school success: what are the roles of students' intelligence, personality and motivation? *Educational Research, 56*(2), 230-243. doi: 10.1080/00131881.2014.898917
- Wilson, T. M., Zheng, C., Lemoine, K. A., Martin, C. P., & Tang, Y. (2016). Achievement goals during middle childhood: Individual differences in motivation and social adjustment. *The Journal of Experimental Education, 84*(4), 723-743. doi: 10.1080/00220973.2015.1094648
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2010a). Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem. *Interamerican Journal of Psychology, 44*(2), 291-298.

Estudo 2 - Compreensão de leitura e Avaliação de Competência de Leitura pelo Professor em alunos do ensino fundamental

Jasiele Aparecida de Oliveira Silva
Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Universidade São Francisco, Campus de Campinas/SP – Brasil

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo comparar a avaliação da compreensão de leitura por meio do Teste de Cloze com na avaliação da competência em leitura (oral e silenciosa) feita pelo professor em alunos do Ensino Fundamental I. Participaram 575 alunos (4º e 5º ano; $M = 9,83$; $DP = 0,86$), em maioria meninas (51%), sendo 560 não repetentes de escolas públicas. Os instrumentos utilizados foram duas histórias estruturadas no método de Cloze em razão fixa e a Escala de Avaliação da Competência em Leitura-EACOL. Os resultados demonstram que houve diferença significativa entre os anos escolares. Os alunos do 4º ano obtiveram média inferior ao 5º ano na compreensão de leitura. Quando se analisou as médias dos anos escolares pela avaliação dos professores, observou-se média superior do 4º ano tanto em competência de leitura em voz alta quanto na leitura silenciosa. Houve diferença significativa na comparação entre os sexos os escores mais altos foram os das meninas, tanto na compreensão de leitura como na competência de leitura em voz alta e silenciosa. Foi identificado correlação entre a compreensão de leitura e a avaliação competência de leitura pelo professor houve associação. Considera-se que os instrumentos Cloze e EACOL podem contribuir para a avaliação do professor em leitura em sala de aula.

Palavras-chave: compreensão de leitura; leitura silenciosa; leitura de voz alta; ensino fundamental I; professor

Study 2 - Reading Comprehension and Teacher Reading Assessment Assessment in elementary school students

Abstract

The objective of this research was to compare the reading comprehension assessment through the Cloze Test with the reading competence evaluation (oral and silent) made by the teacher in elementary school students. 575 students participated (4th and 5th grade; average age= 9,83; SD= 0,86), mostly girls (51%), of which 560 were non-repeaters from public schools. The instruments used were: The Cloze test and Scale of Evaluation of Reading Competence-EACOL. The results show that there was a significant difference between the scholar years. The 4th grade students' average were below the 5th grade students' average in reading comprehension. When the averages of the scholar years by the teachers' evaluation was analyzed, a higher average of the 4th grade was observed in both aloud and silent reading competence. There was a significant difference in the comparison between genders regarding reading comprehension. And higher average for females in both reading comprehension and silent and aloud reading competence. When reading comprehension and reading competence evaluation by the teacher were related, there was an association. It is considered that the Cloze and EACOL instruments can contribute to teacher's evaluation in classroom reading.

Keywords: reading comprehension; silent reading; loud reading; elementary school I; teacher

Estudio 2 - Comprensión de lectura y evaluación de evaluación de lectura del maestro en estudiantes de primaria

Resumen

El objetivo de esta investigación fue comparar la evaluación de comprensión de lectura a través de la Prueba Cloze con la evaluación de competencia lectora (oral y silenciosa) realizada por el maestro en estudiantes de primaria. $M = 9.83$; $SD = 0.86$), en la mayoría de las niñas (51%), de las cuales 560 no se repitieron en las escuelas públicas. Los instrumentos utilizados fueron dos historias estructuradas en el método Cloze en relación fija y la Escala de Evaluación de Competencia de Lectura-EACOL. Los resultados muestran que hubo una diferencia significativa entre los años escolares. Los estudiantes de 4to grado tuvieron una calificación promedio más baja que el 5to grado en comprensión de lectura. Cuando los promedios de los años escolares fueron analizados por la evaluación de los maestros, se observó un promedio más alto del 4to grado en lectura en voz alta y competencia en lectura silenciosa. Hubo una diferencia significativa en la comparación entre los sexos. Las puntuaciones más altas fueron las niñas, tanto en comprensión lectora como en competencia lectora en voz alta y en silencio. Se identificó una correlación entre la comprensión lectora y la evaluación de la competencia lectora por parte del profesor. Se considera que los instrumentos Cloze y EACOL pueden contribuir a la evaluación del maestro en la lectura en el aula.

Palabras clave: objetivos de logro, emociones, habilidad del lenguaje, evaluación psicoeducativa.

Introdução

A leitura tem uma função fundamental para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, sendo considerada uma das atividades cognitivas mais complexas executadas pelos humanos. Porém, a habilidade de leitura necessita da compreensão, que está ligada à decodificação e à interpretação do que está escrito, de maneira a extrair o significado da leitura do texto (Santos, Moraes, & Lima, 2018).

Essa habilidade é tida como uma das variáveis mais utilizada no dia a dia, visto que a todo o momento a leitura é uma das variáveis que contribui para o conhecimento para o indivíduo. No âmbito escolar, tem como objetivo ajudar no desenvolvimento dos pensamentos críticos e no entendimento dos conhecimentos escolares, especialmente, no Ensino Fundamental, amplificando para os níveis posteriores e para outros tipos de modalidades de ensino (Oliveira, Santos, & Rosa, 2016; Zorzi, Serapompa, Oliveira, & Faria, 2003).

A leitura tem seu processo de aquisição e domínio, normalmente, nos anos iniciais da escola. A aprendizagem da leitura acontece por meio da interação do aluno com a instrução formal, e tem seu foco nas práticas que centram a decodificação, que fazem o aluno se tornar fluente e proficiente na leitura, assim como a verificação de inferências e a tomada de decisão (Brasil, 1997). Portanto, favorece a aprendizagem de vários conteúdos propostos pelo currículo escolar, que tendem a ficar mais complexos no decorrer dos anos escolares.

A compreensão da leitura contribui para um melhor desempenho escolar e para que o indivíduo desenvolva noções mais críticas em relação a si mesmo e ao ambiente em que está inserido, tornando-o um sujeito ativo na sociedade (Brasil, 1997; Cunha & Santos, 2008; Santos, Boruchovitch & Oliveira, 2009; Santos, Ferraz & Rueda, 2018). Estudiosos na área consideram que o ensino fundamental é uma etapa educacional

importante e um dos períodos em que se deve pesquisar a compreensão de leitura, pois é neste nível que as estratégias podem ser desenvolvidas, sendo estas necessárias para a formação do aluno leitor (Beluce, Inácio, Oliveira, & Franco, 2018; Oliveira et al., 2016; Vendramini & Mizobuti 2015).

Por ser uma habilidade que requer o uso de aspectos complexos, é necessária a interação de diferentes processos cognitivos e a avaliação desse construto necessita de instrumentos que analisem os diversos fatores que estão interligados à leitura e apresentem resultados validos e fidedignos (Beluce et al., 2018; Joly & Piovezan, 2012; Oliveira et al., 2016). Entre os diversos instrumentos utilizados com o objetivo de avaliar a compreensão de leitura nas diferentes etapas escolares, o teste de Cloze tem sido o mais utilizado conforme apontam (Beluce et al., 2018; Mota, 2015).

Os estudos científicos que utilizam o teste Cloze têm como objetivo analisar a compreensão de leitura para o diagnóstico e para a intervenção dos processos relevantes que envolvem a leitura (Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2008; Suehiro, 2013; Oliveira et al., 2016). Segundo Oliveira (2011) e Suehiro (2013), a escolha do teste Cloze pelos pesquisadores da temática se dá pela facilidade da aplicação e correção e pela flexibilidade do teste.

O teste de Cloze tem sua estrutura tradicional em um texto de, em média, 250 palavras, no qual são omitidas todas as quintas palavras, que são substituídas por um traço de tamanho similar ao da palavra omitida, porém, o primeiro e o último parágrafo do texto dos testes de Cloze ficam sem essas alterações (Joly, Bonassi, Dias, Piovezan & Silva, 2014). Nessa técnica, um dos instrumentos mais utilizados para avaliar a compreensão de leitura, é utilizada a correção literal, ou seja, pontua-se como acerto o preenchimento correto da palavra (incluindo a grafia e acentuação), do modo como utilizado pelo autor do texto, sendo considerado erro o uso de vocábulos semelhantes a ela, que são os sinônimos das palavras corretas (Oliveira, Trassi, Santos & Cunha, 2017).

No contexto escolar, umas das primeiras avaliações que o aluno tem na leitura é por meio do professor, e estudos têm apontado que o professor é um bom avaliador do real desempenho acadêmico de seus alunos, sendo comum aos professores a realização de avaliações pelas quais eles classificam os alunos pelo desempenho na leitura. Com base nelas é que o professor irá tomar decisões educacionais em relação ao aluno e poderá decidir pela promoção ou não do aluno de promover ou não o aluno para o ano escolar subsequente (Cogo-Moreira, Ploubidis, Ávila, Mari & Pinheiro, 2012; Lúcio & Pinheiro, 2013; Pinheiro & Costa, 2015).

Uma das indagações que surgem no contexto educacional diz respeito à validade e confiabilidade das avaliações dos professores. No Brasil, há falta de instrumentos baseados em avaliações dos professores que tenha boas propriedades psicométricas e fundamentos teóricos sobre a construção da competência em leitura, sendo a Escala da Avaliação da Competência da Leitura pelo Professor - EACOL um dos poucos instrumentos com boa evidência de validade e fidedignidade. Sua aplicação é rápida e de baixo custo para a triagem das dificuldades de aprendizagem dos alunos pelos professores (Cogo-Moreira et al., 2012; Lúcio & Pinheiro, 2013; Pinheiro & Costa, 2015).

A escala é constituída por duas versões: uma para alunos do 2º ano escolar e outra para alunos dos 3º e 5º anos. Foi utilizada a versão do 3º e 5º anos no presente estudo. Na leitura em voz alta, a escala apresenta 17 itens para avaliar os alunos dos 3º e 5º anos nesta competência. No que tange a leitura de voz silenciosa, a escala apresenta 10 itens. As respostas dos professores são “sim” se a frase proposta descreve a leitura de um determinado aluno e “não”, caso seja o contrário. Os itens das escalas foram construídos de maneira a descrever o desempenho do aluno em três níveis: se lê bem, se lê razoavelmente ou se lê mal, sendo que a pontuação dos itens no qual o conteúdo se refere ao leitor “bom” e “mal”, o aluno poderá obter +2 ou -2 pontos, ou seja, o aluno receberá uma pontuação de +2 pontos quando o professor responder “sim” a um dos itens que

descreve um bom leitor e ou se responde “não” a um dos itens que descreve um mau leitor e receberá -2 como pontuação. E para os itens que descrevem um leitor razoável, o aluno pode receber um escore de +1 ou -1, sendo que o escore de -1 ocorre nos casos em que a professora responde “sim” a um item que descreve um leitor razoável, e o escore de +1, se a resposta for “não”. O escore para a escala de leitura de voz alta entre 3º a 5º anos é de -29 a +29 pontos, e na leitura silenciosa o escore varia de -17 a +17. No escore total, a pontuação pode variar de -46 a + 46 (Cogo-Moreira et al., 2012; Lúcio & Pinheiro, 2013; Pinheiro & Costa, 2015).

A EACOL é utilizada para avaliar indiretamente o desempenho de leitura em crianças, no que diz respeito às situações de leitura em voz alta e leitura silenciosa. Ela propicia aos professores a identificação de diferentes tipos de leitores, pois oferece critérios de referência para conduzirem as suas avaliações, além de fornecer informações para que os professores detectem precocemente as dificuldades de leitura dos seus alunos (Cogo-Moreira et al., 2012; Lúcio & Pinheiro, 2013; Pinheiro & Costa, 2015). Faces as considerações trazidas o presente artigo tem como objetivo verificar compreensão de leitura com a avaliação de leitura silenciosa e em voz alta pelo professor, verificar também a diferença entre o sexo e os anos escolares.

Método

Participantes

A pesquisa envolveu 575 participantes, de 8 e 14 anos ($M=9,83$; $DP=0,86$), ambos os sexos ($n=293$; 51 % de meninas), a idade variou de 8 a 14 anos de idade ($M=9,83$; $DP=0,86$), com média de idade equivalente entre meninos ($M=9,90$ e $DP=0,89$) e meninas ($M=9,76$ e $DP=0,83$) do 4º ($n=426$; 68,8%) e 5º ($n=193$; 31,2%) ano do Ensino Fundamental I, sendo que 90,5% ($n=560$) nunca foram reprovados, provenientes de escolas municipais do interior do Sul de Minas Gerais.

Procedimento

Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco (USF), sob o número 69599817.2.0000.5514, a pesquisadora entrou em contato com as diretoras das escolas para agendar o horário com os professores para a realização da aplicação dos instrumentos. Foi solicitado que os professores e os responsáveis dos alunos assinassem Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A aplicação do teste de Cloze ocorreu, coletivamente, em turmas que tinham em média 25 alunos, entre os meses de agosto de 2017 a novembro de 2018, e o tempo para aplicação foi de 50 minutos. Simultaneamente, foram solicitados aos professores que respondessem à Escala de Avaliação de Competência de Leitura pelo Professor – EACOL. A resposta a esta escala aconteceu no momento que o professor julgou ser o mais apropriado e, posteriormente, entregue à pesquisadora, no período máximo de 15 dias.

Instrumentos

Teste de Cloze

O Cloze tem como objetivo avaliar a compreensão de leitura, e foi constituído por dois textos que totalizam em 204 vocábulos, que se referem a “A Princesa e o Fantasma” e “Uma Vingança Infeliz”. Nos dois textos foram utilizados os padrões do Cloze por razão fixa e em ambos contém tamanho e dificuldade equivalentes. Foram omitidos no texto os quintos vocábulos, sendo colocado no lugar um traço equivalente ao tamanho da palavra substituída (Santos, 2005). A correção adotada foi a literal, na qual foram consideradas correta as palavras idênticas às omitidas. A pontuação total em cada texto é de 15 pontos, totalizando 30 pontos possíveis para o total de palavras omitidas nas duas histórias.

A pesquisa original de 2005 foi realizada com 314 alunos de 2ª a 4ª séries ambos os sexos (Santos, 2005). Por meio de análise de variância, observaram-se diferenças estatísticas significativas para o texto “A Princesa e o Fantasma” nas séries [$F(3,314)$]

=55,755; $p < 0,001$] e para o texto “Uma vingança infeliz” [$F(3,314) = 73,927$; $p < 0,001$]. Essa diferença foi analisada por meio do teste *post-hoc de Tukey*, no qual o escore obtido foi separado, considerando o grupo série das crianças. A consistência interna mostrou índices de precisão satisfatórios, sendo o coeficiente de alfa de *Cronbach* de 0,83 no primeiro texto e 0,85, no segundo texto.

Escala de Avaliação de Competência de Leitura pelo Professor – EACOL

A EACOL é um instrumento elaborados para avaliar os construtos Leitura em Voz Alta (LVA) e Leitura Silenciosa (LS) de crianças do 3º ao 5.º ano do Ensino Fundamental (EF). Foi construída por Pinheiro e Costa (2005; 2011) para orientar os professores na classificação de seus alunos de acordo com esses domínios de leitura, são classificadas em uma das três categorias: “Lê bem”, “Lê razoavelmente”, “Lê mal”. Na situação de LVA, a escala apresenta 17 itens para crianças do 3ª ao 5º ano. Em ambas as versões, há 10 itens para a avaliação da LS. Os escores das situações são somados para compor o escore total em leitura. Para cada item, o professor deve responder "sim" se a frase proposta descreve a leitura de um determinado aluno e "não", caso contrário.

A pontuação da escala adotada neste estudo segue a versão modificada por Pinheiro e Costa (2011). Assim, para os itens cujos conteúdos se referem ao leitor "bom" e "mau", a criança pode obter +2 ou -2 pontos, recebendo uma pontuação de +2 quando o professor responde "sim" a um item que descreve um bom leitor ou se responde "não" a um item que descreve um mau leitor, quando recebe um escore de -2. Já para os itens que descrevem uma leitura razoável, a criança pode receber um escore de +1 ou -1. O escore de -1 ocorre nos casos em que a professora responde "sim" a um item que descreve um leitor razoável, e o escore de +1, se a resposta for "não". No escore total, a pontuação pode variar de -46 a +46 do 3º ao 5º ano. A consistência interna mostrou índices de precisão satisfatórios, sendo o coeficiente de alfa de *Cronbach* de 0,93.

Procedimento de Análise dos Dados

A análise estatística foi realizada no programa *Statistical Package for the Social Science (SPSS)* versão 20.0. Os dados da pesquisa foram analisados quantitativamente, por meio de técnicas estatísticas descritivas (média e desvio padrão). Para a comparação da compreensão de leitura entre os anos escolares e a comparação entre os sexos foi realizado o teste *t* de *Student*. O teste de correlação de *Pearson* foi utilizado para analisar a relação da Compreensão de Leitura do aluno (Cloze) e professor (L_VA e L_S). Foi considerado a rejeição da hipótese de nulidade de 5% ($p < 0,05$) para todas as situações.

Resultados

Na Tabela 1 estão apresentados os valores médios (\pm DP) da compreensão de leitura entre os anos escolares. A compreensão de leitura apresentou diferenças significativas entre o 4º Ano e 5º Ano Escolar. Ao analisar o Leitura Voz Alta e Leitura Silenciosa constatou-se que não houve diferença entre os anos escolares.

Tabela 1

Valores do Teste t de Student para a Compreensão de Leitura e a Variável Ano Escolar

Variável	4º Ano Escolar (n=426) Média \pm DP	5º Ano Escolar (n=193) Média \pm DP	Valor de p
Cloze 1	5,062 \pm 2,8	6,308 \pm 3,0	p<0,001*
Cloze 2	7,526 \pm 3,0	8,767 \pm 2,5	p<0,001*
Cloze Total	12,588 \pm 5,3	15,075 \pm 5,1	p<0,001*
Leitura VA	10,411 \pm 17,0	9,613 \pm 17,6	0,616
Leitura LS	9,610 \pm 8,4	8,651 \pm 9,5	0,230

*Apresenta diferença

Foram constatadas diferenças significativas entre os sexos masculino e feminino, sendo os melhores resultados da compreensão de leitura para o sexo feminino. O Leitura Voz Alta demonstra diferença significantes quando comparamos homens e mulheres, porém, nos resultados de Leitura Silenciosa não houve diferença entre os sexos.

Tabela 2

Valores do Teste t de Student para a Compreensão de Leitura e a Variável Sexo

Variável	Meninos (n=282) Média \pm DP	Meninas (n=293) Média \pm DP	Valor de p
Cloze 1	4,609 \pm 2,8	6,228 \pm 2,9	p<0,001*
Cloze 2	7,127 \pm 3,0	8,638 \pm 2,6	p<0,001*
Cloze Total	11,73 \pm 5,5	14,866 \pm 4,8	p<0,001*
PRO VA	7,031 \pm 18,7	13,198 \pm 15,0	p<0,001*
PRO LS	9,028 \pm 9,0	9,607 \pm 8,5	0,429

*Apresenta diferença

Os resultados da associação da compreensão de leitura entre o aluno e professor são apresentados na Tabela 3. Na avaliação da compreensão de leitura do Cloze com a leitura em voz alta os resultados demonstram relação. Pode-se observar que houve correlação entre o Cloze e a leitura silenciosa.

Tabela 3

Valores da Correlação de Pearson na Compreensão de Leitura pelo Aluno e Professor

Compreensão de Leitura		Leitura Voz Alta (L_VA)	Leitura Silenciosa (L_S)
Cloze 1	<i>R</i>	0,385	0,289
	<i>P</i>	<i>P</i> <0,001*	<i>P</i> <0,001*
Cloze 2	<i>R</i>	0,356	0,245
	<i>P</i>	<i>P</i> <0,001*	<i>P</i> <0,001*
Cloze Total	<i>R</i>	0,406	0,292
	<i>P</i>	<i>P</i> <0,001*	<i>P</i> <0,001*

* Correlação (Dancey & Reidy, 2006)

Discussão

O objetivo do presente estudo foi analisar a compreensão de leitura com a avaliação de leitura silenciosa e em voz alta pelo professor, bem como verificar a diferença entre o sexo e os anos escolares dos alunos. Apoiando-se nos resultados obtidos com a pesquisa, considera-se que alcançou os objetivos propostos. As diferenças de médias no teste Cloze entre os grupos dos alunos dos 4º anos e médias daqueles estavam nos 5º anos indicaram maiores pontuações para os alunos dos 5º anos.

Esses resultados correspondem ao que é esperado na literatura sobre o tema (Beluce et al., 2018; Oliveira et al., 2017), conforme os alunos progredem nos anos escolares, eles tendem a ter um melhor nível de compreensão de leitura, pois terão maior domínio das normas culta portuguesa, maior facilidade em fazer inferência, de argumentar, interpretação, associar seu conhecimento com as ideias do texto, bem como

usar estratégias de leitura, e assim, podem apresentar melhor desempenho escolar (Oliveira et al., 2017, Cunha & Santos, 2006; Soares & Emmerick, 2013; PCNs, 1997).

Portanto, alunos dos 5º anos e posteriores, tendem a terem um melhor domínio das habilidades de leitura, havendo assim um reconhecimento mais automático dos vocábulos (Oliveira et al., 2017). Este resultado é consistente com as pesquisas anteriores em que verificaram uma melhora gradativa no domínio em compreensão de leitura dos alunos nos anos escolares posteriores (Cunha & Capellini, 2016; Mota & Santos, 2014; Oliveira et al., 2016, Suehiro & Santos, 2015).

Quando se verificou as médias do teste EACOL nos anos escolares, sendo utilizada a medida validada para o 3º e 4º anos, foi evidenciado que os alunos 4º anos foram mais bem avaliados pelos professores, tanto na leitura de voz alta como na leitura silenciosa. No entanto, quando foram analisados os escores nos dois tipos de leitura, observou que na leitura em voz alta os alunos alcançaram melhores médias nos dois anos escolares. Ao ler em voz alta, uma pessoa tem que pronunciar as palavras e isso pode beneficiar a leitura do aluno pelo professor (Rodicio, Melero, & Izquierdo, 2017).

Ao se analisar as médias do teste Cloze e da EACOL em relação ao sexo dos participantes, os dados indicaram que as meninas tendem a ter melhor avaliação pelo professor na compreensão de leitura, leitura em voz alta e silenciosa. Em consonância com os resultados de Suehiro e Boruchovitch (2016) com estudantes do Ensino fundamental II e Santos et al. (2010) e Robbi (2013) com estudantes de etapas anteriores, os meninos tenderam a apresentar mais problemas de compreensão em leitura que as meninas. Contrapondo os resultados aqui obtidos, os estudos de (Baliza & Silva, 2015; Santos et al., 2018; Santos et al., 2010; Suehiro & Boruchovitch, 2016) ao analisar a compreensão de leitura e as habilidades metalinguísticas em alunos do ensino fundamental I, não encontraram diferenças relativas à variável sexo.

Quando se analisou associação da compreensão de leitura e avaliação pelo professor pela EACOL os resultados demonstraram correlação entre os testes, com magnitude fraca a moderada, considerados pré-requisitos para este tipo de evidência (Primi, Muniz, & Nunes, 2009). Na relação do Cloze com a EACOL na avaliação da leitura em voz alta foi observado uma magnitude moderada entre os construtos. Em congruência com os resultados aqui alcançados, Стойков (2018) encontrou uma relação em um nível muito alta de compreensão de texto em alunos do ensino fundamental I que leem em voz alta, pois os alunos que utilizaram da leitura em voz alta tiveram maior acerto que os alunos que utilizaram da leitura em voz silenciosa, pode ser uma das possíveis explicações para o professor ter uma melhor avaliação da leitura em voz alta em nosso estudo. Não foram identificados os mesmos resultados na pesquisa de Mahaputri e Aisiyah (2019), na qual não há diferença significativa entre a leitura em voz alta e a leitura silenciosa, em relação à competência de leitura e a compreensão de leitura dos alunos.

Deve se considerar que os instrumentos que auxiliam os professores na avaliação da compreensão de leitura podem ser ferramentas que contribuem para rastrear as dificuldades de aprendizagem dos alunos no processo de aprendizagem em leitura. Nessa direção, a presente pesquisa apresenta contribuições expressivas para o estudo da compreensão de leitura pelo método Cloze e a avaliação de leitura silenciosa e em voz alta pelo professor pela escala EACOL, uma vez que buscou encontrar relação entre os instrumentos nos alunos do ensino fundamental I, possibilitando, assim, um estudo mais detalhado desse tema no ensino fundamental I.

Os resultados permitiram considerar o aumento gradativo da compreensão de leitura dos alunos conforme avançam na escola e os professores têm uma melhor avaliação dos alunos em leitura de voz alta e silenciosa nos 4º anos que nos 5º anos. Foram ainda encontradas diferenças estatísticas significativas entre a pontuação médias entre os

meninos e meninas, sendo que as mulheres apresentaram média maior nos resultados do teste Cloze e EACOL. Quando se analisou a relação da Compreensão de Leitura pelo aluno e professor os resultados demonstraram que houve diferenças significativas entre o teste Cloze e Leitura em Voz Alta e Leitura Silenciosa avaliada pelo professor. Contudo não foi encontrado diferença significativa quando se associou a avaliação da competência da leitura silenciosa entre os sexos

Em termos de limitações encontradas, avaliar mais anos escolares e não só o 4º e 5º; e foram avaliados mais alunos do 4º ano do que 5º ano, a aplicação dos instrumentos em alunos de uma única região do Brasil, o que precisa de uma ampliação da amostra em estudos futuros.

Com base no delineamento deste estudo, a presente pesquisa abre a perspectiva de pesquisas futuras, considerando a superação das limitações mencionadas. Também, é recomendado que os instrumentos possam ser utilizados como ferramentas que ajudem os professores no progresso dos alunos durante o ano letivo. No caso da escala EACOL, como as autoras já constataram em outra pesquisa, se reforça uma análise criteriosa via teoria de resposta ao item da escala. Sem dúvida, a continuidade de investigação de instrumentos que auxiliam o professor na triagem da aprendizagem da compreensão de leitura é essencial para que se possa colaborar para o avanço do conhecimento sobre a temática.

Referências

Brasil. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Português*. Brasília: MEC/SEF. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>

- Baliza, A. A., & Silva, D. V. (2015). Avaliação da compreensão em leitura a estudantes do ensino fundamental. *Lumen: Educare*, 1(1). Recuperado: 21 nov. 2016. Disponível: <http://revistas.unasp.edu.br/lumen/article/view/579>
- Beluce, A. C., Inácio, A. L. M., Oliveira, K. L., & Franco, S. A. P. (2018). Reading Comprehension and Self-Perceived School Performance in Elementary School. *Psico. USF*, 3(4), 597-607. doi: 10.1590/1413-82712018230401
- Стойков, И. П. (2018). Утицај гласног и тихог читања на разумевање текста у четвртном разреду основне школ. *Иновације у настави*. 1, стр. 113–124. doi: 10.5937/inovacije1801113S
- Cunha, V. L. O., & Capellini, S. A. (2016). Caracterização do desempenho de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em compreensão de leitura. *Revista CEFAC*, 18(4), 941-951. doi.org/10.1590/1982-0216201618421215
- Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. (2008). Habilidades lingüísticas no ensino fundamental em escolas públicas e particulares. *PSIC –Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9(1), 35-44. 10 nov. 2016. Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v9n1/v9n1a05.pdf>
- Cunha, N.B., & Santos, A.A.A. (2006). Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 237-245. doi: 10.1590/S0102-79722006000200009
- Cogo-Moreira, H., Ploubidis, G. B., de Ávila, C. R. B., de Jesus Mari, J., & Pinheiro, A. M. V. (2012). EACOL (Scale of Evaluation of Reading Competence by the Teacher): Evidence of concurrent and discriminant validity. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 2012(8), 443-454. doi:10.2147/NDT.S36196
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicólogos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Joly, M. C. R. A., Bonassi, J., Dias, A. S, Piovezan, N. M, & da Silva, DV (2014). Avaliação da compreensão de leitura pelo Sistema Orientado de Cloze (SOC). *Fractal: Revista de Psicologia*, 26(1), 223-242, doi: 10.1590/S1984-02922014000100016
- Joly, M. C. R. A., & Piovezan, N. M. (2012). Avaliação do programa informatizado de leitura estratégica para estudantes do ensino fundamental 1. *Paidéia*, 22(51), 83-90. doi: 10.1590/S0103-863X2012000100010
- Lúcio, P. S., & Pinheiro, A. M. V. (2013). Escala da Avaliação da Competência da Leitura pelo Professor (EACOL) – Evidências de validade de critério. *Temas em Psicologia*, 21(2), 499-511. doi:88/TP2013.2-15
- Mahaputri, R. A., & Aisyah, I. N. (2019). Comparing the students' reading comprehension competence through reading aloud and silent reading among indonesian efl learners in senior high school. *Academic Journal PERSPECTIVE: Language, Education and Literature*, 7(1), 24-32. doi: <http://dx.doi.org/10.33603/perspective.v7i1.1816>
- Mota, M. M. P. E. D. (2015). Um olhar crítico sobre os testes de compreensão de leitura. *Avaliação Psicológica*, 14(3), 347-351. Disponível: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712015000300007&ln=pt&tlng=pt
- Oliveira, K. L. (2011). Considerações acerca da compreensão em leitura no ensino superior. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(4), 690-701. doi: /10.1590/ S1414-98932011000400003
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2008). Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. *Paidéia*, 18(41), 531-540. doi: 10.1590/S0103-863X2008000300009

- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A. D., & Rosa, M. T. (2016). Compreensão em Leitura no Ensino Fundamental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(3), 546-557, doi: 10.1590/1982-3703001172014
- Oliveira, K. L., Trassi, A. P., Santos, A. A. A., & Cunha, N. B. (2017). Teste de cloze no ensino fundamental: evidências de validade de critério. *Psicologia da Educação*, (45), 35-44. doi: 10.5935/2175-3520.20170015
- Pinheiro, A. M. V., & Costa, A. E. B. (2015). EACOL - Escala de avaliação da competência em leitura pelo professor: construção por meio de critérios e de concordância entre juízes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(1), 77-86. doi: 10.1590/1678-7153.201528109
- Pinheiro, A. M. V., & Costa, A. E. B. (2011). Construção e validação da Escala de Avaliação de Competência de Leitura de Alunos pelo Professor – EACOL. In *Seminário Internacional de Alfabetização na Perspectiva da Psicologia Cognitiva da Leitura*. São Paulo, SP. Recuperado em www.seminarioalfabetizacao2011.com.br
- Pinheiro, A. M. V., & Costa, A. E. B. (2005). Escala da avaliação de competência em leitura pelo professor [Resumo]. In *Instituto Mineiro de Avaliação Psicológica (Ed.), VII Encontro Mineiro de Avaliação Psicológica*. Resumos (p. 27). Belo Horizonte, MG: Instituto Mineiro de Avaliação Psicológica.
- Primi, R., Muniz, J., & Nunes, C. H. S. S. (2009). Definições contemporâneas de validade de testes psicológicos. In C. S. Hutz (Org.), *Avanços e polêmicas em avaliação psicológica* (pp. 243-265). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Robbi, D. M.P. (2013). Compreensão leitora e desempenho em matemática e escrita: Estudo com alunos do Ensino Fundamental 1 (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.

- Rodicio, H. G., Melero, M. Á., & Izquierdo, M. B. (2017). A comparison of reading aloud, silent reading and follower reading. Which is best for comprehension? / Una comparación de lectura en voz alta, lectura en silencio y lectura de seguimiento. ¿Cuál es mejor para la comprensión?. *Infancia y Aprendizaje*, 41(1), pp 1-13. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2017.1364038>
- Santos, AAA (2005). *O Teste de Cloze como instrumento de diagnóstico e de desenvolvimento da compreensão em leitura*. Itatiba, SP: Universidade São Francisco. Relatório de pesquisa não-publicado.
- Santos, A. A. A., Boruchovitch, E., & Oliveira, K. L. (2009). Cloze: Um instrumento de diagnóstico e intervenção (1ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santos, A. A. A., Ferraz, A. S., & Rueda, F. J. M. (2018). Relações entre a Compreensão de Leitura e as Habilidades Metalinguísticas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 301-309. doi: 10.1590/2175-35392018026239
- Santos, A. A. A., Moraes, M. S., & Lima, T. (2018). Compreensão de leitura e motivação para aprendizagem de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 93-101. doi: 10.1590/2175-35392018012208
- Santos, A. A. A., Sisto, F. F., & Noronha, A. P. P. (2010). Toni 3-Forma A e teste de Cloze: evidências de validade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 399-405 doi: 10.1590/S0102-37722010000300002
- Soares, A. B., & Emmerick, T. A. (2013). Compreensão de textos: processos e modelos. In: M. M. P.E. Mota, & A. Spinillo. *Compreensão de textos* (pp.13- 40). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Suehiro, A. C. B. (2013). Produção científica sobre o teste de Cloze. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 223-232. doi: 10.1590/S1413-85572013000200004

- Suehiro, A. C. B., & Santos, A. A. A (2015). Compreensão de leitura e consciência fonológica: evidências de validade de suas medidas. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 201-211. doi: 10.1590/0103-166X2015000200005
- Suehiro, A. C. B., & Boruchovitch, E. (2016). Reading Comprehension for Students from the Third and Fourth Cycles of Basic Education. *Psico-USF*, 21(3), 561-572. doi: doi.org/10.1590/141382712016210310
- Vendramini, C., & Mizobuti, R. (2015). Relação entre compreensão em leitura e letramento estatístico. *Educare, Revista Científica de Educação*, 1(1), 133-152. Disponível: <https://revistas.unasp.edu.br/lumen/article/viewFile/582/pdf>
- Zorzi, J. L., Serapompa, M. T., Oliveira, P. S., & Faria, A. T. (2003). Aspectos da formação de leitores nas quatro séries iniciais do primeiro grau. *Revista Psicopedagogia*, 20(62), 189-201. Disponível: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/463/aspectos-da-formacao-de-leitores-nas-quatro-series-iniciais-do-primeiro-grau>

Considerações Finais

A presente tese de doutorado inicia-se da necessidade de fornecer para os profissionais que trabalham na área da educação e psicologia, informações a respeito da relação da compreensão de leitura, motivação, regulação emocional e avaliação da competência da leitura pelo professor, para auxiliá-los na compreensão de variáveis que não seja cognitivo e que possa contribuir ou prejudicar na aprendizagem do processo da compreensão da leitura. Os estudos empíricos que compõem esta tese centralizam-se na verificação de relação da compreensão de leitura com a motivação, regulação emocional e a escala da avaliação competência de leitura pelo professor nos alunos do ensino fundamental I. Para mais do objetivo principal da tese, as duas pesquisas que integram este estudo aduzem outras contribuições que corroboram para a ampliação da compreensão a respeito das variáveis que circundam o processo do aprendizado da compreensão de leitura em alunos do ensino fundamental I.

No primeiro artigo que teve como objetivo investigar o potencial preditivo das metas de realização e da regulação emocional para a compreensão de leitura no Ensino Fundamental I; para alcançar o objetivo, foi utilizado o teste Cloze (Santos, 2005), a Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem - EMAPRE; (Zenorini & Santos, 2010), a Escala de Avaliação da Regulação Emocional para Estudantes do Ensino Fundamental - ERE-EF; (Cruvinel & Boruchovitch, 2010), teve como hipótese que alunos com menos compreensão de leitura, são menos motivados e possui pouca regulação emocional, assim, pode haver uma relação entre os construtos. Neste estudo foi analisado a meta realização, a regulação emocional na compreensão de leitura de crianças do ensino fundamental I. Conclui-se que, os resultados apresentados fornecem indicativos acerca da interferência da motivação e da regulação emocional para o desempenho em compreensão de leitura de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental I. Os resultados

deste estudo também demonstram que o nível de desempenho do aluno em compreensão de leitura pode se diferenciar em razão da orientação motivacional pelas metas de realização e pelo modo como os alunos lidam com as suas emoções, sendo que algumas variáveis sociais podem interferir nestas variáveis como a cultura em que o sujeito está inserido, as teias de relacionamento que os alunos possui. Outro fator que pode estar presente também neste contexto é o nível socioeconômico dos alunos que pode influenciar a aprendizagem do aluno em leitura, suas escolhas pelas metas de motivação e suas regulações emocionais. Ressalta-se, que as habilidades e construtos podem apresentar diferenças quanto ao ano escolar, o sexo e o histórico de repetência. Sugere-se para investigações futuras análise das relações dos construtos e habilidades aqui investigados.

O segundo estudo, por sua vez, teve como objetivo verificar a compreensão de leitura com a avaliação feita pelo professor da leitura silenciosa e voz alta dos alunos do Ensino Fundamental I. Foi aplicado a Escala de Avaliação de Competência de Leitura pelo Professor – EACOL (Pinheiro & Costa, 2013) e o teste Cloze (Santos, 2005). A hipótese do segundo estudo é que há uma relação entre a compreensão de leitura pelo teste Cloze e a avaliação do professor na leitura silenciosa e voz alta pela escala EACOL. Conclui-se que, quando se comparou a Compreensão de Leitura os resultados apresentados pelo Cloze demonstram que houve diferenças entre os anos escolares, mas na Leitura Voz Alta e Leitura Silenciosa não foram observadas diferenças. Na comparação da Compreensão de Leitura entre os sexos houve diferenças no Cloze e Leitura em Voz Alta, porém não foram observadas diferenças na Leitura Silenciosa. Por fim, quando se analisou a associação entre a Compreensão de Leitura pelo aluno e professor podemos observar que houve relação entre o Cloze e Leitura em Voz Alta e Leitura Silenciosa. Indica-se, também, que novos estudos investiguem a relação das variáveis em outros anos escolares e em outras regiões do Brasil.

Referencias

- Cruvinel, M., & Boruchovich, E. (2010). Regulação emocional: A construção de um instrumento e resultados iniciais. *Psicologia em Estudo*, 15, 537-545. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n3/v15n3a11>
- Pinheiro, A. M. V., & Costa, A. E. B. (2011). Construção e validação da Escala de Avaliação de Competência de Leitura de Alunos pelo Professor – EACOL. In *Seminário Internacional de Alfabetização na Perspectiva da Psicologia Cognitiva da Leitura*. São Paulo, SP. Recuperado em www.seminarioalfabetizacao2011.com.br
- Santos, AAA (2005). *O Teste de Cloze como instrumento de diagnóstico e de desenvolvimento da compreensão em leitura*. Itatiba, SP: Universidade São Francisco. Relatório de pesquisa não-publicado.
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2010). Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 291-298.

Anexos

Anexo 1- Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMPREENSÃO DE LEITURA: ASSOCIAÇÃO COM A MOTIVAÇÃO E A AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL

Pesquisador: Jasiele Aparecida de Oliveira Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69509817.2.0000.5514

Instituição Proponente: Universidade São Francisco-SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.149.100

Apresentação do Projeto:

O projeto visa verificar a associação entre compreensão de leitura com a motivação para aprender e a autorregulação emocional. Participarão do estudo 600 crianças com idades entre 8 e 13 anos, que responderão aos instrumentos foco da pesquisa, e 20 professores que responderão a um questionário de avaliação dos seus alunos, participantes da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Este estudo tem por objetivo analisar a compreensão de leitura com a associação da motivação e da autorregulação emocional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos ou benefícios diretos aos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se enquadra no campo da Psicologia Educacional, é relevante e a metodologia proposta é adequada aos objetivos pretendidos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta TCLE para os pais das crianças, para os professores e também apresenta carta da secretária da educação do município onde os dados serão coletados, autorizando a coleta de dados nas escolas daquele município.

Endereço: SAO FRANCISCO DE ASSIS 218

Bairro: JARDIM SAO JOSE

CEP: 12.916-900

UF: SP

Município: BRAGANCA PAULISTA

Telefone: (11)2454-8981

Fax: (11)4034-1825

E-mail: comite.etica@saofrancisco.edu.br



UNIVERSIDADE SÃO
FRANCISCO-SP



Continuação do Parecer: 2.149.100

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

APÓS DISCUSSÃO EM REUNIÃO DO DIA 29/06/2017, O COLEGIADO DELIBEROU PELA APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISAS.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_937122.pdf	08/06/2017 21:26:18		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	docTCLEprofessor.pdf	08/06/2017 21:25:10	Jasiele Aparecida de Oliveira Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclealunos.pdf	08/06/2017 21:24:49	Jasiele Aparecida de Oliveira Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	docprojetocomp.pdf	08/06/2017 21:24:22	Jasiele Aparecida de Oliveira Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	SecEdu.pdf	07/06/2017 22:25:57	Jasiele Aparecida de Oliveira Silva	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	07/06/2017 22:11:24	Jasiele Aparecida de Oliveira Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: SAO FRANCISCO DE ASSIS 218
 Bairro: JARDIM SAO JOSE CEP: 12.916-900
 UF: SP Município: BRAGANCA PAULISTA
 Telefone: (11)2454-8981 Fax: (11)4034-1825 E-mail: comite.etica@saofrancisco.edu.br



UNIVERSIDADE SÃO
FRANCISCO-SP



Continuação do Parecer: 2.149.100

BRAGANCA PAULISTA, 30 de Junho de 2017

Assinado por:
Alessandra Gambero
(Coordenador)

Endereço: SAO FRANCISCO DE ASSIS 218
Bairro: JARDIM SAO JOSE **CEP:** 12.916-900
UF: SP **Município:** BRAGANCA PAULISTA
Telefone: (11)2454-8981 **Fax:** (11)4034-1825 **E-mail:** comite.etica@saofrancisco.edu.br

Anexo 2- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos alunos (1ª via)**TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (93ª via) – para alunos
COMPREENSÃO DE LEITURA: ASSOCIAÇÃO COM A MOTIVAÇÃO E A
AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL**

Eu,RG
abaixo assinado responsável legal de....., dou meu
consentimento livre e esclarecido para que ele (a) participe como voluntário do projeto
de pesquisa supracitado da Profª Msª *Jasiele Aparecida de Oliveira Silva* Programa de
Pós-graduação em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - Analisar a associação da motivação e da autorregulação emocional na compreensão de leitura;
- 2- Durante o estudo serão aplicados instrumentos Teste de Cloze, Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem – versão infantil – EMAPRE-I e a Escala de Avaliação da Regulação Emocional para estudantes do ensino Fundamental (ERE-EF) Alguns desses instrumentos serão aplicados na sala de aula, de forma coletiva, em duas sessões de no máximo 50 minutos cada.
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a sua participação na referida pesquisa;
- 4- A resposta a este instrumento não apresenta riscos conhecidos à sua saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, bem como ele estará livre para interromper a sua participação, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 – Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 - 24548981;
- 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo Profª Profª Msª *Jasiele Aparecida de Oliveira Silva*, sempre que julgar necessário pelo telefone número 035-991992295;
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Local _____, data _____

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Anexo 3- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos alunos (2ª via)

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (2ª via) – para alunos

COMPREENSÃO DE LEITURA: ASSOCIAÇÃO COM A MOTIVAÇÃO E A AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL

Eu,RG
abaixo assinado responsável legal de....., dou meu
consentimento livre e esclarecido para que ele (a) participe como voluntário do projeto
de pesquisa supracitado da Profª Msª Jasielle Aparecida de Oliveira Silva Programa de
Pós-graduação em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - Analisar a associação da motivação e da autorregulação emocional na compreensão de leitura;
- 2- Durante o estudo serão aplicados instrumentos Teste de Cloze, Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem – versão infantil – EMAPRE-I e a Escala de Avaliação da Regulação Emocional para estudantes do ensino Fundamental (ERE- EF). Alguns desses instrumentos serão aplicados na sala de aula, de forma coletiva, em duas sessões de no máximo 50 minutos cada.
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a sua participação na referida pesquisa;
- 4- A resposta a este instrumento não apresenta riscos conhecidos à sua saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, bem como ele estará livre para interromper a sua participação, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 – Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 - 24548981;
- 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo Profª. Msª Jasielle Aparecida de Oliveira Silva, sempre que julgar necessário pelo telefone número 035-991992295;
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Local _____, data _____

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Anexo 4- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores (1ª via)**TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (95ª via) – para professores****COMPREENSÃO DE LEITURA: ASSOCIAÇÃO COM A MOTIVAÇÃO E A
AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL**

Eu,RG
abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado da Jasiele Aparecida de Oliveira Silva do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - Objetivo de analisar a Compreensão de leitura com a associação da Motivação e da Autorregulação emocional;
- 2- Durante o estudo responderei à *Escala da Avaliação da Competência da Leitura pelo Professor (EACOL)*, avaliando a habilidade de leitura de meus alunos no que se refere à leitura em voz alta e à leitura silenciosa, o que poderá ser feito em 30 minutos no máximo.
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação na referida pesquisa;
- 4- A resposta a este instrumento não apresenta riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que me causem desconforto emocional;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 - 24548981;
- 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo Jasiele Aparecida de Oliveira Silva, sempre que julgar necessário pelo telefone número 35-991992295;
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Local _____, data _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Anexo 5- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores (2ª via)

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (2ª via) – para professores

**COMPREENSÃO DE LEITURA: ASSOCIAÇÃO COM A MOTIVAÇÃO E A
AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL**

Eu,RG
abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado da Jasiele Aparecida de Oliveira Silva do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - Objetivo de analisar a Compreensão de leitura com a associação da Motivação e da Autorregulação emocional;
- 2- Durante o estudo responderei à *Escala da Avaliação da Competência da Leitura pelo Professor (EACOL)*, avaliando a habilidade de leitura de meus alunos no que se refere à leitura em voz alta e à leitura silenciosa, o que poderá ser feito em 30 minutos no máximo.
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação na referida pesquisa;
- 4- A resposta a este instrumento não apresenta riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que me causem desconforto emocional;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 - 24548981;
- 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo Jasiele Aparecida de Oliveira Silva, sempre que julgar necessário pelo telefone número 35-991992295;
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Local _____, data _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Anexo 6- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (1ª via)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Compreensão de leitura: Associação com a motivação e a autorregulação emocional”. Meu nome é Jasiele Aparecida de Oliveira Silva, sou aluna de doutorado do Programa de Pós Graduação Strictu Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, Campus de Campinas, SP. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável.

1 - O objetivo da pesquisa é analisar a compreensão de leitura e sua associação com a motivação e a regulação emocional;

2- Durante o estudo serão aplicados instrumentos Teste de Cloze, Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem – versão infantil – EMAPRE-I e a Escala de Avaliação da Regulação Emocional para estudantes do ensino Fundamental (ERE-EF). Alguns desses instrumentos serão aplicados na sala de aula, de forma coletiva, em duas sessões de no máximo 50 minutos cada.;

3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

4- A resposta a estes instrumentos não apresentam riscos conhecidos à minha saúde física e mental.

5 – Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;

6 – Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone (11) 2454 8981;

8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, nome do principal responsável, sempre que julgar necessário pelo telefone número (19) 3779-3371.

_____ , _____
Local data

Assinatura do Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Anexo 7- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (2ª via)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Compreensão de leitura: Associação com a motivação e a autorregulação emocional”. Meu nome é Jasiele Aparecida de Oliveira Silva, sou aluna de doutorado do Programa de Pós Graduação Strictu Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, Campus de Campinas, SP. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável.

1 - O objetivo da pesquisa é analisar a compreensão de leitura e sua associação com a motivação e a regulação emocional;

2- Durante o estudo serão aplicados instrumentos Teste de Cloze, Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem – versão infantil – EMAPRE-I e a Escala de Avaliação da Regulação Emocional para estudantes do ensino Fundamental (ERE-EF). Alguns desses instrumentos serão aplicados na sala de aula, de forma coletiva, em duas sessões de no máximo 50 minutos cada.;

3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

4- A resposta a estes instrumentos não apresentam riscos conhecidos à minha saúde física e mental.

5 – Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;

6 – Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone (11) 2454 8981;

8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, nome do principal responsável, sempre que julgar necessário pelo telefone número (19) 3779-3371.

_____ , _____
Local data

Assinatura do Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Anexo 8- Teste Cloze**A PRINCESA E O FANTASMA**

Era uma vez uma princesa que vivia muito infeliz em seu palácio. Ela era apaixonada por _____ fantasma que vivia escondido _____.

Um dia chegou um _____ estrangeiro e disse a _____ que o seu fantasma _____ um príncipe enfeitado.

A _____ suspirou de alívio e _____ pensando em uma maneira _____

tirar aquele feitiço. Achou _____ se o fantasma soubesse _____ seu amor por ele, _____

feitiço desapareceria.

Acreditando nisso, _____ princesa armou um plano _____ prendeu o fantasma numa _____ de música. Declarou seu _____ a ele e, ao abrir a caixinha, o som da música se transformou num príncipe maravilhoso.

Santos, A. A. A. (2004). *O Teste de Cloze na avaliação da competência em leitura no ensino fundamental*. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia – Universidade São Francisco. Itatiba – SP.

UMA VINGANÇA INFELIZ

Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar _____ fotografia em que eles _____ juntos no quintal da _____.

A mãe de Pedro _____ brava com ele e o castigou. _____ lhe disse que ao _____ uma fotografia ele também _____ destruindo uma lembrança. Explicou _____ ele que quando envelhecemos _____ lembranças ajudam a animar _____ vidas.

Depois de pensar _____, Pedro desculpou-se com _____ irmão e pediu para _____ seu pai tirar um _____ retrato deles. Um bonito _____-retrato foi colocado no quarto, onde está guardada a lembrança daquele dia.

Anexo 9- Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE-EF)

ESCALA DE MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM
(Rita da Penha Campos Zenorini & Acácia Aparecida Angeli dos Santos, 2007)

As questões a seguir referem-se à sua *motivação* e às suas *atitudes* em relação à aprendizagem.

Não há respostas certas ou erradas, o importante é que você seja sincero.

Marque X na opção que melhor se ajusta a você.

Marque X em (3) se você concorda com a afirmação, X em (2) se você não sabe e X em (1) se você discorda da afirmação.

NOME: _____ IDADE _____:

SEXO: F () M ()

SÉRIE: _____

		(3)concordo	(2)não sei	(1)discordo
1	Quando vou mal numa prova, estudo mais para a próxima.			
2	Eu não desisto facilmente diante de uma tarefa difícil.			
3	Para mim, é importante fazer as coisas melhor que os demais.			
4	É importante para mim, fazer as tarefas melhor que os meus colegas.			
5	Faço minhas tarefas escolares porque estou interessado nelas.			
6	Não respondo aos questionamentos feitos pelo professor, por medo de falar alguma "besteira".			
7	Gosto de trabalhos escolares com os quais aprendo algo, mesmo que cometa uma porção de erros.			
8	Na minha turma, eu quero me sair melhor que os demais.			
9	Não participo dos debates em sala de aula, porque não quero que os colegas riam de mim.			
10	Uma razão pela qual eu faço minhas tarefas escolares é que eu gosto delas.			
11	Sinto-me bem sucedido na aula quando sei que o meu trabalho foi melhor que dos meus colegas.			
12	Uma razão importante pela qual faço as tarefas escolares é porque eu gosto de aprender coisas novas.			
13	Gosto de mostrar aos meus colegas que sei as respostas.			
14	Quanto mais difícil a matéria, mais eu gosto de tentar compreender.			
15	Para mim, é importante, conseguir concluir tarefas que meus colegas não conseguem.			
16	Não me posiciono nas discussões em sala de aula, pois não quero que os professores achem que sei menos que os meus colegas.			
17	Sucesso na escola é fazer as coisas melhor que os outros.			
18	Não participo das aulas quando tenho dúvidas no conteúdo que está sendo trabalhado.			
19	Eu gosto mais das tarefas quando elas me fazem pensar.			
20	Gosto de participar de trabalhos em grupo sempre que eu possa ser o líder.			
21	Gosto quando uma matéria me faz sentir vontade de aprender mais.			
22	Uma razão pela qual eu não participo da aula é evitar parecer ignorante.			
23	Uma importante razão pela qual eu estudo pra valer é porque eu quero aumentar meus conhecimentos.			
24	Ser o primeiro da classe é o que me leva a estudar			
25	Gosto de tarefas difíceis e desafiadoras			
26	Não questiono o professor quando tenho dúvidas na matéria, para não dar a impressão de que sou menos inteligente que os meus colegas.			
27	Não participo das aulas para evitar que meus colegas e professores me achem pouco inteligente.			
28	Sou perseverante, mesmo quando uma tarefa me frustra.			

Anexo 10- Escala de Avaliação da Regulação Emocional para Estudantes do Ensino Fundamental (EREEF)

Escala de Avaliação da Regulação Emocional para Estudantes do Ensino Fundamental (EREEF)

Miriam Cruvinel & Evelyn Boruchovitch, 2007

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Aluno: _____ Série: _____ Data: ____/____/20____

Escola: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Sexo: M () F () Já repetiu alguma série? S () N ()

Por favor, considere por um momento a lista de frases abaixo. Para cada frase marque com um X a que melhor descreve o que você faz para lidar com seus sentimentos. Você tem três alternativas de resposta, sendo assim você pode marcar um X em sempre, às vezes e nunca. Você deve marcar somente uma alternativa. Responda a todos os itens o mais honestamente possível. Saiba que não existem respostas certas ou erradas. O que importa é o que você faz de verdade. Podemos começar?

Tristeza

01. Quando estou triste, eu brinco para a tristeza passar.

() Sempre () Às vezes () Nunca

02. Quando estou triste, eu penso em coisas boas.

() Sempre () Às vezes () Nunca

03. Quando estou triste, eu enxugo as lágrimas e paro de chorar.

() Sempre () Às vezes () Nunca

04. Quando estou triste, eu vejo TV.

() Sempre () Às vezes () Nunca

05. Quando estou triste, eu me distraio com outras coisas.

() Sempre () Às vezes () Nunca

06. Quando estou triste, eu consigo esquecer o que me deixou triste.

() Sempre () Às vezes () Nunca

07. Quando estou triste, eu desenho.

() Sempre () Às vezes () Nunca

08. Quando estou triste, eu fico quieto (a).

() Sempre () Às vezes () Nunca

09. Eu não sei o que fazer para melhorar a minha tristeza.

() Sempre () Às vezes () Nunca

10. Quando estou triste, eu ando de bicicleta.

() Sempre () Às vezes () Nunca

11. Quando estou triste, eu converso com as pessoas.

() Sempre () Às vezes () Nunca

12. Quando estou triste, eu não consigo melhorar.

() Sempre () Às vezes () Nunca

13. Ficar triste me atrapalha nos relacionamentos com as pessoas.

() Sempre () Às vezes () Nunca

14. Quando eu fico triste, eu não consigo brincar.

() Sempre () Às vezes () Nunca

15. Quando eu fico triste, eu não consigo estudar direito.

() Sempre () Às vezes () Nunca

16. Ficar triste me atrapalha em fazer as coisas.

() Sempre () Às vezes () Nunca

17. Quando estou triste, eu fico muito abalado (a).

() Sempre () Às vezes () Nunca

18. Ficar triste atrapalha minha concentração.

() Sempre () Às vezes () Nunca

19. Fico triste quando alguém briga comigo.

() Sempre () Às vezes () Nunca

20. Fico triste quando me lembro de coisas ruins que já aconteceram.

() Sempre () Às vezes () Nunca

21. Fico triste quando alguém que conheço morre.

() Sempre () Às vezes () Nunca

22. Fico triste quando estou sozinho (a).

() Sempre () Às vezes () Nunca

23. Fico triste quando não me deixam brincar com meus amigos.

() Sempre () Às vezes () Nunca

24. Fico triste quando faço alguma coisa errada.

Sempre Às vezes Nunca

25. Fico triste quando estou doente.

Sempre Às vezes Nunca

26. Fico triste quando não tenho nada para fazer.

Sempre Às vezes Nunca

27. Fico triste quando meus pais não me dão atenção.

Sempre Às vezes Nunca

28. Fico triste quando tenho notas ruins na escola.

Sempre Às vezes Nunca

29. Eu percebo quando meus pais estão tristes.

Sempre Às vezes Nunca

30. Eu percebo quando minha professora está triste.

Sempre Às vezes Nunca

31. Eu percebo quando meus colegas estão tristes.

Sempre Às vezes Nunca

32. Eu percebo quando deixei alguém triste.

Sempre Às vezes Nunca

33. Eu percebo quando estou triste.

Sempre Às vezes Nunca

Raiva

01. Quando estou com raiva, eu brinco para a raiva passar.

Sempre Às vezes Nunca

02. Quando estou com raiva, eu esqueço o que me deixou com raiva.

Sempre Às vezes Nunca

03. Quando estou com raiva, eu assisto TV para a raiva passar.

Sempre Às vezes Nunca

04. Quando estou com raiva porque alguém brigou comigo eu também brigo com alguém.

Sempre Às vezes Nunca

05. Quando estou com raiva, eu não consigo melhorar.

Sempre Às vezes Nunca

06. Quando estou com raiva, eu vou fazer outra coisa como lavar o rosto para a raiva passar.

Sempre Às vezes Nunca

07. Quando estou com raiva eu procuro não fazer mais o que me deixou com raiva.

Sempre Às vezes Nunca

08. Quando estou com raiva, eu procuro resolver o problema para a raiva passar.

Sempre Às vezes Nunca

09. Eu não sei o que fazer para melhorar a minha raiva.

Sempre Às vezes Nunca

10. Quando sinto raiva fico só pensando no que me deixou com raiva.

Sempre Às vezes Nunca

11. Quando estou com raiva, eu penso em outras coisas para a raiva passar.

Sempre Às vezes Nunca

12. Sentir raiva me atrapalha nos relacionamentos com as pessoas.

Sempre Às vezes Nunca

13. Sentir raiva me atrapalha porque fico muito triste.

Sempre Às vezes Nunca

14. Quando estou com raiva, eu converso com outras pessoas para a raiva passar.

Sempre Às vezes Nunca

15. Quando sinto raiva, não consigo brincar direito.

Sempre Às vezes Nunca

16. Quando sinto raiva, tenho dificuldade para prestar atenção.

Sempre Às vezes Nunca

17. Sentir raiva me atrapalha porque não consigo me acalmar.

Sempre Às vezes Nunca

18. Quando estou com raiva, eu vou fazer outra coisa como beber água para a raiva passar.

Sempre Às vezes Nunca

19. Quando sinto raiva, não consigo estudar direito.

Sempre Às vezes Nunca

20. Quando estou com raiva, eu vou fazer outra coisa como tomar banho para a raiva passar.

Sempre Às vezes Nunca

21. Sinto raiva quando alguém briga comigo.

Sempre Às vezes Nunca

22. Sinto raiva quando as coisas não acontecem do jeito que eu quero.

Sempre Às vezes Nunca

23. Quando estou com raiva, eu tento me acalmar para a raiva passar.

Sempre Às vezes Nunca

24. Sinto raiva quando não me deixam fazer o que quero.

Sempre Às vezes Nunca

25. Sinto raiva quando penso em alguma coisa ruim.

Sempre Às vezes Nunca

26. Eu percebo quando meus pais estão com raiva.

Sempre Às vezes Nunca

27. Eu percebo quando minha professora está com raiva.

Sempre Às vezes Nunca

28. Eu percebo quando meus colegas estão com raiva.

Sempre Às vezes Nunca

29. Eu percebo quando deixei alguém com raiva.

Sempre Às vezes Nunca

30. Eu percebo quando estou com raiva.

Sempre Às vezes Nunca

Medo

01. Quando estou com medo, eu enfrento o medo para ele passar.

Sempre Às vezes Nunca

02. Quando estou com medo, eu chamo minha mãe.

Sempre Às vezes Nunca

03. Quando estou com medo, eu procuro me acalmar para ele passar.

Sempre Às vezes Nunca

04. Quando estou com medo, eu não consigo melhorar.

Sempre Às vezes Nunca

05. Quando estou com medo, eu fico quieto (a) para ele passar.

Sempre Às vezes Nunca

06. Eu não sei o que fazer para melhorar o meu medo.

Sempre Às vezes Nunca

07. Sentir medo me atrapalha porque é assustador.

Sempre Às vezes Nunca

08. Quando tenho medo, não consigo fazer nada.

Sempre Às vezes Nunca

09. Quando sinto medo, fico pensando em coisas ruins.

Sempre Às vezes Nunca

10. Sentir medo me atrapalha nos estudos.

Sempre Às vezes Nunca

11. Quando estou com medo, eu saio de perto do que me deixou com medo para ele passar.

Sempre Às vezes Nunca

12. Quando tenho medo, eu não consigo brincar direito.

Sempre Às vezes Nunca

13. Quando sinto medo, não consigo me concentrar.

Sempre Às vezes Nunca

14. Quando estou com medo, eu penso em outras coisas para ele passar.

Sempre Às vezes Nunca

15. Tenho medo de cobra.

Sempre Às vezes Nunca

16. Tenho medo de ser assaltado (a).

Sempre Às vezes Nunca

17. Tenho medo de ficar sozinho (a).

Sempre Às vezes Nunca

18. Quando estou com medo, eu procuro fazer outras coisas para ele passar.

Sempre Às vezes Nunca

19. Tenho medo que alguém da minha família morra.

Sempre Às vezes Nunca

Anexo 11- Escala de avaliação da competência em leitura pelo professor (EACOL)

Nome do aluno: _____ série: _____ idade: ____ anos ____ meses

Professora: _____ Escola: _____

Cara Professora,

Gostaríamos de poder contar com a sua prestimosa colaboração no sentido de classificar a leitura de cada um de seus alunos do **terceiro ao quinto ano** de acordo com os itens abaixo.

Antecipadamente, agradecemos a colaboração.

Nome do aluno: _____ série: _____ idade: _____ anos _____ meses

Professora: _____ Escola: _____

Avaliação de leitura em voz alta

Nº	Critério	SIM	NÃO	NÃO SEI
01	Lê mas não sabe contar o que leu, nem quando estimulado com questões.			
02	Às vezes comete erros ao ler palavras "novas".			
03	Lê com entonação compatível com a pontuação, expressando emoções e sentimentos de acordo com o texto lido. Por exemplo, dá entonação de questionamento, em toda a sentença, quando há sinal de interrogação no texto. Dá entonação de alegria ou de surpresa, em toda a sentença, quando há sinal de exclamação.			
04	Não observa a entonação compatível com os sinais de pontuação, fazendo uma leitura num só tom.			
05	Diz "não sei" quando encontra palavra nova.			
06	Às vezes, lê e não sabe contar o que leu.			
07	Lê rapidamente as palavras "novas" e palavras inventadas.			
08	Lê muito devagar, sem ritmo, soletrando cada sílaba, não observa a pontuação.			
09	Lê soletrando tanto palavras "novas" quanto as palavras "conhecidas".			
10	Coloca a entonação do sinal de interrogação e/ou o de exclamação somente na palavra que precede o sinal de pontuação.			
11	Demora iniciar a leitura quando encontra palavras "novas", necessitando soletrá-las.			
12	Lê rapidamente palavras "conhecidas" e as palavras "pouco conhecidas".			
13	Freqüentemente comete erros ao ler palavras "novas".			
14	Demonstra ter entendido o que leu quando indagado sobre o texto lido.			
15	Lê com ritmo, nem tão devagar, nem tão rápido.			
16	Lê muito devagar ou muito depressa.			
17	Lê palavras corretamente.			

Nome do aluno: _____ série: _____ idade: ____ anos ____ meses
 Professora: _____ Escola: _____

Avaliação de leitura silenciosa

Nº	Critério	SIM	NÃO	NÃO SEI
01	Identifica personagens, lugares, mas tem alguma dificuldade para identificar idéias principais sem uma segunda leitura.			
02	Não identifica o assunto a partir do título, ou vice-versa.			
03	É capaz de resumir oralmente o texto lido.			
04	Não identifica personagens, lugares ou idéias principais expressos no texto.			
05	É capaz de escolher um título para passagens apresentadas sem título, ou mesmo um título alternativo para passagens com título.			
06	É capaz de identificar o assunto a partir do título e vice-versa.			
07	Apresenta certa dificuldade em resumir oralmente o que leu.			
08	É capaz de identificar personagens, lugares e ideias principais do texto, após a primeira leitura.			
09	Nem sempre é capaz de identificar o assunto a partir com título e vice-versa.			
10	Não é capaz de resumir o que leu, seja oralmente ou por escrito.			

Anexo 12- Carta de submissão do artigo

[PEE] Agradecimento pela Submissão

De: Secretaria Psicologia Escolar e Educacional (noreply.ojs@scielo.org)

Para: jasiele_oliveira@yahoo.com.br

Data: sábado, 11 de janeiro de 2020 14:43 BRT

Professor Jasiele Aparecida de Oliveira Silva,

Agradecemos a submissão do seu manuscrito "Compreensão da leitura e Avaliação da Competência pelo Professor no ensino fundamental" para Psicologia Escolar e Educacional. Através da interface de administração do sistema, utilizado para a submissão, será possível acompanhar o progresso do documento dentro do processo editorial, bastando logar no sistema localizado em:

URL do Manuscrito: <https://submission.scielo.br/index.php/pee/authorDashboard/submission/232915>

Login: jasiele-silva-84

Em caso de dúvidas, envie suas questões para este email. Agradecemos mais uma vez considerar nossa revista como meio de transmitir ao público seu trabalho.

Secretaria Psicologia Escolar e Educacional