



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ CENTRO DE EDUCAÇÃO,  
LETRAS E SAÚDE – CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU-PR – PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM ENSINO NÍVEL MESTRADO ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM  
CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA.**

**SHEYLA DE SOUZA POLHASTO MARASCHIN**

**COMPREENSÃO LEITORA E A RELAÇÃO COM O USO DAS ESTRATÉGIAS DE  
APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**FOZ DO IGUAÇU, 2023**

**SHEYLA DE SOUZA POLHASTO MARASCHIN**

**COMPREENSÃO LEITORA E A RELAÇÃO COM O USO DAS ESTRATÉGIAS DE  
APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de dissertação apresentado ao curso do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Foz do Iguaçu, para obtenção do título de Mestre em ensino.

Área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura.

Linha de pesquisa: Ensino em Linguagens e Tecnologias.

Orientadora: Professora Dra. Cynthia Borges de Moura

**FOZ DO IGUAÇU, 2023**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

de Souza Polhasto Maraschin, Sheyla

Compreensão leitora e a relação com o uso das estratégias de aprendizagem no ensino fundamental / Sheyla de Souza Polhasto Maraschin; orientadora Cynthia Borges de Moura. -- Foz do Iguaçu, 2023.

96 p.

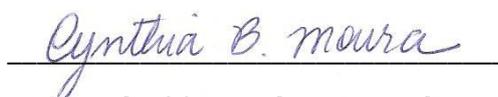
Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2023.

1. Habilidade leitora. 2. Cloze. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Educação. I. Borges de Moura, Cynthia, orient. II. Título.

## **SHEYLA DE SOUZA POLHASTO MARASCHIN**

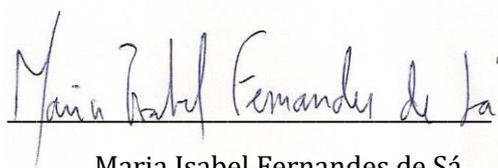
### **COMPREENSÃO LEITORA E A RELAÇÃO COM O USO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



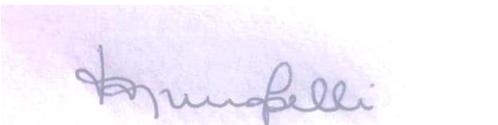
Orientador(a) - Cynthia Borges de Moura

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)



Maria Isabel Fernandes de Sá

Universidade de Lisboa (ULisboa)



Monica Augusta Mombelli

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Foz do Iguaçu, 17 de fevereiro de 2023



## **AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF**

Eu, Sheyla de Souza Polhasto Maraschin, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação de mestrado intitulada: Compreensão leitora e a relação com o uso das estratégias de aprendizagem no ensino fundamental apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Nível Mestrado, da UNIOESTE.

Aos meus alunos...

Pelo compromisso com a educação e um ensino  
e aprendizagem de qualidade!

## AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a Deus por ser minha fortaleza nos momentos de fraqueza. Quando achei que os obstáculos seriam maiores e que não conseguiria continuar ele sempre estava me mostrando que sou abençoada e protegida pelo seu amor me fazendo acreditar que sou mais capaz do que penso.

Ao meu marido Janderlei Maraschin por todo apoio e paciência durante este tempo de estudo, seu auxílio é sempre fundamental no desempenho de todos os meus anseios. A ele todo o meu amor e apreço.

Aos meus pais Sirlei Maria de Souza e Marco Antônio Polhasto que sempre me ensinaram que dedicação e estudo fazem toda a diferença na vida de uma pessoa. Não existem palavras que consigam descrever o quanto sou grata por todo cuidado. A eles todo mérito e honra de mais essa conquista.

A minha orientadora professora Dra. Cynthia Borges de Moura, pela excelência e profissionalismo. Por escolher meu projeto na seleção do Mestrado em ensino e possibilitar a oportunidade de aprendizado único e transformador. Seus ensinamentos foram imprescindíveis para que esse estudo fosse desenvolvido, tem meu eterno respeito e admiração.

A professora Dra. Monica Augusta Mombelli que sempre esteve à disposição para ajudar no que fosse necessário nesta trajetória, suas análises foram de suma importância para o desdobramento dessa dissertação. Muito obrigada por ensinar de forma ilustre.

A professora Isabel de Sá que aceitou prontamente aos meus convites de banca, tanto para qualificação quanto a defesa de mestrado. Seus apontamentos contribuíram para enriquecer este trabalho, gratidão.

Em memória da querida professora Janaina Almeida que ministrou a disciplina de epistemologia da pesquisa em ensino com maestria e ensinou aos alunos do Mestrado a

desempenharem suas tarefas com discernimento e leveza. Seus ensinamentos foram essenciais e não serão esquecidos. Que esteja em paz.

A minha amiga Rafaela Cristina Johann que me incentivou e apoiou para tentar uma vaga no mestrado. Apesar de tantas responsabilidades e distância a amizade e companheirismo sempre são os mesmos.

A minha família e amigos que estão sempre ao meu lado e me incentivando a ser uma pessoa melhor todos os dias. Gratidão.

*“O aprendizado é bidirecional: nós aprendemos com o meio e o meio aprende e se modifica graças às nossas ações”.*

***(Albert Bandura)***

MARASCHIN, Sheyla de Souza Polhasto. **Compreensão leitora e o uso das estratégias de aprendizagem no ensino fundamental**. 2023. 96 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022.

## RESUMO

A compreensão leitora é uma habilidade necessária e de importância a vida acadêmica e social dos estudantes e o uso das estratégias de aprendizagem pode facilitar a aquisição de conhecimento quando empregadas competentemente. Deste modo, o presente estudo teve por objetivo avaliar o nível de compreensão leitora e sua relação com o uso de estratégias de aprendizagem entre alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. Trata-se de uma pesquisa de levantamento de dados, de campo, de natureza aplicada e descritiva, e de caráter quali-quantitativa. Participaram deste estudo 66 alunos de turmas de 5º anos de quatro escolas da região norte de Foz do Iguaçu. Para o alcance das respostas foram aplicados dois instrumentos coletivamente aos estudantes, sendo o primeiro o teste de Cloze que avalia os níveis de compreensão leitora dos alunos e o segundo, a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental que busca identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas. Nesta pesquisa portanto, foram investigados o nível de compreensão leitora dos alunos e quais estratégias de aprendizagem eles utilizam, além de analisar quais estratégias de aprendizagem se relacionam com um melhor desempenho em compreensão leitora. Os dados obtidos apresentaram que os alunos se encontram no nível de autonomia, ou seja, quando apresentam êxito em compreensão leitora. Contudo, esse destaque ficou para os alunos provenientes das escolas privadas e do sexo feminino, realçando que os demais alunos acabaram ficando em diferentes níveis. Além disso, foi possível observar que os estudantes utilizam as estratégias de aprendizagem de forma insuficiente, empregando com maior frequência as metacognitivas. Com a análise correlacional surgiram indicações de uma relação entre a compreensão leitora e as estratégias metacognitivas. Por fim, a presente pesquisa expôs que o uso de estratégias cognitivas pontuais e apropriadas pode ser favorável à aprendizagem da compreensão leitora dos alunos, pactuando uma relação entre a compreensão leitora e o uso das estratégias em benefício da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Habilidade leitora. Cloze. Ensino e aprendizagem. Educação.

MARASCHIN, Sheyla de Souza Polhasto. **Reading comprehension and the use of learning strategies in elementary school**. 2023. 96 p. Dissertation (Master in Teaching) – Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022

### **ABSTRACT**

Reading comprehension is a necessary and important skill for students' academic and social lives, and the use of learning strategies can facilitate the acquisition of knowledge when used competently. Thus, the present study aimed to evaluate the level of reading comprehension and its relationship with the use of learning strategies among students of the 5th year of Elementary School I. It is a survey of data, from the field, from applied and descriptive nature, and qualitative and quantitative. Sixty-six students from 5th grade classes from four schools in the northern region of Foz do Iguaçu participated in this study. To reach the answers, two instruments were applied collectively to the students, the first being the Cloze test that evaluates the students' reading comprehension levels and the second, the Learning Strategies Assessment Scale for Elementary School that seeks to identify the strategies of learning used. In this research, therefore, the level of reading comprehension of the students and which learning strategies they use were investigated, in addition to analyzing which learning strategies are related to a better performance in reading comprehension. The data obtained showed that students are at the level of autonomy, that is, when they are successful in reading comprehension. However, this highlight was for students from private and female schools, emphasizing that the other students ended up at different levels. In addition, it was possible to observe that students use learning strategies insufficiently, using metacognitive strategies more frequently. With the correlational analysis, indications of a relationship between reading comprehension and metacognitive strategies emerged. Finally, this research showed that the use of punctual and appropriate cognitive strategies can be favorable to the learning of students' reading comprehension, agreeing on a relationship between reading comprehension and the use of strategies for the benefit of learning.

**Keywords:** Reading skill. Cloze. Teaching and learning. Education.

MARASCHIN, Sheyla de Souza Polhasto. **La comprensión lectora y el uso de estrategias de aprendizaje en la escuela primaria**. 2023. 96 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022.

## RESUMEN

La comprensión lectora es una habilidad necesaria e importante para la vida académica y social de los estudiantes, y el uso de estrategias de aprendizaje puede facilitar la adquisición de conocimientos cuando se utilizan de manera competente. Así, el presente estudio tuvo como objetivo evaluar el nivel de comprensión lectora y su relación con el uso de estrategias de aprendizaje entre estudiantes del 5° año de la Enseñanza Básica I. Se trata de un levantamiento de datos, de campo, de carácter aplicado y descriptivo, y cualitativa y cuantitativa. Participaron de este estudio 66 alumnos de 5° grado de cuatro escuelas de la región norte de Foz do Iguaçu. Para llegar a las respuestas se aplicaron colectivamente dos instrumentos a los estudiantes, siendo el primero la prueba Cloze que evalúa los niveles de comprensión lectora de los estudiantes y el segundo, la Escala de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje para Primaria que busca identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas. En esta investigación, por tanto, se investigó el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y qué estrategias de aprendizaje utilizan, además de analizar qué estrategias de aprendizaje se relacionan con un mejor desempeño en la comprensión lectora. Los datos obtenidos mostraron que los estudiantes se encuentran en el nivel de autonomía, es decir, cuando tienen éxito en la comprensión lectora. Sin embargo, este destaque fue para estudiantes de colegios privados y femeninos, destacando que los demás estudiantes terminaron en diferentes niveles. Además, se pudo observar que los estudiantes utilizan insuficientemente las estrategias de aprendizaje, utilizando con mayor frecuencia estrategias metacognitivas. Con el análisis correlacional surgieron indicios de una relación entre la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas. Finalmente, esta investigación demostró que el uso de estrategias cognitivas puntuales y adecuadas puede ser favorable para el aprendizaje de la comprensión lectora de los estudiantes, coincidiendo en una relación entre la comprensión lectora y el uso de estrategias en beneficio del aprendizaje.

**Palabras clave:** Habilidad lectora. Cloze. Enseñando y aprendiendo. Educación.

## LISTA DE ABREVIATURAS

|          |   |
|----------|---|
| CAAE     | Certificado de Apresentação para Apreciação Ética                             |
| CEP      | Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos                                 |
| CNS      | Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde                                |
| DCNs     | Diretrizes nacionais para o ensino fundamental                                |
| DP       | Desvio padrão   |
| EAVAP-EF | Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o Ensino Fundamental |
| EC       | Estratégias cognitivas  |
| EM       | Estratégias metacognitivas  |
| IPAA     | Inventário de processos de autorregulação da aprendizagem                     |
| MS       | Ministério da Saúde   |
| NRP      | Painel Nacional de Leitura  |
| PEPSIC   | Periódicos eletrônicos de Psicologia  |
| QI       | Quociente de inteligência   |
| SAEB     | Sistema de avaliação da Educação Básica                                       |
| SCIELO   | Scientific Electronic Library Online  |
| TALE     | Termo de Assentimento Livre e Esclarecido                                     |
| TCLE     | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                                    |
| UNIOESTE | Universidade Estadual do Oeste do Paraná                                      |

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1.</b> Processo de compreensão leitora.....   | 35 |
| <b>Figura 2.</b> Estratégias de leitura.....  | 36 |
| <b>Figura 3.</b> Estratégias cognitivas e metacognitivas.....   | 45 |
| <b>Figura 4.</b> Distribuição do desempenho dos alunos participantes da pesquisa quanto aos resultados no teste Cloze em relação a natureza da instituição de ensino..... | 65 |

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| <b>Quadro 1.</b> Descrição dos tipos de variações do teste Cloze.....  | 38 |
| <b>Quadro 2.</b> Estratégias Cognitivas e Metacognitivas apresentadas na Escala de Avaliação das estratégias de aprendizagem.....                      | 46 |
| <b>Quadro 3.</b> Artigos selecionados sobre as estratégias de aprendizagem e avaliação da compreensão leitora perante o Cloze dos últimos 10 anos..... | 48 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabela 1.</b> Caracterização dos alunos participantes da pesquisa por idade de escolas públicas e privadas.....    | 59 |
| <b>Tabela 2.</b> Desempenho no teste Cloze dos alunos do ensino participantes da pesquisa.....                        | 64 |
| <b>Tabela 3.</b> Distribuição do teste Cloze x Instituição de ensino dos participantes da pesquisa.....               | 64 |
| <b>Tabela 4.</b> Distribuição do teste Cloze x gênero dos alunos do ensino fundamental.....                           | 65 |
| <b>Tabela 5.</b> Distribuição do teste Cloze x idade dos alunos do ensino fundamental.....                            | 66 |
| <b>Tabela 6.</b> Distribuição das classificações das estratégias cognitivas dos alunos do ensino fundamental.....     | 66 |
| <b>Tabela 7.</b> Distribuição das classificações das estratégias metacognitivas dos alunos do ensino fundamental..... | 66 |
| <b>Tabela 8.</b> Distribuição do teste Cloze x estratégia cognitiva.....  | 67 |
| <b>Tabela 9.</b> Distribuição do teste Cloze x estratégia metacognitiva.....  | 67 |
| <b>Tabela 10.</b> Coeficiente de Correlação de Pearson em relação ao teste Cloze.....                                 | 68 |
| <b>Tabela 11.</b> Frequência das estratégias cognitivas favoráveis a compreensão leitora.....                         | 69 |
| <b>Tabela 12.</b> Coeficiente de Correlação de Pearson em relação ao teste Cloze.....                                 | 69 |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b> .....  | 19 |
| <b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....   | 23 |
| 2.1 Aprendizagem da leitura.....  | 23 |
| 2.1.1 Consciência fonêmica.....   | 27 |
| 2.1.2 Fluência.....   | 29 |
| 2.1.3 Vocabulário.....  | 31 |
| 2.1.4 Compreensão leitora.....  | 32 |
| 2.1.5 Cloze.....  | 37 |
| 2.2 A Teoria do processamento da informação.....  | 40 |
| 2.2.1 As Estratégias de Aprendizagem.....   | 41 |
| 2.2.2 As estratégias cognitivas e metacognitivas.....   | 43 |
| 2.3 Estudos sobre a relação entre a compreensão leitora e as estratégias de aprendizagem no ensino fundamental..... | 48 |
| <b>3. OBJETIVOS</b> .....   | 58 |
| 3.1 Objetivo geral.....   | 58 |
| 3.2 Objetivos específicos.....  | 58 |
| <b>4. MÉTODO</b> .....  | 59 |
| 4.1 Delineamento da pesquisa .....  | 59 |
| 4.2 Participantes.....  | 59 |
| 4.3 Materiais e instrumentos.....   | 60 |
| 4.3.1 Termo de consentimento livre e esclarecido.....   | 60 |
| 4.3.2 Termo de assentimento.....  | 60 |
| 4.3.3 Teste Cloze.....  | 60 |
| 4.3.4 Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem.....  | 61 |
| 4.4 Procedimentos.....  | 61 |
| 4.5 Procedimento ético.....   | 62 |
| <b>5. RESULTADOS</b> .....  | 64 |
| 5.1 Resultados do teste Cloze.....  | 64 |
| 5.2 Resultados da avaliação das estratégias de aprendizagem .....   | 66 |
| 5.3 Relação entre as variáveis do estudo.....   | 67 |
| <b>6. DISCUSSÃO</b> .....   | 70 |

|   |           |
|---|-----------|
| 6.1 Recomendações pedagógicas derivadas dos resultados do estudo..... | 74        |
| <b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                   | <b>77</b> |
| <b>8. REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>80</b> |
| <b>9. APÊNDICES.....</b>  | <b>87</b> |
| APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....   | 88        |
| APÊNDICE B - Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE).....    | 90        |
| <b>10. ANEXOS.....</b>  | <b>91</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Estudos sobre os processos de aprendizagem e seu impacto na compreensão leitora nos ambientes escolares é um tema de considerável importância, perpassando a história da educação e a pesquisa acadêmica há um bom tempo, em função da preocupação necessária quanto à promoção do desenvolvimento integral do aluno.

Segundo as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental (DCNs), no parecer do CNE/CEB Nº 11/2010, o art. 30 declara que os três anos iniciais são reservados para a alfabetização e letramento dos alunos, conseqüentemente os conteúdos escolares devem ser postos para assegurar a ampliação e aprofundamento das aprendizagens. Assim, o estímulo às experiências de leitura ocorre com a intenção de oportunizar progressivamente a compreensão leitora dos alunos.

Desta maneira, inicialmente para a aquisição da leitura a criança precisa tomar consciência dos segmentos da fala e aprender o princípio alfabético. Com instrução explícita e adequada da consciência fonêmica, o aluno progressivamente vai se apropriando das condições iniciais para obtenção da leitura (GUIMARÃES, 2005). Não sendo essa a circunstância final para a compreensão leitora.

Além de aprender os sons das letras e suas respectivas representações pela consciência fonêmica, para um bom desenvolvimento da leitura, o estudante precisa exercitar a fluência e o vocabulário. Fluência basicamente consiste em realizar o reconhecimento rápido e automático das palavras (SANTOS; PACHECO, 2017). Vocabulário é o entendimento dos significados das palavras expressas ou escritas (GUIMARÃES; MOUSINHO, 2019).

Ademais, para que a compreensão ocorra, o leitor precisa estabelecer uma série de raciocínios: em primeiro lugar, acionar seus conhecimentos prévios de mundo, para conseguir entender o contexto. Em segundo lugar, levantar hipóteses sobre a intenção do autor que produziu o texto. E em terceiro lugar, são as condições de leitura e a relação do leitor com o texto. (SPINILLO, 2013)

Portanto, o desenvolvimento da compreensão leitora não é uma tarefa fácil, pois, além de todos os conhecimentos que precisam ser exercitados em sala de aula pelo professor, o desempenho da compreensão depende muito também dos estudantes, sua função cognitiva, além de suas motivações e interesses diante da leitura.

Nesta perspectiva, é essencial que os educadores saibam assegurar ao aluno um ensino significativo e que o oriente, ampliando suas possibilidades de aprendizagem, desenvolvendo práticas que o conduzam a autonomia (ZABALA, 2014).

Caso contrário, o ensino pode acabar sendo desinteressante e desmotivador. Uma pesquisa desenvolvida com 133 professores do ensino fundamental que teve por objetivo identificar as hipóteses docentes sobre as dificuldades na aprendizagem por meio de questionários. Neste, os professores indicaram que cerca de 69,92% são fatores relacionados ao desinteresse, de atenção e outros aspectos relacionados ao próprio estudante (PRIOSTE, 2020).

De acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB – um conjunto de avaliações em larga escala que avalia os níveis de aprendizagem em matemática e português dos alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio e que possibilita realizar um diagnóstico da educação básica brasileira perante o desempenho dos alunos – mostrou que em 2019 não houve avanço na competência leitora dos alunos do 5º ano do ensino fundamental assim como resultados dos dois anos anteriores no estado do Paraná.

Estes também atingiram uma média de proficiência em língua portuguesa de 227,6 ficando atrás do Distrito Federal e de São Paulo com 229,3. O estado do Paraná atingiu o nível cinco, onde os alunos conseguem identificar alguns tipos de textos e fazer interpretações do mesmo. O maior nível é o nove, onde os alunos são capazes de identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

Além disso, estudos têm apontando defasagem na compreensão leitora dos alunos em relação à série escolar. Sendo que a grande maioria não detém de uma boa interpretação do texto lido, ou seja, não conseguem extrair o significado e a intenção do autor ao escrevê-lo (BALIZA; SILVA, 2015; LIMA; SANTOS, 2016; MACHADO *et al.* 2015). Estes alunos podem apresentar, também, dificuldades em estabelecer conexões com as ideias vinculadas no texto bem como em seus conhecimentos prévios pertinentes a compreensão leitora.

Consequentemente, considerando que a compreensão leitora ou essa inabilidade impacta em outras áreas do crescimento acadêmico, e mais do que isso, é classificada como uma atividade importante à esfera individual e social que requer elevar reflexões sobre práticas que possam abarcar este crescimento. Pensando nisso que o uso intencional das estratégias de aprendizagem nas tarefas escolares tem se revelado promissora quando aplicadas de forma adequada.

As estratégias de aprendizagem são procedimentos que os alunos adotam para atingir um objetivo diante de uma tarefa, e que podem ser prósperas no domínio dos conteúdos de ensino (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2010). O uso intencional de estratégias tem demonstrado eficácia no processo de aprendizagem, pois, o estudante tem a possibilidade de ampliar sua capacidade tendo mais autonomia na hora de aprender. (SILVA; SÁ, 1997) Assim como o desenvolvimento da compreensão leitora deve ser estimulado e ensinado na escola, o

uso das estratégias de aprendizagem também pode fazer parte deste âmbito, com o intuito de tornar o indivíduo mais ativo e independente no papel de aluno ao adquirir conhecimento.

Portanto, verificar quais estratégias de aprendizagem os alunos conhecem e utilizam e analisar quais se correlacionam positivamente com um melhor desempenho em compreensão leitora poderia fornecer as respostas a um planejamento pedagógico estruturado e focado nessa habilidade básica, pré-requisito para outras.

Desse modo, com o propósito de obter respostas à interseção entre estratégias de aprendizagem e compreensão leitora, o presente estudo adota como base epistemológica a Teoria do Processamento da Informação. A Teoria do processamento da informação é uma vertente da psicologia cognitiva, que busca explicar quais esquemas mentais são acionados no momento da realização de uma tarefa transformando-a em informação (NEVES, 2006).

Os estudiosos da teoria do processamento da informação consideram relevante o papel da memória na mente humana e analisam a aquisição, apreensão e a retenção da informação. Além disso, apontam que nem todo conhecimento é armazenado de forma duradoura. Por isso, chamam a atenção para a importância da repetição para duração da retenção do saber. (MOTA, 2015)

Importante ressaltar que a partir desta perspectiva de corrente filosófica é possível classificar a memória em três definições: a memória de trabalho ou memória operacional, a memória de curto prazo e a memória de longo prazo. (ATKINSON; SHIFFRIN, 1971)

A memória de trabalho é responsável pelo armazenamento temporário de uma informação e, que é responsável por transferi-lo a memória de curto prazo, que por sua vez se ocupa em codificar o aprendizado por determinado tempo e é na memória de longo prazo onde estão armazenados todos os conhecimentos apreendidos. (ATKINSON; SHIFFRIN, 1971)

De acordo com essa teoria, o processo de aprendizagem é eficaz quando um conhecimento é exercitado de modo repetitivo para que se fixe na memória de longo prazo. (MOTA, 2015) Ademais o aprendizado é visto como uma construção onde o aluno tem um papel ativo, e desta forma o desenvolvimento da compreensão leitora dependeria também de processos cognitivos voluntários, aqueles que são postos em ação propositadamente pelo uso de estratégias de aprendizagem.

Com isso, o objetivo desta pesquisa foi avaliar o nível de compreensão leitora e sua relação com o uso de estratégias de aprendizagem entre alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I de Foz do Iguaçu em escolas públicas e privadas. O 5º ano foi escolhido por se tratar do último ano do ensino fundamental I sendo essa a área de interesse neste estudo. Para tal foram utilizados dois instrumentos, o Cloze que é uma medida de avaliação da compreensão

leitora e a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem que levanta e quantifica as estratégias que os alunos recorrem em sua aprendizagem.

Diante do exposto, pretendeu-se responder aos seguintes questionamentos: quais são os níveis de compreensão leitora dos alunos ao terminar a primeira etapa do ensino fundamental? Existe entre eles o uso intencional de estratégias de aprendizagem? Há correlação positiva entre boa compreensão leitora e o uso de estratégias de aprendizagem? Se sim, quais seriam as mais relevantes nessa interseção com o desempenho leitor autônomo?

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Aprendizagem da leitura

Aprender a ler com competência é sem dúvida, uma atividade imprescindível para o estudante obter sucesso no ambiente escolar e também em seu meio social, exercendo sua cidadania de modo crítico e consciente (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009). O desempenho da compreensão leitora dos alunos é objeto de estudo de muitos profissionais, por ser uma das aprendizagens mais importantes do ensino formal.

É no ensino formal que a aprendizagem da leitura se concretizará através das práticas iniciais de assimilação do princípio alfabético e ao longo deste processo, o desempenho da compreensão leitora (DCNs, 2010). Face ao exposto, existe a necessidade de propiciar reflexões acerca desta aprendizagem até seu nível mais elevado, sendo este a compreensão leitora, principalmente porque será no ensino fundamental o início deste conhecimento e ao longo dos anos, este aprendizado terá que ser ampliado e consolidado.

Inicialmente a criança traz para a escola seus conhecimentos prévios relacionados à leitura e aos seus usos, então vai elaborando progressivamente concepções sobre o sistema de escrita alfabético e, que precisa desenvolver, para consolidar essas hipóteses, a consciência fonêmica sob a orientação de um professor (GUIMARÃES, 2005).

Em termos gerais, antes de dominar e compreender a leitura, a criança traz consigo muitas experiências vivenciadas anteriormente de percepções visuais, bem como da língua falada. Esses conhecimentos vão influenciar na aquisição dessa aprendizagem, mas será na escola diante do direcionamento pedagógico que o desenvolvimento da compreensão leitora pode se estabelecer de forma mais ou menos elaborada (GUIMARÃES, 2005).

As crianças não desenvolvem a leitura naturalmente. O ensino dessa habilidade exige modelo, orientação, análise e resposta, também não ocorre com a mera exposição do material, é preciso que os princípios sejam ensinados de forma explícita (SOLÉ, 1998). O ato de ler é um processo complexo que exige o desenvolvimento de capacidades e habilidades necessárias à formação do leitor.

Para formar um bom leitor, Gombert (2013), destaca que é preciso considerar a aprendizagem implícita e explícita e chama atenção para seus papéis complementares na aprendizagem da leitura. As aprendizagens implícitas são as características do meio em que o indivíduo está inserido e, que, sem consciência progressivamente vão se instalando em seu cognitivo e modificando o comportamento. Essa aprendizagem é também importante ao leitor

iniciante, pois, as habilidades precoces como capacidade de distinguir formatos visuais, a sensibilidade ao ouvir uma palavra e a aplicabilidade de executar a significação de palavras habituais são provenientes da aprendizagem implícita.

Já a aprendizagem explícita são os conhecimentos elaborados transmitidos pelos professores. Neste caso, inicialmente, as correspondências grafema fonema (GOMBERT, 2013). Desse modo, as aprendizagens implícitas e explícitas serão complementares e importantes no ensino e principalmente para a aprendizagem da leitura.

Ao inserir a criança no entendimento do processo simbólico da leitura a escola está cumprindo com sua função primordial que é formar um leitor competente que interpreta e compreende o que lê, preparado e capaz para o exercício da cidadania. A leitura competente permite a promoção de novas percepções de mundo e, se trabalhada para garantir autonomia da pessoa, onde as informações são refletidas, é que se pode dizer que o ato de ler está associado a formação de leitores críticos (SILVA; DERING, 2020).

Além disso, para o desempenho da aprendizagem da leitura é indispensável a habilidade de inúmeros fatores, sejam eles fatores individuais, como o desenvolvimento cognitivo e cerebral e da motivação e fatores ambientais, principalmente os métodos de ensino, a família e o seu contexto socioeconômico, o sistema ortográfico, a cultura, as políticas educativas, e os fatores genéticos (ALLIENDE; CODEMARÍN, 2005).

Visto que há uma grande influência para aquisição da aprendizagem da leitura até o seu nível mais elevado, a compreensão leitora e que pela perspectiva da teoria do processamento da informação, para que esse conhecimento ocorra de modo competente o grande esforço desenvolvido será individual e cognitivo. Desse modo o professor irá selecionar recursos que oportunizem ao educando o desenvolvimento deste processo intelectual (KLEIMAN, 2004).

Assim sendo, o esforço será feito pelos processos cognitivos básicos como a inferência, memória de trabalho e memória de longo prazo, além de outras habilidades pertinentes ao processo de compreensão. Neste dinamismo a memória tem papel fundamental para a atividade de ler, perante ela que o indivíduo acessa e recupera os conhecimentos armazenados de modo inconsciente e que irão ajudá-lo a compreender o texto escrito. Desta forma o leitor aciona os esquemas cognitivos próprios no ato de ler, podendo usar métodos que irão auxiliar no desempenho da leitura (SPINILLO, 2013).

Portanto, a leitura é uma forma particular e individual de transformar os códigos gráficos da linguagem em significado. Para aprender a ler primeiro é necessário compreender as funções da linguagem para então transformá-las em representações mentais atribuindo sentido ao texto lido. Só se aprender ler, lendo. E isso diz respeito também ao tipo de leitura e a quantidade

(MALUF, 2013). De fato, para alargar este conhecimento o indivíduo, além do aprendizado adquirido na escola, terá que treinar essa habilidade tonando a leitura um exercício frequente.

Segundo os estudos de Frith (1984) existem três estágios para a aquisição da leitura e que apesar do termo, eles nem sempre acontecem de forma sequencial, pois, a criança pode estar no estágio seguinte e ainda assim demonstrar traços do estágio anterior, são eles: logográfico, alfabético e ortográfico.

Na etapa logográfica, a criança não tem capacidade de analisar as palavras, não considera a posição das letras e possui um vocabulário visual limitado. Na segunda etapa tem-se o princípio alfabético, a criança aprende a fazer decodificação das palavras e a relação entre a correspondência grafema-fonema. E na última etapa chamada de ortográfica em que a criança aprende a fazer leitura visual direta de palavras de alta frequência. Nessa fase as crianças deixam de decodificar as palavras e passam a reconhecer automaticamente, sem a conversão fonológica (FRITH, 1984).

Posteriormente outro estudo foi desenvolvido por Chall (1996) que propôs o progresso da leitura em cinco estágios e explanou que ela começa antes mesmo da entrada da criança na escola até a compreensão dos variados gêneros textuais e a adoção de estratégias de leitura. Os estágios iniciais (1 e 2) são caracterizados pela aquisição do princípio alfabético e a leitura de pequenos textos com ampliação da fluência que ocorre mais ou menos da educação infantil até o terceiro ano.

No estágio seguinte (3) a leitura torna-se mais complexa e exige do leitor o uso de estratégias que o auxiliem a compreender o texto lido. Esta fase demanda a ativação dos conhecimentos prévios e o aprendizado sobre os diversos textos que circulam no meio social. Assim, o desempenho em construir significado a partir do texto lido é demarcado pelos estágios seguintes (4 e 5) o leitor faz inferências com seus conhecimentos prévios atribuindo interpretação individual. Nesses estágios o leitor hábil compreende o que lê e demonstra interesse por textos específicos com propósitos definidos por ele (CHALL, 1996).

Mais tarde um novo estudo conduzido por Giasson (2007) elencou seis fases de desenvolvimento da leitura, enfatizando que ela ocorre antes da alfabetização até por volta do 5º ano de escolaridade. Na fase 1 que acontece anteriormente ao ingresso escolar, a criança tem contato com palavras escritas, gosta de ouvir a leitura dos adultos, mas ainda não conhece as letras. As próximas fases são da alfabetização entre os primeiros e segundos anos, na fase 2 ela começa a compreender as correspondências entre os grafemas e os fonemas e a leitura passa a ser estimulante.

Na fase 3 o leitor está decodificando as letras e conhecendo novas palavras. Na fase 4, que ocorre por volta do terceiro e quartos anos de escolaridade, a criança começa a reconhecer as palavras automaticamente com um repertório mais amplo. Na fase 5 o aluno passa a aprender a utilizar as estratégias de leitura para a compreensão. E por último, na fase 6 que ocorre por volta do quinto ano escolar, o leitor torna-se habilidoso em utilizar as estratégias desejadas e apresenta compreensão leitora mais elaborada.

Todos esses autores demonstram que a leitura é uma atividade com início antes mesmo da entrada da criança na escola e que se desenvolve ao longo de suas etapas escolares. É possível notar também que para cada nível das etapas de aprendizagem o aluno passa a desempenhar melhor a leitura de forma gradual. Assim, é por meio do ensino que o aluno consegue adquirir habilidades específicas para essa atividade e será por meio dele também que o leitor aprenderá como utilizar estratégias necessárias para que seu desempenho seja satisfatório.

Diante deste importante campo do conhecimento que é a aprendizagem da leitura estudiosos buscaram identificar, por meio de evidências científicas, quais instruções pedagógicas poderiam contribuir para essa aprendizagem. De acordo com publicação do último relatório do *Painel Nacional de Leitura (NRP)* que ocorreu no ano 2000, este documento foi produzido pela Secretaria de Educação norte-americana. Nele foi destacado que existem cinco competências básicas para formar um leitor competente: consciência fonêmica, a instrução fônica, fluência, vocabulário e enfim a compreensão.

Do mesmo modo, Moraes; Leite e Kolinsky (2013) apontam que existem três condições sequenciais e que são primordiais a aprendizagem da leitura e o desenvolvimento da compreensão leitora. Para o seguimento de cada uma das etapas a anterior necessita estar concretizada de forma que a aprendizagem seja suficiente para compreender a próxima.

A primeira condição é o leitor se apropriar do sistema de escrita alfabético, aprender a identificar as letras e relacioná-las com seus respectivos sons. Nesta fase a criança passa a ter consciência que os fonemas representam os grafemas, ou seja, os sons da fala são usados para compor uma letra ou mais. A segunda condição é compreender progressivamente o conjunto de regras do sistema ortográfico, permitindo que o leitor perceba e identifique as normas da língua utilizadas para facilitar a leitura do texto. E a última condição é desenvolver o léxico mental ortográfico. (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

O termo léxico mental se refere ao armazenamento das estruturas linguísticas e seus significados na mente, funcionando como uma espécie de dicionário, concedendo a conexão e o acesso às formas de língua e seus respectivos significados pela memória. (BARALO, 2001)

A construção do léxico mental ocorre quando as palavras são armazenadas na memória de longo prazo, e são acessadas automaticamente e utilizadas no momento da leitura. Essa é a maneira como os leitores habilidosos fazem o reconhecimento instantâneo das palavras conhecidas, esta fase ocorre no decurso do 3º ano do ensino fundamental (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

De fato, existem condições de aprendizagem para que a compreensão leitora seja desenvolvida. Primeiramente, na etapa da alfabetização, o aluno necessitará dominar o princípio alfabético, em sequência será trabalhado a sua fluência e precisão, sendo importante também expandir o vocabulário para que então sua leitura seja eficiente. A seguir cada componente destacado anteriormente será brevemente abordado para contextualizar os conceitos que são fundamentais ao desempenho do objetivo final da aprendizagem da leitura: a compreensão leitora.

### **2.1.1 Consciência fonêmica**

A escola desempenha um papel muito importante na vida dos educandos, promovendo aprendizagem dos saberes necessários a formação do indivíduo. A capacidade de aprender é uma predisposição inegável do ser humano, porém sem uma instrução adequada dificilmente o desempenho do aluno seja satisfatório, principalmente quando se trata da habilidade em leitura que, de acordo com os estudos voltados pela perspectiva da teoria do processamento da informação, o desenvolvimento da leitura ocorre pela instrução direta para que os processos cognitivos sejam ativados. Por isso, a leitura precisa ser ensinada de modo explícito.

O Painel Nacional de Leitura (2000) analisou 52 estudos com o objetivo de verificar se os efeitos da instrução fonêmica eram evidentes sobre condições específicas, e também examinou se a instrução da fonética ajudaria a prevenir as dificuldades de leitura em leitores iniciantes. Esses estudos claramente mostraram que a instrução da consciência fonêmica poderia melhorar a aprendizagem das crianças. Além disso, o ensino da fonética foi vantajoso para as crianças nos estágios iniciais de leitura; tal instrução levou para um melhor desempenho, demonstrando uma evidente melhora no reconhecimento de palavras e na compreensão de leitura (NATIONAL READING PANEL, 2000).

Sendo assim, a primeira condição para que a compreensão leitora ocorra é o domínio da consciência fonêmica e o treino da instrução fonética. A consciência fonêmica, portanto, é a capacidade de ouvir e manipular os sons individuais dentro das palavras. A consciência fonêmica é o conhecimento sobre o fonema. Já a fonética refere-se à instrução de como letras

e sons correspondem reciprocamente e como essas correspondências som e letra pode ser usada para decodificar ou pronunciar palavras (NATIONAL READING PANEL, 2000).

Decodificação significa a análise das letras em uma palavra para determinar sua pronúncia; traduzir em uma forma de mensagem para outro, como de texto impresso para pronúncia (NATIONAL READING PANEL, 2000). É importante destacar que a consciência fonológica também é importante aos estágios iniciais de leitura, seus estudos incluem consciência fonêmica, mas também englobam muitas habilidades em refletir sobre os sons das palavras e o desenvolvimento como a consciência de rima (NATIONAL READING PANEL, 2000).

A aprendizagem da leitura inicial propicia um maior desenvolvimento da consciência fonológica que é a capacidade de ter consciência dos aspectos acústicos da fala e de que as palavras são formadas de diferentes sons refletindo sobre sua estrutura e desenvolvendo a capacidade de identificar e manipular os fonemas (LEITE; BRITO; REIS; PINHEIRO, 2018).

No início da alfabetização, a criança que começa a ler precisa desenvolver a consciência fonêmica para aprender o princípio alfabético, ou seja, a correspondência grafema-fonema. Para a aprendizagem das regras de correspondência é preciso que o aluno preste atenção em todas as letras na intenção de captar que existem correspondências entre os sons da fala e os símbolos gráficos (DEUSCHLE; CECHELLA, 2009).

A consciência fonêmica envolve a menor unidade do som, a capacidade de manipular a menor unidade sonora identificando os sons de cada letra de uma palavra. Além disso, práticas que envolvem a análise de sílabas, rimas e aliteração de palavras podem favorecer a aprendizagem da leitura e a aquisição da consciência fonológica (NATIONAL READING PANEL, 2000).

A prática voltada para a instrução fonêmica tem o objetivo de instruir os educandos a identificar o som de cada unidade de uma palavra, permitindo assim, que uma palavra nova seja lida com facilidade e conforme eles vão avançando em seus conhecimentos as palavras familiares são automaticamente reconhecidas pela visão, anteriormente lidas e armazenadas na memória (EHRI, 2003).

Apesar da consciência fonêmica ser a aprendizagem mais importante a princípio para o desenvolvimento da leitura, ela não é suficiente para a compreensão. Para isso, o aluno terá que reconhecer as palavras por meio do vocabulário visual, não dependendo de decodificação, que muitas vezes torna o processo da leitura lento e cansativo (SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010). Ao tentar entender as palavras perde-se o entendimento do texto, uma pessoa que ainda não domina a leitura do código escrito terá dificuldade em entender o contexto da leitura.

Na fase da alfabetização é necessário que a criança tome consciência que a fala é representada de forma abstrata por uma sequência de letras que correspondem aos fonemas, e que a capacidade de as representar de maneira precisa é requisito para a decodificação operar com eficiência. Conforme o treino e o domínio dessa habilidade, de forma inconsciente, ela passa a reconhecer as palavras escritas e pelo processamento cognitivo consegue reconhecer a sua representação e recuperá-la perante a memória (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

Com base na abordagem adotada nesta pesquisa, para que a memória de trabalho esteja susceptível a operações mais complexas como a compreensão leitora, as palavras precisam ser reconhecidas com automatização, sem que se perca tempo com a decifração.

### **2.1.2 Fluência**

Como discorrido até o momento, para que a compreensão leitora ocorra, primeiramente a fase da decodificação deve estar superada. Decifrar o código não garante a compreensão, sendo este apenas o ponto de partida. Adquirida a consciência fonêmica, agora o aluno fará uma leitura com mais fluência, atribuindo velocidade e precisão ao ato, economizando o custo cognitivo ao não necessitar decodificar as palavras.

O significado de fluência na literatura, tem sido definido como a habilidade e precisão com que o leitor decodifica um texto. Reconhecer automaticamente as palavras proporciona ao leitor um nível de fluência que lhe permite gerenciar o texto com precisão e velocidade, permitindo que se concentre na compreensão leitora (SANTOS; PACHECO, 2017).

Portanto, fluência é a capacidade de ler um texto em voz alta com precisão, velocidade e prosódia, com ritmo, entonação, é o reconhecimento rápido e automático das palavras. Entende-se por precisão a automaticidade em decodificar as palavras rápida e corretamente. A capacidade de manipular os fonemas e o reconhecimento de uma vasta quantidade de palavras é importante a precisão ocorrer (HUDSON *et al.*, 2009).

A leitura começa pelos olhos, mais precisamente denominado *input* visual, onde é analisada a estrutura gráfica da palavra. Caso a palavra lida não seja reconhecida, acontece a decodificação do símbolo gráfico que atribui representação sonora da língua falada, o que acontece quando o leitor ainda está na fase da aprendizagem da leitura. No entanto, se a palavra já faz parte do léxico mental, o leitor aciona de forma inconsciente fazendo o reconhecimento automático da palavra (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

Quando a palavra faz parte da memória, a velocidade é fator importante que pode influenciar na compreensão leitora, pois, uma leitura lenta está fadada ao não entendimento por

parte do leitor. Para Logan (1997), o treino faz com que a habilidade em leitura seja automatizada e o custo cognitivo seja economizado fazendo com que a leitura seja um ato inconsciente. Só se aprende ler lendo, e a repetição faz a velocidade em leitura ser cada vez mais automática. Para o autor, a velocidade, falta de esforço, autonomia e ausência de atenção consciente no ato de ler são fatores que demonstram habilidade em leitura permitindo que a memória de trabalho se dedique a compreensão leitora.

Existem três componentes que permitem manifestar que uma palavra foi lida com velocidade e precisão: primeiro a palavra já faz parte do léxico mental do leitor pela sua regularidade usual. O segundo diz respeito a consciência das regras sintática, semântica e seu uso adequado no contexto e assim a habilidade do leitor fazer inferências sobre a leitura, demonstrando aptidão no ato (KATO, 1990).

O último fator da leitura fluente é a prosódia, uma vez feita a leitura com velocidade e com menor custo cognitivo agora o leitor poderá se empenhar nos aspectos da prosódia, que é a parte da gramática tradicional que se dedica às características da emissão dos sons da fala, como o acento e a entonação (HUDSON *et al.*, 2009).

A precisão e a velocidade auxiliam para o leitor dedicar menos tempo e atenção à decodificação para se concentrar nos aspectos mais expressivos da leitura (SPINILLO; PAULA; MILLER, 2012). Para uma boa compreensão do texto é necessário tanto a percepção da estrutura sintática, quanto a entonação adequada para extrair a mensagem correta daquilo que foi lido.

Na fase da alfabetização, os alunos ainda conseguem lerem com prosódia, pois, ainda estão decodificando e não compreendem as regras gramaticas, pois, são leitores pouco habilidosos. “A leitura fluente pode ser definida, ainda, como o desenvolvimento e aprimoramento da automaticidade em processos perceptuais, fonológico, ortográfico, morfológico e semântico, necessários para a leitura” (SANTOS; PACHECO, 2017, p.2). Bons leitores demonstram se preocupar com os acentos, pausas adequadas na fala, tanto em leitura oral quanto na silenciosa.

Para concluir, três aspectos podem ser considerados sobre a relação entre a prosódia e a compreensão leitora: A primeira é que várias demandas da prosódia parecem estar ligadas a muitos processos da compreensão leitora, por exemplo, a leitura de um texto sem entonação ou respeito pelos sinais de pontuação se tornaria incompreensível (SPINILLO; PAULA; MILLER, 2012).

Em segundo lugar, de acordo com o nível de leitura, a prosódia vai sendo aperfeiçoada e por consequência atribuindo melhor desempenho a compreensão leitora. O leitor fluente usa

da prosódia com naturalidade e de forma correta. Por último, há uma relação intrínseca entre a compreensão leitora e a prosódia, ambas são aperfeiçoadas com habilidades em leitura (SPINILLO; PAULA; MILLER, 2012).

### **2.1.3 Vocabulário**

Tão importante quanto a aquisição da consciência fonêmica e o desempenho da fluência para a compreensão leitora é a capacidade de dominar o vocabulário. À medida que, os leitores vão avançando e adquirindo habilidades satisfatórias de leitura, um vocabulário de qualidade precisa ser exercitado na intenção de obter o sentido das frases lidas e por consequência o entendimento do texto.

Entende-se por vocabulário o domínio dos significados das palavras, seja pela linguagem oral, expressando as palavras ou pela escrita, compreendendo o texto lido (GUIMARÃES; MOUSINHO, 2019). Desse modo, o vocabulário pode ser assimilado ao acumular conhecimento sobre as palavras. Dominar o vocabulário é extremamente crucial para a compreensão oral, assim como para a compreensão leitora.

É o léxico mental que desempenha um papel importante no reconhecimento das palavras, funcionando como um dicionário. Nele estão armazenadas as informações como formas ortográficas e reconhecimento automático de letras e seu significado. É a partir de uma série de ativações cognitivas que a palavra se associa ao seu sentido (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

Estudiosos da área afirmam que o vocabulário ocupa duas categorias na memória de uma pessoa, primeiro na amplitude e segundo na profundidade (OUELLETTE, 2006). A amplitude diz respeito a quantidade de palavras com significados adquiridas ao longo da vida e que estão armazenadas no léxico mental. Já a profundidade remete-se a existência de uma vasta representação semântica de uma mesma palavra (GUIMARÃES; MOUSINHO, 2019).

Nesta perspectiva, conforme o leitor aumenta a interação com uma palavra ele passa a reconhecer as situações e contextos em que ela pode ser usada. Uma palavra pode conter vários significados e o paradigma é que quanto mais se lê mais se aprende e, por consequência, mais palavras são anexadas ao léxico aumentando o vocabulário em amplitude e profundidade (GUIMARÃES; MOUSINHO, 2019).

Por fim, o vocabulário foi disposto como o significado das palavras e que pode ser adquirido tanto com a instrução direta como pela interação social, ocorrendo de forma inconsciente. Nessa lógica, os pesquisadores apontam que as crianças adquirem várias palavras

e seus significados todos os anos em seu grupo de convivência e que para ampliar esse aprendizado, o ensino de palavras novas pode beneficiar o vocabulário e por consequência a compreensão leitora dos alunos (NATIONAL READING PANEL, 2000).

#### **2.1.4 Compreensão leitora**

Como discorrido até o momento, para que a compreensão leitora seja desenvolvida eficazmente existem uma série de habilidades que antes precisam ser consideradas. Na fase da alfabetização concentram-se atividades de consciência fonêmica e o aprimoramento da consciência fonológica, necessário a aquisição do princípio alfabético e que ajudará o leitor a decodificar letras desconhecidas (DEUSCHLE; CECHELLA, 2009).

Conforme o progresso do leitor e o avanço nos anos escolares introduzem-se aspectos da fluência nas atividades de leitura: precisão, prosódia e velocidade serão de grande ajuda para compreender expressões e características do texto utilizadas pelo autor (SANTOS; PACHECO, 2017). Do mesmo modo, se atribui notoriedade ao desdobramento do vocabulário para melhor desempenho da compreensão leitora.

O vocabulário é muito importante para compreender um texto lido, pois, a partir dele o leitor consegue extrair o significado das palavras pelo léxico mental onde estão armazenadas as palavras conhecidas (GUIMARÃES; MOUSINHO, 2019). Logo, o leitor estabelece uma relação com o texto a partir de seus conhecimentos, buscando interpretar as informações contidas e a intenção do escritor ao escrevê-lo.

Todas essas habilidades colaboram para a aquisição da leitura de forma notória, porém para o desempenho da atividade complexa que resulta na compreensão leitora exige-se pensamento ativo e dinâmico por parte do leitor, pois, o resultado desta é a interação entre o leitor e o texto. Nesta relação são apontados três panoramas a serem considerados: o leitor, o texto e a interação entre eles (SPINILLO, 2013).

O primeiro panorama envolve o leitor, pois, a compreensão leitora do indivíduo dependerá de seus processos cognitivos que envolvem a memória de trabalho, o monitoramento e/ou metacognição e as inferências resultantes da construção de seu entendimento sobre o texto. As características do texto formam o segundo panorama, o sujeito atua identificando suas particularidades, seus aspectos semânticos e sintáticos que fazem parte da dimensão linguística, assim como velocidade, fluência, precisão e vocabulário que exercem função indispensável a essa prática (SPINILLO, 2013).

Assim, a compreensão é um processo interativo onde o leitor realiza inferências atribuindo significado ao que lê relacionando com seus conhecimentos prévios e atribuindo novos significados, resultando no terceiro panorama, a interação com o texto. Inferir é atribuir novos significados a partir da leitura obtida pelo texto (SPINILLO, 2013).

O processo da “compreensão em parte vai depender também, dos códigos que o leitor maneja, de seus esquemas cognitivos, de seu patrimônio cultural e das circunstâncias da leitura” (ALLIENDE; CODEMARÍN, 2005, p. 125). O código linguístico é a capacidade do leitor dominar o vocabulário presente no texto, para ocorrer uma interação comunicativa entre o escritor e o leitor, assim, como os conhecimentos do leitor são importantes para acionar os esquemas cognitivos no momento da leitura. O patrimônio cultural, é o conhecimento adquirido ao longo dos anos, pondo em evidência os conhecimentos prévios do leitor. E as circunstâncias de leitura é o modo como o leitor recebe o texto, suas motivações e interesses no ato de ler (ALLIENDE; CODEMARÍN, 2005).

Os esquemas cognitivos acionados no ato da leitura são destacados como conhecimentos prévios armazenados na memória e são ativados no momento da leitura, assim a compreensão também dependerá da quantidade de conhecimento que o sujeito possui. Os conhecimentos prévios dependem das experiências adquiridas no contexto social ao qual o sujeito está inserido e considerando que os conhecimentos prévios não são os mesmos, a interpretação de um texto pode variar de leitor para leitor (SPINILLO, 2013).

Portanto, os conhecimentos que os leitores têm do mundo contribuem para o entendimento do texto. Para Kleiman (2004) a compreensão leitora depende dos conhecimentos prévios do leitor. Para a autora eles envolvem conhecimento linguístico que ajuda a dar significado às partes do texto, conhecimento textual, os diversos tipos de textos e conhecimento de mundo, assim como experiências adquiridas anteriormente.

De acordo com a autora, para compreender um texto é necessário possuir conhecimento sobre o assunto escrito para então inferir relação com as diferentes partes discretas num todo coerente, este é um processo inconsciente, atribuir significado aos conhecimentos já acumulados. Para ela o sujeito não consegue lembrar de todas as partes literais do texto, mas do contexto em que se juntam e que levam a inferir um significado (KLEIMAN, 2004).

Deste modo, para a compreensão ocorrer, não basta ler o texto. É preciso ter conhecimentos anteriores e estabelecer uma relação com a leitura para conseguir extrair seu significado, além de compreender as funções da linguagem impressa nos mais variados tipos de leituras e suas funções. Ao ler um texto o sujeito tem um propósito de leitura com objetivos definido logo, se retira a informação necessária resultando na compreensão (KLEIMAN, 2004).

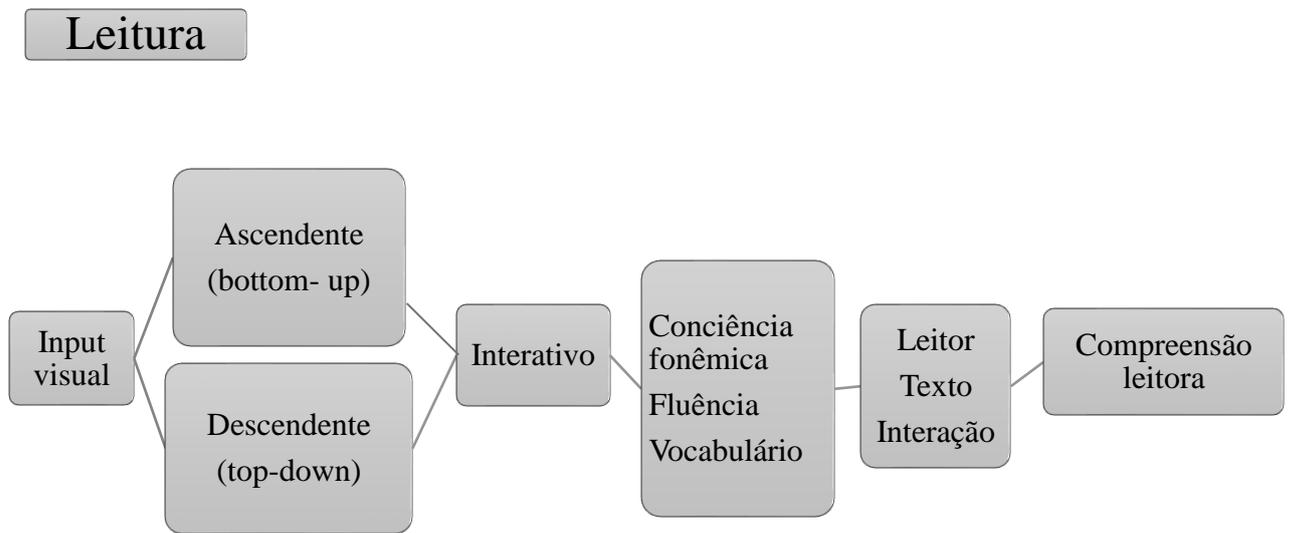
Na abordagem do processamento da informação Neves (2006), enfatiza que o indivíduo recorre a memória para dar significado ao texto, ativando o conhecimento já adquirido na memória de longo prazo. A memória de longo prazo e a memória de trabalho operam de formas diferentes. Enquanto a memória de trabalho tem capacidade limitada, atua para extrair e processar as informações durante a leitura e em integrar as novas informações às antigas, a memória de longo prazo tem capacidade considerável de armazenamento e permite ao leitor que faça inferências aos conhecimentos já adquiridos (SPINILLO, 2013).

Os estudiosos do processamento da informação referem-se a dois tipos de abordagem cognitiva durante a leitura, o processamento descendente (*top-down*) e ascendente (*bottom-up*). No processamento descendente (*top-down*) a informação do texto lido é extraída passando parcialmente do input visual e acionando os esquemas cognitivos que acionam outros sub-esquemas que formam uma rede de interrelações ativadas sucessivamente na intenção de acionar a memória de longo prazo, onde estão armazenados os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos (KATO, 1990). O leitor que utiliza esta abordagem é hábil, veloz e faz deduções na leitura acionando facilmente o léxico mental, fazendo inferências de significado de acordo com a familiaridade das palavras se apoiando nos seus conhecimentos prévios.

Já o processamento ascendente (*bottom-up*) é acionado quando as formas são pouco conhecidas. De acordo com essa precedência, o leitor fica atento as informações visuais do texto, constrói o significado conforme a análise estrutural das informações contidas na leitura, podendo ser uma leitura mais vagarosa e pouco fluente (KATO, 1990). Apesar disso, esse tipo de abordagem é importante para o leitor que não consegue identificar o significado de uma palavra, assim ele a analisa de acordo com as pistas dadas no texto para extrair a definição. Os dois tipos de processamentos são complementares, cabe ao leitor utilizá-los de maneira adequada no momento da leitura (KATO, 1990).

A figura 1 representa um modelo do processo da compreensão leitora considerando os estudos percorridos, possibilitando uma análise mais didática do que foi discutido até o momento. (KATO, 1990; KLEIMAN, 2004; NATIONAL READING PANEL, 2000; SPINILLO 2013)

Figura 1 - Processo de compreensão leitora



Fonte: (KATO, 1990; KLEIMAN, 2004; NATIONAL READING PANEL, 2000; SPINILLO, 2013)

De acordo com modelo apresentado anteriormente, o desenvolvimento da compreensão leitora de um indivíduo está sujeito a vários processos, acionados a cada nova etapa na aquisição da leitura. Seu início é ativado antes mesmo de sua entrada na escola, no entanto, será com o direcionamento pedagógico que o desempenho da leitura se tornará possível e a cada etapa superada este dinamismo dependerá do próprio leitor e de sua habilidade leitora e as estratégias utilizadas no ato de ler.

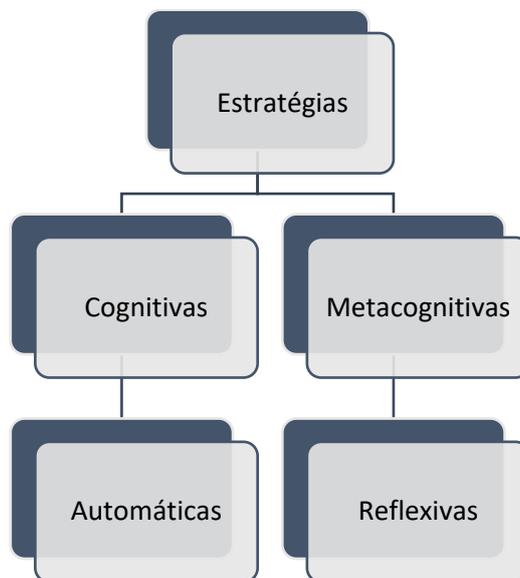
Para Gonçalves (2008) quem lê é capaz de construir e reconstruir novas informações com conhecimentos anteriores, sendo ativo e compreendendo seu ato no momento da leitura. Os bons leitores têm consciência sobre seu entendimento do texto, empenhando-se novamente na leitura quando necessário, e adotando estratégias que auxiliarão na compreensão, sendo estas cognitivas e metacognitivas.

A estratégia metacognitiva na leitura é a capacidade de estabelecer objetivos para analisar um texto, ou seja, controlar e regular o próprio conhecimento. A leitura consiste basicamente de uma necessidade, uma intenção, um bom leitor consegue avaliar e refletir sobre o propósito de leitura, estabelecendo metas e formulando hipóteses que serão confirmadas ou não durante o seu ato. (KLEIMAN, 2004).

Cabe ainda ressaltar o uso de outro conjunto de estratégias na leitura, que são as estratégias cognitivas, estas regem o comportamento automático e inconsciente do leitor. Apesar do leitor estar consciente de sua interpretação ao fim do texto ele não compreende os mecanismos que o envolveram durante o processo, em contrapartida as estratégias metacognitivas em leitura designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas (KATO, 1990).

Na figura 2 é possível visualizar as estratégias utilizadas pelos leitores no ato da leitura.

Figura 2 - Estratégias de leitura



Fonte: (KATO, 1990; KLEIMAN, 2004)

Assim, além dos fatores citados até o momento, tais como a aquisição do princípio alfabético pela consciência fonêmica, o desempenho da fluência, e a aquisição do vocabulário, o desempenho da compreensão leitora pode ser facilitado pelo desenvolvimento das estratégias de aprendizagem. Um bom leitor percebe a sua dificuldade e adotará mecanismos que o auxiliarão a saná-las como: ler devagar, ler novamente, fazer um resumo. Mas para isso, o leitor precisa estar consciente de seus objetivos e conhecer os procedimentos a adotar para cada dificuldade.

Além disto, essas técnicas podem ser ensinadas e exercitadas com atividades em sala de aula pelo professor, e que para Solé (1998), são chamadas de estratégias de leitura. A intenção de ensinar os alunos a utilizarem as estratégias no momento da leitura é para possibilitar que eles planejem e façam o controle das decisões diante dos objetivos definidos do que se lê, facilitando a compreensão.

As estratégias que o professor irá ensinar permitirão que o aluno utilize de acordo com suas necessidades e possibilitarão a ele um planejamento para facilitar a compreensão, pois, além de analisar suas formas visuais, seu significado e realizar inferências sobre a leitura, realizar atividades de estratégias podem potencializar a aprendizagem. Sendo assim, para que atividades como essas se tornarem eficazes na aprendizagem antes é necessário instrução e orientação adequada por parte dos educadores.

Considerando a complexidade que envolve o desempenho da compreensão leitora de um indivíduo, identificá-la exige um método seguro e que possibilite analisar com eficiência suas demandas, sendo essa a técnica de Cloze abordada adiante.

### **2.1.5 Cloze**

A leitura é a aprendizagem mais importante do ensino formal, exigindo interação entre diversos processos cognitivos do indivíduo e avaliar a compreensão leitora não é uma tarefa fácil, pois, o resultado desta nem sempre pode ser observado de forma direta e objetiva.

Conforme as autoras Santos; Burochovitch e Oliveira, para avaliar a compreensão leitora deve-se refletir sobre a linguagem do grupo social e o contexto ao qual o educando está inserido, entendendo que, “compreender um texto consiste, pois, fundamentalmente, em estabelecer relações entre as diferentes ideias nele veiculadas [...] com os conhecimentos anteriores do leitor” (2009, p. 35). Portanto, é importante selecionar um método eficiente que transpareça de modo verdadeiro a compreensão leitora dos alunos, considerando os conteúdos e conhecimentos trabalhados em sala de aula de acordo com o planejamento escolar.

Com o intuito de gerar um novo modelo para identificar a compreensão leitora e superar procedimentos utilizados que a Técnica Cloze foi desenvolvida por Taylor (1953). Mesmo após anos de estudos essa técnica ainda é considerada a melhor para avaliar a compreensão leitora das pessoas. A metodologia Cloze supera o uso de fórmulas que determinam a leiturabilidade de textos, sendo estas, fórmulas que medem aspectos da estrutura do texto (SÖHNGEN, 2002).

Além disso, pesquisas desenvolvidas na área demonstram que a técnica Cloze contribui de maneira salutar para o desenvolvimento da compreensão leitora e evidencia uma melhora significativa no desempenho das habilidades em leitura quando desenvolvida em sala de aula. Ademais, demonstra ser um método simples e eficaz para avaliar a compreensão leitora dos alunos por sua flexibilidade e facilidade na aplicação, apresentando indicadores com evidências de qualidade psicométrica (TAYLOR, 1953; BOURMUTH, 1968; SÖHNGEN, 2002;

ALLIENDE; CODEMARÍN, 2005; SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009; SANTOS; SISTO; NORONHA, 2010; CUNHA, 2010; SUEHIRO, 2013; LIMA 2017).

“O procedimento Cloze apresenta as seguintes vantagens: é fácil de elaborar, administrar e interpretar; não é necessário ser um especialista para construí-lo, administrá-lo e interpretá-lo, e as respostas dos alunos estão baseadas apenas nos indícios dados pelo texto e não são induzidas ou obscurecidas pelas perguntas do examinador. Podem-se utilizar textos breves de matérias científicas, prosas, poemas, notícias, relatos, contos, etc.” (ALLIENDE, CODEMARÍN, 2005, p. 129).

O instrumento Cloze em sua fórmula original consiste em um texto com cerca de 250 palavras onde se omite todo quinto vocábulo, deixando uma lacuna, todas do mesmo tamanho. Ao fazer a leitura do texto, o aluno terá que preencher essa lacuna com uma palavra que dê sentido ao que está lendo. Originalmente o método de correção é a palavra exata a retirada do texto, mais tarde foram admitidas palavras sinônimas (SÖHNGEN, 2002).

O Cloze, instrumento psicológico e cognitivo, tem seus fundamentos na teoria do processamento da Informação, pois, considera a atividade de compreensão leitora de um texto como cognitiva, envolvendo aspectos da memória, inferência, percepção e dedução (NEVES, 2006). Aspectos da memória ao buscar palavras adquiridas anteriormente para preencher as lacunas, do mesmo modo fazer inferência sobre o texto com seus conhecimentos prévios pertinentes ao entendimento do contexto da leitura, e a percepção e dedução que servem elaborar hipóteses e refletir sobre a leitura verificando se as palavras escritas nas lacunas estão correspondentes e adequadas ao texto lido.

Do mesmo modo, para o desempenho no Cloze o leitor precisa acionar o processamento ascendente (*bottom-up*) onde o leitor analisa a informação, ou seja, decodifica e faz a compreensão linguística e o descendente (*top-down*) realizando a construção do significado do texto, ou seja, deduz e formula hipóteses durante a leitura (KATO, 1990). Para realizar o teste Cloze, o aluno precisa ter conhecimentos anteriores em leitura que permitem seu êxito em preencher as lacunas, ou seja, aptidão em reconhecer as palavras com fluência, vocabulário e o desempenho eficaz da compreensão leitora.

Esse instrumento pode ser estruturado de diferentes maneiras, para cada público e dependendo do nível de dificuldade que se deseja atingir. Suas principais formas estão apresentadas no Quadro 1. (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009)

Quadro 1 - Descrição dos tipos de variações do teste Cloze

|               |   |
|---------------|---|
| Cloze Lexical | Omitem-se os substantivos, adjetivos, advérbios, entre outros. No gramatical os itens excluídos são os relacionais. |
|---------------|---|

|                        |  |
|------------------------|--|
| Cloze Múltipla escolha | Tem opções de palavras para escolher para preencher a lacuna.  |
| Cloze Cumulativo       | Omissão de apenas uma palavra, sendo colocada outra no lugar que não tem sentido, a pessoa deve identificar a que está fora do contexto. |
| Cloze Labirinto        | Serão apresentadas três palavras que compõem a oração, e o estudante irá selecionar a que se encaixa na frase.                           |
| Cloze Pareado          | Será disponibilizado, em um quadro, cinco palavras para preencher as omissões do texto.  |
| Cloze Restringido      | Todas as palavras eliminadas são postas em um quadro abaixo do texto, sendo necessário que o aluno selecione uma para cada lacuna.       |
| Cloze Chaves de apoio  | Se coloca um risco para cada letra apagada de cada palavra.  |
| Cloze Pós leitura oral | O estudante fará a leitura de todo o texto para começar completar os espaços.  |
| Cloze Interativo       | Após eleger a palavra que irá escrever na lacuna, o aluno deve justificar a escolha e o aplicador anotar a justificativa.                |

Fonte: (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009)

Para cada tipo de texto escolhido deve-se considerar o nível de escolaridade e o objetivo da aplicação do teste, pois, sua seleção poderá interferir nos resultados. Um texto com um nível de dificuldade alto aplicado ao aluno iniciante em leitura provavelmente tenderá a revelar um fracasso e o teste não mostrará o verdadeiro desempenho desse aluno (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009).

Nos estudos de Oliveira; Boruchovitch e Santos (2007) pode-se encontrar referências para a pontuação nos testes, considerando um ponto para cada acerto e zero para o erro. O escore bruto de cada pessoa é a soma dos pontos obtidos. Bourmuth (1968) estabeleceu três níveis de compreensão para analisar o desempenho no teste Cloze. O primeiro nível é chamado de frustração, quando os acertos são de até 44% indicando pouca compreensão por parte do leitor. O segundo é chamado de Instrucional, com acertos entre 44,1% a 57% indicando abstração suficiente apenas para compreensão e que, por vezes, é necessário ajuda para preencher todas as lacunas. E o terceiro é chamado de Autonomia, com 57% de acertos o leitor tem êxito em compreensão.

Desse modo, é possível detectar também inconformidades na identificação das palavras, no vocabulário, nas inferências e nas estratégias utilizadas pelo leitor no momento da leitura (BALIZA; SILVA, 2015). Para obter êxito em preencher as lacunas de modo que as palavras escritas façam sentido ao texto, o leitor precisa acionar seus esquemas cognitivos e conhecimentos anteriores de leitura, pois, a utilização deste instrumento consegue identificar dificuldades em todo o processamento da informação na compreensão leitora.

Para concluir, a técnica Cloze além de ser uma ferramenta capaz de obter resultados precisos em identificar a compreensão leitora dos alunos pode ser utilizada em sala de aula

como um exercício para favorecer o desempenho dos alunos nessa habilidade tão pertinente quanto a compreensão (BALIZA; SILVA, 2015).

## **2.2 A Teoria do processamento da informação**

A teoria do processamento da informação, que faz analogia do cérebro humano a um computador, analisa a aquisição, apreensão e a retenção do conhecimento. Os estudiosos dessa teoria ressaltam que nem toda informação repassada é armazenada, elas podem ser perdidas no cotidiano das pessoas. Para Dembo (1994) aprender significa reter conhecimentos na memória de longo prazo, armazenando-os para posteriormente para serem recuperados quando for necessário, e que nem toda informação é aprendida verdadeiramente, sendo o interesse e a motivação umas das ações que definem o que é armazenado e o que é esquecido.

Sob essa perspectiva, para entender a aprendizagem da mente humana: primeiro têm-se uma informação emitida pelo ambiente externo e essa será captada pelos sentidos, e que deve ser objeto de atenção para que essa passe a memória de curto prazo. Como condição inicial para esse processo, o sujeito precisa estar ativo e direcionando sua percepção ao objeto de estudo, caso contrário a informação nem passará a fase seguinte, pois, a capacidade da memória de curto prazo é relativamente limitada e retém a informação por poucos minutos e até segundos (ATKINSON; SHIFFRIN, 1971; STERNBERG, 2008).

Na memória de curto prazo, a informação, objeto de atenção, entrou pelos sentidos e agora será processada e/ou codificada. A codificação é um conjunto de ações mentais realizadas para construir significado, são conexões entre o conhecimento novo e aqueles já adquiridos, como mencionado anteriormente é a memória de trabalho que faz este processamento. A memória de trabalho manipula as informações armazenadas na memória de curto prazo e as transfere para a memória de longo prazo (ATKINSON; SHIFFRIN, 1971; STERNBERG, 2008).

Os conhecimentos já adquiridos pelas pessoas fazem parte da memória de longo prazo e estes são organizados em esquemas, formando um conjunto de conhecimentos armazenados progressivamente que ajudam a dar significado as novas informações. Portanto, para que um conhecimento novo seja aprendido de forma satisfatória ele precisa estar interligado com algum esquema preexistente, e estes são formados ao longo dos anos e com as experiências vividas e adquiridas. (ATKINSON; SHIFFRIN, 1971; STERNBERG, 2008)

Por consequência, e como condição para que uma informação nova se fixe nos esquemas existentes da memória de longo prazo, ela precisa estar relacionada a algum conhecimento

anterior, ou seja, para o estudante conseguir compreender um texto ele precisa saber ler, entender as regras gramaticais, conhecer o significado das palavras, para cada etapa ele está ativando esquemas anteriores (STERNBERG, 2008).

Além do mais, pela perspectiva dessa teoria, para que um conhecimento seja retido na memória de longo prazo ele necessita de repetição, ou seja, para o desempenho efetivo da aprendizagem e a retenção da informação um método seria a repetição do conhecimento pela memória (STERNBERG, 2008).

Nessa lógica, e segundo a teoria do processamento da informação, os sujeitos são ativos e capazes de adquirir conhecimento, exercendo controle sobre sua aprendizagem, desenvolvendo a capacidade de refletir sobre seus processos cognitivos estabelecendo metas a atingir e monitorando o progresso perante as estratégias de aprendizagem (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2010).

Quando o educando tem intenção consciente em adquirir conhecimento para atingir determinados objetivos de aprendizagem, os procedimentos adotados para a realização dessa tarefa são chamados de estratégias de aprendizagem e que colaboram para que o estudo seja armazenado na memória de longo prazo (SILVA; SÁ, 1997).

### **2.2.1 As Estratégias de aprendizagem**

As estratégias de aprendizagem são procedimentos que facilitam a aquisição de conhecimento e que corroboram para que este seja armazenado mais eficazmente na memória de longo prazo, e fomentá-las intensifica a responsabilidade do educando perante seu ofício escolar que é desenvolver o pensamento reflexivo e estratégico (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2010).

“As estratégias de aprendizagem podem se dividir em três grupos: estratégias específicas à tarefa, com propósito de refletir o que foi aprendido. Estratégias relacionadas com metas a atingir em determinados domínios, executadas na intenção de compreender, resolver ou memorizar alguma matéria e finalmente estratégias gerais cujo objetivo principal é refletir a utilização das anteriores” (SILVA; SÁ, 1997, p. 23).

Sob essa perspectiva, o aluno teria mais controle sobre fatores como: conhecimentos, competências e motivações que envolvem o dinamismo escolar, autorregulando seu processo de aprendizagem. Para Silva e Sá (1997) essa prática de aprender a aprender, e o uso consciente das estratégias de aprendizagem são processos que exigem a capacidade de pensar no próprio desenvolvimento cognitivo. É o ato de refletir sobre como melhorar a própria aprendizagem, avaliar e tomar consciência sobre seus processos.

Estudantes que compreenderam a sua capacidade de gerenciar o tempo e o esforço para aprender, assim como selecionar as estratégias de aprendizagem mais eficientes em seus estudos, conseguem avaliar seus resultados e modificar sua postura diante do processo quando os resultados não são satisfatórios (GOÉS; BORUCHOVITCH, 2020).

Desse modo, a utilização das estratégias de aprendizagem seria de grande aporte a aquisição das matérias escolares pelos alunos, proporcionando a capacidade individual em adquirir aprendizado. O autoconhecimento sobre seus potenciais e limitações diante do ensino garante um melhor desenvolvimento, podendo controlar e regular seus potenciais. Da mesma maneira o aluno passa a refletir sobre o que foi aprendido e armazenado em sua memória e o que precisa de uma atenção especial nos estudos.

Ribeiro (2012), destaca em seu livro uma série de atividades que aluno pode fazer para reter e recuperar o conhecimento, tais como: observar os momentos de estudo, se organizar, vigiar as práticas de estudo, praticar diferentes exercícios. Dessa maneira, para os alunos aprenderem a desenvolver essas habilidades, é indispensável que os professores entendam a importância dessa prática, pois, com instrução adequada, é possível que os alunos desenvolvam o hábito da reflexão desde os anos iniciais. Mas para isso, professores precisam conhecer e fomentar que o uso das estratégias de aprendizagem é benéfico para todos.

Para que estudantes desenvolvem habilidade de demonstrar atenção sobre seus estudos, assim como a motivação e a necessidade de aprender, necessitará, em parte, de uma metodologia que o ensine. Quando o aluno percebe sua capacidade de aprendizagem, sua realidade é ampliada, porém, a interferência do professor muitas vezes é necessária, na perspectiva de superar desafios (SILVA; SÁ, 1997).

O professor pode planejar e proporcionar um ambiente de motivação onde o aluno perceba sua responsabilidade no processo de ensino aprendizagem. Zabala (2014, p. 126) destaca que “a percepção de que nós mesmos temos a capacidade de aprender atua como requisito imprescindível para atribuir sentido a uma tarefa de aprendizagem”. Do mesmo modo, o ensino não pode se limitar ao que o aluno já detém, mas garantir que a partir de seus conhecimentos e com a intenção de conduzi-lo a novas aprendizagens.

Ensinar os alunos a serem leitores não é diferente, o professor precisa incentivar e criar ambientes propícios para despertar no aluno sua responsabilidade e interesse nos estudos. O leitor habilidoso é capaz de controlar sua própria compreensão, reflete e avalia sua capacidade leitora, mudando de estratégia quando necessário (SOUZA, 2010).

Dessa forma, e se tratando de educação escolar, a interação entre a prática pedagógica e os sujeitos no ensino é observado “[...] como um processo de construção compartilhada de

significados, orientados para a autonomia do aluno” (ZABALA, 2014, p. 120). Um ensino de qualidade é voltado para tornar o estudante independente e preparado para adotar estratégias nos estudos de acordo com sua necessidade.

Desse modo, a instrução para desenvolver habilidades de estratégias de aprendizagem e a formação de bons leitores são necessárias, mas o protagonista sempre será o aluno. Ao professor cabe incentivá-lo e ensiná-lo os caminhos para o seu desenvolvimento na busca de sua autonomia como estudante estratégico.

### **2.2.2 As Estratégias cognitivas e metacognitivas**

Como dito anteriormente o uso das estratégias de aprendizagem pode ajudar a favorecer a aquisição de conhecimento. Porém, utilizadas de qualquer maneira, sem reflexão sobre os objetivos, tão pouco haverá resultados satisfatórios. A implementação de estratégias requer esforço e tempo constantes; a disponibilidade de recursos depende da avaliação da experiência anterior de aplicação (SILVA; SÁ, 1997).

Assim sendo há uma necessidade de autoconhecimento, o aluno precisa ter controle sobre sua maneira de aprender, ou seja, observar seu desenvolvimento cognitivo avaliando os efeitos das estratégias utilizadas anteriormente. E que de acordo com Rico (2005) primeiramente deve-se ter em mente qual o propósito, para assim, selecionar a estratégia mais adequada. Em sequência, é fundamental refletir sobre o conhecimento adquirido verificando se a estratégia selecionada foi apropriada para então, avaliar se as metas foram atingidas ou não.

Flavell (1976) primeiro autor do campo da psicologia cognitiva que se referiu ao termo metacognição como um ato de refletir sobre o conhecimento adquirido ou a avaliação do saber cognitivo, ele também diferenciou a metacognição em conhecimento metacognitivo e experiência metacognitiva.

O conhecimento metacognitivo são todas as experiências vividas e adquiridas ao longo dos anos e que, englobam três variáveis: pessoal, de tarefa e estratégias. O conhecimento pessoal pode envolver a consciência do domínio individual, coletiva e de mundo. As tarefas englobam o quanto de informação e exigências se tem disponível para sua realização. E as estratégias são os meios para atingir os objetivos (FLAVELL, 1976).

As experiências metacognitivas envolvem pensamentos, sensações e sentimentos, além de aprendizado cognitivo e consciente, elas fazem parte do desenvolvimento de uma tarefa e estão relacionadas com o conhecimento metacognitivo.

De acordo com o autor, o conhecimento metacognitivo e as experiências são acrescentados à medida que ocorre desenvolvimento cognitivo e por consequência facilitam o controle sobre o processo na realização de uma tarefa, avaliando e mudando de estratégia quando necessário, planejando e monitorando o processo.

O desenvolvimento da metacognição acaba sendo essencial para o indivíduo começar a monitorar e avaliar seu desempenho perante o uso das estratégias de aprendizagem e do mesmo modo permite ao estudante mais autonomia em seus estudos. Um ensino focado no conteúdo, que não considera os potenciais dos alunos, ignorando suas características e potenciais individuais se perfaz de modo cansativo e sem nenhum sentido ao estudante (NASCIMENTO; ROCHA, 2021).

O uso das estratégias de aprendizagem possibilita um estudo centrado no aluno com suas individualidades e características, evitando o desinteresse pela incompreensão do conteúdo decorrente de um ensino centrado na exposição oral pelo professor ou em atividades sem significado (NASCIMENTO; ROCHA, 2021).

As estratégias de aprendizagem, neste estudo, configuraram-se pela divisão em dois grupos: as estratégias cognitivas e metacognitivas (DEMBO, 1994). Em síntese, as estratégias cognitivas são procedimentos que os estudantes fazem para reter o conteúdo escolar como: anotar os conteúdos das aulas, sublinhar as partes importantes do texto, ler outros materiais sobre o assunto, enfim, verificar, elaborar e organizar as tarefas escolares visando a superação das dificuldades. Já as estratégias metacognitivas é o monitoramento, ou seja, a reflexão sobre a sua própria aprendizagem, é o regulamento do próprio conhecimento. Deste modo as estratégias cognitivas e metacognitivas devem ser tratadas de modo coeso e integrado para que o aprendizado seja satisfatório (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009).

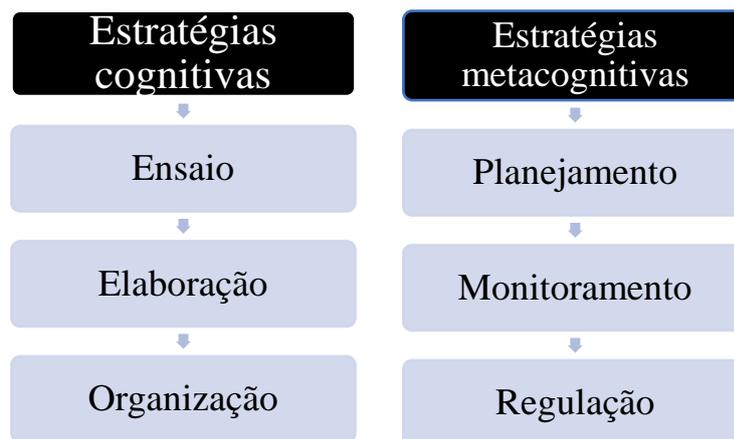
As estratégias cognitivas são definidas como sequência de ações na intenção de reter de modo eficaz determinado conteúdo, e que podem ser subdivididas em estratégias de ensaio, elaboração e de organização. As estratégias de ensaio são exercícios repetitivos com objetivo de memorizar o que está sendo aprendido. Já as estratégias cognitivas de elaboração têm por finalidade transformar a nova informação a um conteúdo já adquirido, relacionar com o que já sabe, explicar com as próprias palavras. E por fim, as estratégias de organização basicamente consiste em atividades de reestruturar o conteúdo criando relações entre conceitos, como mapas conceituais (GOÉS; BORUCHOVITCH, 2020).

Já as estratégias metacognitivas compreendem a reflexão sobre objetivos, controle e avaliação durante a execução dos estudos, e que podem ser subdivididas em: planejamento, monitoramento e regulação. O planejamento consiste em estabelecer objetivos, ajustar o

ambiente de estudo e selecionar a estratégia de aprendizagem que julga ser mais adequada para adquirir um novo conhecimento, essa atividade também envolve motivações e interesses pessoais, como ir bem em uma prova, tirar uma boa nota (GOÉS; BORUCHOVITCH, 2020).

Na figura 3 é possível analisar as estratégias cognitivas e metacognitivas e suas respectivas subdivisões de forma compreensível.

Figura 3 - As estratégias cognitivas e metacognitivas



Fonte: (DEMBO, 1994, OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010, GOÉS; BORUCHOVITCH, 2020).

Depois do planejamento o estudante entra na fase no monitoramento, passando a refletir sobre seus objetivos e metas propostas. Nesta etapa ele avalia se está aprendendo ou não, seus potenciais e falhas e trabalha para o aprendizado ser satisfatório, caso contrário ele muda de comportamento deslocando-se para a etapa final, a regulação. Na fase da regulação o estudante modifica o comportamento na intenção de obter melhores resultados, seja alterar a estratégia cognitiva, o horário do estudo, o ambiente e até sua dedicação (GOÉS; BORUCHOVITCH, 2020).

Sendo a atividade de tomar consciência do próprio conhecimento cognitivo muitas vezes difícil de ser entendida pelos alunos, sugere-se que sua realização seja iniciada na escola. Ensinar a organizar e utilizar os recursos necessários nos estudos e desenvolver o ato de refletir sobre os resultados escolares exige muito do estudante que ainda não tem essa habilidade. Portanto, ele precisa ser instruído para que com o tempo aja execute de forma independente (GOÉS; BORUCHOVITCH, 2020).

Pensando em como identificar as estratégias de aprendizagem que os alunos recorrem e relatam utilizar na hora dos estudos, as autoras Boruchovitch e Santos (2010) desenvolveram uma escala que permite o levantamento das estratégias cognitivas (EC), metacognitivas (EM) por frequência de uso e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, que não foram

utilizadas para compor este estudo. Sendo essa a Escala de Avaliação das Estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental (EAVAP-EF). De acordo com as autoras, era necessário um material que fizesse essa identificação, sendo útil a professores, pedagogos e psicopedagogos. Depois de vários exames, a escala ficou composta por 31 itens apresentando evidências de validade e de parâmetros psicométricos adequados. No Quadro 2 serão apresentadas as estratégias cognitivas e metacognitivas presentes nesse material.

Quadro 2 - Estratégias Cognitivas e Metacognitivas apresentadas na Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem

|  |
|--|
| <b>Estratégias cognitivas</b>  |
| EC1- Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?  |
| EC2- Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?  |
| EC4- Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o(a) professor(a) está falando, mesmo que ele(a) não manda ou não escreve nada na lousa? |
| EC5- Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o(a) professor(a) explicou em aula?   |
| EC9- Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?   |
| EC10- Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?                        |
| EC11- Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?                                    |
| EC14- Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo que entendeu?  |
| EC16- Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que já sabia?                           |
| EC17- Você resume os textos que professor(a) pede para estudar?  |
| EC20- Você cria perguntas e repostas sobre o assunto que está estudando?   |
| <b>Estratégias metacognitivas</b>  |
| EM6- Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?   |
| EM13- Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?  |
| EM18- Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?  |
| EM22- Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?  |
| EM27- Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?   |
| EM29- Você percebe quando não entende o que está lendo?  |
| EM31- Você costuma pedir ajuda ao colega ou alguém da sua casa, quando não entende alguma matéria?   |

Fonte: BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010.

Pode-se perceber pelo Quadro 2, a quantidade de ações que podem ser empregadas pelos alunos na intenção de obter êxito em suas tarefas escolares, além disso percebe-se que não há

como recorrer a uma tarefa sem refletir sua necessidade, como por exemplo, (EC5) *Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o(a) professor(a) explicou em aula?* O educando precisa estar ciente da sua utilidade, talvez por estar em dificuldade em alguma matéria ou assunto como (EM13) *Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?* ou ter vontade e curiosidade para estudar um pouco mais.

Em (EC20) *Você cria perguntas e repostas sobre o assunto que está estudando?* Essa estratégia seria utilizada na intenção conquistar uma boa nota por exemplo, assim o monitoramento com (EM18) *Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?* Caso necessário, o aluno poderia mudar seu planejamento e as estratégias utilizadas. Estas atividades demonstram que uma complementa a outra e que recorrer a uma EC por si só sem o uso das EM pode não trazer os resultados esperados (GOÉS; BORUCHOVITCH, 2020).

Para que o aluno seja ativo e compreenda o dinamismo de selecionar as EC mais adequadas aos seus estudos, eles precisam conhecer as técnicas e reunir uma grande demanda de atividades a serem suporte nas tarefas, além de estarem constantemente avaliando seus objetivos perante as EM, facilitando a aquisição e recuperação das informações armazenadas na memória de longo prazo (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010).

A capacidade de aprender é uma habilidade do ser humano e, exercitá-la requer muito mais do que utilizar técnicas e métodos, envolve reflexão e conhecimento próprio. Com instrução apropriada, a prática das estratégias de aprendizagem converte-se em incentivo a independência e torna as diversas formas de estudos alcançáveis ao indivíduo. (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010)

Atividades na intenção de facilitar a compreensão leitora como (EC1) *grifar as partes importantes do texto*, é necessário antes ensinar o educando como identificá-las, quais são as partes que ele precisa destacar. Do mesmo modo para fazer (EC9) *um esquema ou uma síntese com as principais ideias do texto*, o estudante precisaria (EC17) *resumir os textos de estudo*. Estas atividades podem facilitar a compreensão leitora dos alunos, mas anteriormente eles precisam ter instrução sobre como aplicá-las nos momentos adequados de estudo.

Percebe-se que as estratégias de aprendizagem devem ser praticadas pelos alunos, mas de modo que a promoção seja realizada adequadamente. Uma metodologia eficaz por parte dos educadores garante aos estudantes um grande repertório de técnicas aplicáveis aos estudos, tornando-os mais autônomos.

Desse modo, a promoção de um ensinamento satisfatório como as estratégias de aprendizagem seria como ferramenta a aquisição dos conteúdos e do bom desempenho escolar por parte dos alunos tornando o ensino mais significativo.

### 2.3 Estudos sobre a relação entre a compreensão leitora e as estratégias de aprendizagem no ensino fundamental

Para situar a presente pesquisa no âmbito dos estudos brasileiros na área foi realizada uma revisão bibliográfica nos últimos dez anos que abordassem a relação entre compreensão leitora com o uso do teste Cloze e as estratégias de aprendizagem.

Foram utilizadas as seguintes bases de dados eletrônicas: Scientific Electronic Library Online (SciELO); portal de periódicos eletrônicos de Psicologia (PePSIC) e Google Scholar (Google Acadêmico). Os termos de busca utilizados foram: Estratégias de aprendizagem ou Cloze, e obteve-se 934 resultados (Google acadêmico: 872; SciELO: 4; PePSIC: 58).

Pela leitura dos títulos e resumos foram selecionados artigos de pesquisas desenvolvidas somente no ensino fundamental e excluídos de outras etapas escolares, assim como teses e dissertações. Algumas pesquisas selecionadas relacionaram os testes Cloze e EAVAP a outros construtos. Após análise foram selecionados onze estudos conforme apresentados no Quadro 3 e detalhados na sequência.

Quadro 3 - Artigos selecionados sobre as estratégias de aprendizagem e avaliação da compreensão leitora perante o Cloze dos últimos 10 anos (2012-2022)

|   |  |            |  |   |
|---|--|------------|--|---|
| 1. Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem | Teixeira e Alliprandini (2013)             | 10 alunos  | Entrevista estruturada para investigar o uso das estratégias de aprendizagem | Verificar se a intervenção com as estratégias de aprendizagem promove reflexão e controle à alunos com dificuldade de aprendizagem. |
| 2. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental    | Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013) | 314 alunos | EAVAP-EF e escala de avaliação da motivação para aprender.                   | Relacionar o uso das estratégias de aprendizagem com motivação para aprender.   |
| 3. Avaliação da compreensão em leitura em estudantes do ensino fundamental                  | Baliza e Silva (2015)                      | 106 alunos | Teste Cloze  | Verificar o nível de compreensão leitora dos alunos.  |

|  |   |            |   |   |
|--|---|------------|---|---|
| 4. Avaliação através do teste Cloze da compreensão leitora em matemática                                   | Machado <i>et al.</i> (2015)              | 83 alunos  | Teste Cloze   | Verificar o nível de compreensão leitora dos alunos com abordagem na disciplina de matemática.  |
| 5. Compreensão em leitura e o uso de estratégias de aprendizagem: Estudo correlacional                     | Lima e Santos (2016)                      | 224 alunos | Teste Cloze e EAVAP-EF  | Analisar a correlação entre as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura.  |
| 6. Compreensão de leitura e consciência morfológica no ensino fundamental I                                | Ferraz e Santos (2019)                    | 70 alunos  | Teste Cloze e as Tarefas de Avaliação da Consciência Morfológica  | Investigar a proficiência em compreensão em leitura e verificar as diferenças de desempenho e as correlações existentes entre esta habilidade e a consciência morfológica.  |
| 7. Como evolui a compreensão da leitura em alunos do ensino fundamental                                    | Machado e Maluf (2019)                    | 98 alunos  | Teste de Desempenho Escolar; Tarefa de Reconhecimento de palavras; Teste de Leitura e compreensão de sentenças; Cloze           | Avaliar e verificar como evolui a compreensão da leitura em alunos do 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental.   |
| 8. Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Raciocínio Verbal: Possíveis relações             | Trassi; Oliveira e Inácio (2019)          | 470 alunos | Teste Cloze EAVAP-EF Escala Verbal de Inteligência Abreviada de Wechsler  | Analisar o nível de compreensão leitora; verificar diferenças no Cloze entre anos escolares; investigar relações entre compreensão leitora, estratégias de aprendizagem e raciocínio verbal e verificar se este último pode prever as demais variáveis. |
| 9. Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental paranaense: mapeando diferenças entre anos escolares. | Oliveira; Oliveira; Inácio; Beluce (2020) | 322 alunos | EAVAP-EF  | Investigar quais são as estratégias utilizadas por alunos do ensino fundamental paranaense e verificar se existe alguma diferença em relação ao ano escolar.  |
| 10. Dupla Rota na Leitura e Compreensão Leitora no Português do Brasil                                     | Ferraz; Lima; Higa e Santos (2021)        | 443 alunos | Teste Cloze; Teste de Desempenho Escolar; Roteiro de Avaliação de Consciência Fonológica e Escala de Reconhecimento de Palavras | Investigar a contribuição da consciência fonológica (rota fonológica) e do reconhecimento de palavras (rota lexical) por ano escolar.   |
| 11. Autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura no ensino fundamental I           | Fabri <i>et al.</i> (2022)                | 259 alunos | Processos de autorregulação da aprendizagem (IPAA) EAVAP-EF CLOZE   | Avaliar a autorregulação, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura dos alunos bem como a relação entre tais variáveis.   |

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022).

O primeiro estudo apresentado no Quadro 3 desenvolvido por Teixeira e Alliprandini (2013) diz respeito a uma intervenção desenvolvida com dez alunos do 5º ano do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem, teve por objetivo verificar se o uso das estratégias de aprendizagem promove maior controle sobre o próprio processo de conhecimento. Estes alunos foram avaliados antes e após os dezoito encontros onde foram trabalhados temas que envolvessem as estratégias de aprendizagem. O instrumento utilizado foi uma entrevista estruturada adaptada por Boruchovitch (1995) e constituída por duas partes a primeira de dados demográficos da amostra, e a segunda de dados relativos às estratégias de aprendizagem. Este instrumento é composto por dezesseis perguntas como por exemplo: *"Vamos imaginar que a sua professora esteja dando uma aula de Português e ela avise que vai dar um teste sobre aquela matéria. Você tem alguma maneira que possa ajudá-lo a aprender e a lembrar o que está sendo dado na aula? Conte para mim o que você faz."*

2: *"Alguns alunos às vezes percebem que a matéria que a professora está dando é muito difícil e que eles não estão conseguindo entender nada. Isso acontece com você? Você tem alguma maneira que possa ajudá-lo a entender melhor esta matéria tão difícil?"*

A pesquisa foi constituída de três momentos: o primeiro foi a aplicação do instrumento, considerado como pré-teste; no segundo foi realizada a intervenção; e no terceiro momento foi reaplicado o mesmo instrumento (TEIXEIRA; ALLIPRANDINI, 2013). Os resultados apresentados pelos alunos após a intervenção evidenciaram que o objetivo foi atingido, uma vez que os alunos pesquisados que apresentavam dificuldades de aprendizagem passaram a ter um maior controle e reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Os achados deste estudo sugerem que a intervenção nas estratégias de aprendizagem proporciona incentivos para que os alunos se tornem mais ativos em sua aprendizagem, o que inclui não apenas estratégias cognitivas, mas também metacognitivas (TEIXEIRA; ALLIPRANDINI, 2013).

Em sequência, no mesmo ano foi feita uma pesquisa por Perassinoto; Burochovitch e Bzuneck (2013) com objetivo de avaliar a frequência de uso de estratégias de aprendizagem identificando também a motivação para aprender e explorando a relação entre essas duas variáveis. O estudo foi feito com 314 alunos dos 3º, 5º, 7º ou 9º ano do ensino fundamental. Do total, 112 eram do sexo masculino (35,67%) e 202, do feminino (64,33%). A faixa etária variou entre 7 e 17 anos, com uma média de 10,79 (DP=2,37). Os instrumentos utilizados foram Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental que identifica a motivação intrínseca e extrínseca na aprendizagem e o EAVAP-EF (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013). De forma objetiva a motivação intrínseca é executada na busca de um determinado objetivo pessoal onde o sujeito demonstra interesse por si só. E a

motivação extrínseca é o cumprimento de determinada atividade por motivo de força maior, externo a pessoa (GUIMARÃES, 2009).

De acordo com esse estudo os resultados demonstraram que os alunos utilizam as estratégias de aprendizagem, porém as cognitivas com menos frequência do que as metacognitivas também foi possível observar uma tendência dos participantes à motivação intrínseca, embora a motivação extrínseca tenha sido considerável. Além de que correlações significativas, positivas e moderadas foram encontradas entre as estratégias de aprendizagem e a motivação extrínseca e a motivação intrínseca.

Pode-se concluir que alunos motivados intrinsecamente seriam mais estratégicos e assim se engajariam com mais profundidade nas tarefas de aprendizagem. Do mesmo modo alunos que utilizam as estratégias de modo eficaz estariam fomentando crenças de motivação e autoeficácia (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013).

O teste Cloze como instrumento de diagnóstico e intervenção na compreensão leitora tem demonstrado eficiência em avaliar a proficiência, identificando diferentes processos cognitivos envolvidos no ato de ler. Apesar dos resultados de as pesquisas, muitas vezes, evidenciarem níveis baixos em compreensão de leitura. Como no estudo de Baliza e Silva (2015) com o objetivo de avaliar a compreensão leitora de 106 alunos matriculados nas 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> séries do ensino fundamental de escolas públicas, sendo estes 29,2% tinham 8 anos, 46,2% tinham 9 anos e 24,5% tinham 10 anos de idade, sendo que a média de idade foi de 8,95 anos (DP = 0,735). Eram 48,1% alunos da 3<sup>a</sup> série e 51,9% da 4<sup>a</sup> série. Quanto ao gênero, 67% dos estudantes eram meninas e 33% meninos. O instrumento utilizado foi o Cloze tradicional com omissões de 53 vocábulos aplicado coletivamente. Também foram analisadas diferenças entre idade e gênero (BALIZA; SILVA, 2015).

Os resultados evidenciaram que os participantes da pesquisa obtiveram um percentual de acerto menor que 44% de compreensão do texto lido, com a maior pontuação em 23 acertos, ficando no nível de frustração. Não havendo diferenças significativas nas diferentes turmas. A média de acertos dos alunos de 8 anos mínimo foi de zero e o máximo de 23. Os alunos com 9 anos com mínimo de 2 e máximo de 22 acertos. Já os alunos com 10 anos de idade, com um mínimo de 2 acertos e o máximo de 23. Este resultado demonstra que não houve diferença estatisticamente significativa entre idades e também de acordo com os autores não houve em relação ao gênero (BALIZA; SILVA, 2015).

Na mesma linha do estudo anterior, Machado *et al.* (2015) avaliaram a compreensão leitora de 83 estudantes matriculados no 4<sup>o</sup> ano do ensino fundamental de uma escola pública perante um teste Cloze utilizando um texto da disciplina de matemática. Os resultados

apontaram que todos os alunos ficaram no nível de frustração, tendo dificuldade de compreender o que leem, destacando novamente a preocupação em refletir sobre o ensino e a aprendizagem da compreensão leitora dos alunos.

Pode-se encontrar uma produção das autoras Lima; Santos (2016) que correlacionaram os resultados dos testes Cloze e EAVAP. Participaram 224 estudantes que frequentavam os terceiros, quartos e quintos anos do ensino fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo. O estudo analisou a correlação entre a compreensão de leitura e as estratégias de aprendizagem. Os resultados demonstraram que a maioria dos estudantes ficaram no nível de frustração no cloze e que não utilizavam estratégias disfuncionais, demonstrando também que não houve correlação estatisticamente significativa entre os acertos no Cloze e as estratégias cognitivas.

Já com as estratégias metacognitivas e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais houve correlações positivas e estatisticamente significativas. As autoras chamam a atenção para fatores que podem ter interferido nos resultados, a falta de interesse na atividade e o fato de muitos estudantes não conseguiram responder o instrumento EAVAP-EF da forma como foi pedido, no formato Likert, sendo estas dificuldades em obter dados precisos necessitando de estudos futuros que possam contribuir com a temática.

Uma pesquisa feita por Ferraz e Santos (2019) com o objetivo de investigar a proficiência de compreensão em leitura e verificar as diferenças de desempenho e as correlações existentes entre esta habilidade e a consciência morfológica com 70 alunos dos 2º aos 5º anos do ensino fundamental de uma escola. No tocante a “consciência morfológica refere-se à habilidade para refletir sobre as menores unidades de sentido de uma língua e utilizá-las intencionalmente na estruturação e reconhecimento das palavras” (GUIMARÃES; PAULA; MOTA; BARBOSA, 2014, p.1).

Os instrumentos utilizados foram teste de Cloze e as Tarefas de Avaliação da Consciência Morfológica, sendo este último um construto que se divide em duas subescalas. A primeira, denominada de Analogia Derivacional, evidenciando a consciência morfológica derivacional por meio de 17 itens. A segunda, nomeada de Analogia Flexional, afere a consciência morfológica flexional e possui 19 itens. No preenchimento o aluno é instruído a fazer analogias se uma pergunta está correspondente a outra e assim é considerado 0 para o erro e 1 ponto para o acerto (FERRAZ; SANTOS, 2019).

Os resultados da pesquisa evidenciaram um aumento progressivo de acertos no Cloze conforme os anos escolares mais avançados e indicaram que tanto a consciência morfológica derivacional, como a flexional apresentaram correlações estatisticamente significativas com a

compreensão de leitura apenas no 3º e 5º ano. De acordo com a os resultados das correlações da pesquisa, a consciência morfológica se desenvolve simultaneamente à compreensão de leitura e com estímulos da instrução formal e ao longo dos anos escolares.

Desta mesma forma, no mesmo ano um estudo foi desenvolvido por Machado e Maluf (2019) com intuito de verificar com evolui a compreensão leitora de 98 alunos dos 2º, 3º e 4º anos do ensino fundamental de uma escola da rede privada no estado de São Paulo. Os instrumentos utilizados foram o Teste de Desempenho Escolar que fornece a medida de leitura de palavras isoladas, sendo um ponto para cada acerto.

O segundo instrumento foi a Tarefa de Reconhecimento de palavras com 90 itens cujas palavras correspondiam as figuras e que estão subdivididos em 3 grupos: 30 palavras corretas; 30 palavras com erro fonológico e 30 palavras com erro semântico, os alunos foram instruídos a circular as palavras corretas com um x aquelas que não consideravam. O terceiro instrumento foi o Teste de Leitura e compreensão de sentenças que consiste na leitura silenciosa de frases incompletas. Com 40 itens cada um com uma frase isolada e incompleta, seguida por 5 palavras das quais o leitor deve escolher uma para completar a frase. As 4 primeiras sentenças são exemplos, e as 36 seguintes devem ser respondidas em, no máximo, 5 minutos de tempo, sem ajuda. Sendo considerado um ponto para cada sentença correta. E o último instrumento utilizado foi o teste Cloze (MACHADO; MALUF, 2019).

Os resultados demonstram que em todos os testes as médias de acerto aumentam do 2º até o 4º ano. Os primeiros instrumentos sugerem que tanto no Teste de Desempenho Escolar quanto no Tarefa de Reconhecimento de palavras os alunos do 2º ano tiveram mais dificuldade e utilizaram um tempo maior para a leitura, já as diferenças não foram tão significativas entre 3º e 4º anos. Já no Teste de Leitura e compreensão de sentenças as médias do 4º ano foram significativamente maiores demonstrando uma boa compreensão de frases do que as do 3º ano que, por sua vez, foram maiores do que as médias do 2º ano. Por fim no teste Cloze as diferenças não foram significativas entre os 3º e 4º anos e o 2º ano obteve uma média inferior em relação aos outros anos. De acordo com esse estudo os achados confirmam o esperado, que conforme a progressão nos anos escolares também há uma melhora na compreensão leitora dos alunos.

Na pesquisa de Trassi; Oliveira e Inácio (2019) que investigou com 470 alunos do 2º ao 9º ano ensino fundamental o nível de compreensão leitora dos alunos; verificou diferenças entre anos escolares para o teste de Cloze além das possíveis relações entre compreensão leitora, estratégias de aprendizagem e raciocínio verbal e verificou se o raciocínio verbal pode prever as demais variáveis. Os instrumentos utilizados foram o Teste Cloze, o EAVAP-EF e a Escala de Inteligência Abreviadas de Wechsler que avalia brevemente as habilidades em geral,

inteligência verbal e inteligência de execução em 4 subtestes: semelhanças, vocabulário, cubos e raciocínio matricial, os dois primeiros referentes à área verbal que foram somente esses utilizados na pesquisa, além disso esse instrumento fornece pontuações verbais, de execução e de quociente de inteligência geral (QI). As classificações possíveis para o QI são: Extremamente Baixo, Limítrofe, Médio Inferior, Médio, Médio Superior, Superior e Muito Alto. Note-se que este teste pode ser usado exclusivamente por psicólogos (TRASSI; OLIVEIRA; INÁCIO, 2019).

Os resultados obtidos no Teste Cloze foram contrários até então observados, pois, uma média geral da amostra ficou no nível independente e também apresentaram um bom desempenho do raciocínio verbal. Na análise das médias ponderadas do EAVAP-EF, foram observados que os participantes tiveram melhor desempenho em Estratégias Metacognitivas, seguido de Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais. No entanto, os alunos apresentaram desempenho inferior no Escore Geral e nas Estratégias Cognitivas. Os dados também permitiram inferir que o nível de compreensão leitora dos alunos do 5º ao 9º ano apresentaram uma pontuação maior do que os alunos do 2º, 3º e 4º anos como nos achados dos estudos anteriormente citados.

Foram obtidas correlações estatisticamente significativas e positivas entre o teste de Cloze e as estratégias metacognitivas. Pode-se observar também que a compreensão leitora do aluno depende, em certa medida, de seu raciocínio verbal de acordo com os resultados. Podendo concluir que quanto maior a inteligência verbal do aluno, mais estratégias metacognitivas ele utiliza para aprender.

Uma pesquisa feita por Oliveira; Oliveira; Inácio; Beluce (2020) buscou identificar as estratégias de aprendizagem utilizados por 322 alunos dos 3º ao 9º ano do ensino fundamental e verificar se havia alguma diferença em relação ao ano escolar. O instrumento utilizado foi o EAVAP-EF. Os resultados demonstraram que os alunos do 3º ano utilizam mais as estratégias cognitivas nos estudos, em relação ao fator ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, também foi identificado que os estudantes do 6º ano obtiveram uma pontuação maior que os anos escolares subsequentes. Em relação as estratégias metacognitivas o destaque ficou para o 9º ano.

Além do mais perante esta pesquisa pode-se perceber que os estudantes empregam com mais frequência estratégias cognitivas, seguido pelas estratégias metacognitivas, sendo menos usual aderirem à utilização de estratégias metacognitivas disfuncionais, dessa forma, pode-se levantar que os estudantes dessa amostra, por mais que conhecem as estratégias, também

acabam aderindo as estratégias que podem prejudicar o aprendizado conforme vão progredindo nos anos escolares (OLIVEIRA; OLIVEIRA; INÁCIO; BELUCE, 2020).

Um estudo desenvolvido por Ferraz; Lima; Higa e Santos (2021) procurou investigar com 443 alunos do 3º ao 5º ano de Ensino Fundamental I, a contribuição da consciência fonológica e do reconhecimento de palavras as diferenças por ano escolar com a habilidade de leitura em voz alta de palavras isoladas e a compreensão de leitura. Os instrumentos utilizados foram dois Testes Cloze, Teste de Desempenho Escolar já citado anteriormente no estudo de Machado e Maluf (2019), Roteiro de Avaliação de Consciência Fonológica e Escala de Reconhecimento de Palavras.

O Roteiro de Avaliação de Consciência Fonológica apresenta três blocos de cinco palavras cada que correspondem a identificação auditiva do som inicial (aliteração), som do meio e do som final (rima). Os blocos possuem três alternativas, sendo apenas uma a correta, sendo que cada um deles contém dois itens de treino. As palavras são anunciadas em voz alta pelo aplicador. A tarefa dos estudantes é verbalizar dentre as três alternativas, qual palavra corresponde ao som da palavra-estímulo. E a escala de Reconhecimento de Palavras possui um conjunto de 55 itens, sendo que cada item é formado por um conjunto de três palavras – uma escrita corretamente e duas contendo erros ortográficos. Os estudantes são orientados a realizarem uma leitura silenciosa de cada item e na sequência devem assinalar a palavra que apresenta a escrita correta (FERRAZ; LIMA; HIGA; SANTOS, 2021).

As pontuações máximas obtidas neste estudo foram de 77,2% no Roteiro de Avaliação da consciência fonológica, 65,07% na Escala de reconhecimento de palavras e 78,03% do Teste de desempenho escolar. No que diz respeito ao Cloze 1, os alunos apresentaram, em média 44,67% de acertos no Cloze 1 e 26,4% no Cloze 2. Além disso, os resultados desta pesquisa demonstram que os instrumentos aplicados foram capazes de captar as correlações existentes entre as habilidades investigadas sendo que todas as correlações apresentaram um sentido positivo.

Além do mais a pesquisa sugere que a relação preditiva direta da consciência fonológica (rota fonológica) e do ano escolar para a compreensão de leitura, sendo mediada pelo reconhecimento de palavras (rota lexical) foi o mais adequado para explicar o desempenho em compreensão de leitura no português brasileiro, avaliada a partir dos estímulos do procedimento de Cloze, que requer uma leitura silenciosa e a recuperação de vocábulos para o preenchimento de lacunas de modo a conferir sentido ao texto. E que de acordo com os achados deste estudo os alunos da alfabetização se saem melhor na leitura de palavras isoladas com enfoque na rota fonológica e que a partir do 4º ano foi possível notar uso da rota lexical na leitura.

A pesquisa mais recente foi de Fabri *et al.* (2022) que teve por objetivo avaliar a autorregulação, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, verificando a relação entre as três variáveis. Participaram 259 alunos do 2º aos 5º anos de duas escolas públicas. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA), o (EAVAP-EF) e o teste de Cloze. Os resultados obtidos pelo IPAA indicaram índices significativos de uso de estratégias autorregulatórias com relação ao EAVAP-EF indicou o uso mais frequente das estratégias metacognitivas do que as cognitivas, e o nível de compreensão de leitura foi instrucional. Os dados revelaram que houve relação de dependência entre a autorregulação e as Estratégias Cognitivas. Não se observou o mesmo com os outros fatores das estratégias de aprendizagem, nem com a pontuação no Cloze (FABRI *et al.* 2022).

Em linhas gerais e tendo analisado cada um dos artigos selecionados presentes nesta revisão, pode-se concluir serem escassos os estudos brasileiros dos últimos 10 anos sobre as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura com o uso do teste Cloze no ensino fundamental. Em alguns anos não se encontra publicações com este enfoque, sendo o ano de 2019 o que mais aparece estudos sobre a temática.

Os estudos revisados são unânimes no achado de que o uso das estratégias de aprendizagem relaciona-se de forma direta e positiva com os resultados escolares dos alunos, promovendo um maior controle sobre o próprio processo de aprendizagem. Alguns resultados mostram que por vezes, há o uso prevalente de estratégias metacognitivas, o que levanta a hipótese de que os educandos até refletem sobre seu desenvolvimento, mas que podem não saber empregar atividades das estratégias cognitivas em suas tarefas cotidianas, as quais teriam efeitos mais pontuais sobre a aprendizagem.

Quanto à compreensão leitora, os estudos mostram defasagem dos alunos em relação a série escolar. A grande maioria se enquadra no nível de frustração, (BOURMUTH, 1968) quando não há uma boa interpretação do texto lido, ou seja, o indivíduo não consegue extrair o significado e a intenção do autor ao escrevê-lo. Outro achado em comum dos estudos é que a cada etapa educacional superada se esperaria um avanço na compreensão leitora, mas o que se conclui é que os alunos não têm demonstrado grandes progressos ao longo do Ensino Fundamental I.

Diferente de instrumentos que medem a leitura de palavras ou frases isoladas que foram aplicados do 2º aos 5º anos do ensino fundamental, aos quais, os resultados demonstraram um aumento progressivo de acertos conforme o avanço dos anos escolares, o mesmo não aconteceu quando aplicado o teste Cloze.

O teste Cloze é considerado na literatura um dos instrumentos mais adequados para avaliar a compreensão leitora, pois, requer que o leitor estabeleça uma relação com o texto acionando seus processos cognitivos pertinentes a leitura buscando preencher as lacunas por palavras que confirmem sentido ao que está sendo lido. De fato, para obter resultados satisfatórios no Cloze é necessário mais do que conseguir ler e pronunciar as palavras.

Referente a correlação entre os resultados do Cloze e as estratégias de aprendizagem, foi possível concluir perante estes estudos que há uma correlação estatisticamente significativa entre os resultados do Cloze e as estratégias metacognitivas mostrando que quanto maior a habilidade de compreensão leitora maior a utilização de estratégias metacognitivas nos estudos. Já entre as estratégias cognitivas não houve correlações consideráveis entre os estudos presentes nesta revisão sendo necessárias mais pesquisas na área.

### **3 OBJETIVOS**

#### *3.1 Objetivo Geral*

Avaliar o nível de compreensão leitora e sua relação com o uso de estratégias de aprendizagem entre alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I.

#### *3.2 Objetivos Específicos*

- Identificar o nível de compreensão leitora dos alunos ao terminar a primeira etapa do ensino fundamental.
- Verificar quais estratégias de aprendizagem os alunos utilizam.
- Comparar resultados obtidos dos instrumentos pelos alunos provenientes das escolas públicas e privadas bem como as diferentes idades.
- Analisar quais estratégias de aprendizagem se relacionam com um melhor desempenho em compreensão leitora.

## 4 MÉTODO

### 4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Este estudo aplica-se as modalidades de pesquisa de levantamento de dados e de campo de natureza aplicada e descritiva de caráter qualiquantitativa.

### 4.2 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 66 alunos provenientes de duas escolas públicas e duas escolas privadas, com a faixa etária entre 9 e 11 anos, dos 5º anos do ensino fundamental I do município de Foz do Iguaçu- Paraná. Essa amostra de pesquisa se configura como de conveniência, pois, além de ser a região que resido permitiu a facilidade no deslocamento e acesso as escolas. Ademais, as escolas participantes estavam prontamente disponíveis e acessíveis a este estudo.

Os critérios de inclusão foram: Os alunos que estavam devidamente matriculados nas turmas das escolas participantes da pesquisa e que apresentaram autorização de seus responsáveis (TCLE).

Também foram adotados critérios de exclusão na pesquisa como: alunos repetentes e aqueles que frequentam sala de recursos. A distribuição dos alunos por idade e escolas encontra-se na Tabela 1.

Tabela 1 - Caracterização dos alunos participantes da pesquisa por idade de escolas públicas e privadas

| Perfil dos alunos   | Frequência | %     |
|---------------------|------------|-------|
| <b>Instituição</b>  |            |       |
| Privada             | 38         | 57,6% |
| Pública             | 28         | 42,4% |
| <b>Gênero</b>       |            |       |
| Feminino            | 36         | 54,5% |
| Masculino           | 30         | 45,5% |
| <b>Idade (anos)</b> |            |       |
| 9                   | 30         | 45,5% |
| 10                  | 32         | 48,5% |
| 11                  | 4          | 6,1%  |

Fonte: Dados da pesquisa.

Foram analisados 66 alunos, destes 58% (38) estudam em instituições privadas e 42% (28) em instituições públicas. A amostra ficou composta por um público maior de 54,5% (36) são do sexo feminino e 45,5% (30) do sexo masculino. Com relação à idade, os alunos possuem entre 9 e 11 anos, sendo a maioria 48,5% com 10 anos, 45,5% com 9 anos e apenas 6,1% com 11 anos.

Participaram também desta pesquisa, seis professores que desenvolviam atividades de leitura e que lecionavam nas turmas integrantes deste estudo.

### **4.3 MATERIAIS E INSTRUMENTOS**

#### **4.3.1 Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)**

Consiste em um contrato individual estabelecido entre cada participante e o pesquisador. Foi orientado quanto ao preenchimento e autorização por parte do mesmo para a divulgação dos dados, respeitando o anonimato, ainda foi relatado aos participantes o objetivo e como a pesquisa seria conduzida. Foi garantido aos participantes o direito de se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum comprometimento (Apêndice A).

#### **4.3.2 Termo de Assentimento livre e esclarecido (TALE)**

Consiste em um documento individual onde o participante, menor de idade, concordou em participar da pesquisa sendo ainda que foi obrigatório a autorização do seu responsável no TCLE. (Apêndice B)

#### **4.3.3 Teste Cloze**

É uma técnica de diagnóstico desenvolvida por Taylor em 1953 que tem como principal objetivo identificar os níveis de compreensão leitora em que a pessoa se encontra. A aplicação do teste de Cloze ocorre a partir de um texto com algumas lacunas. Ao realizar a leitura do texto, cabe ao aluno – diante da sua interpretação – o preenchimento dessas lacunas, de acordo com o entendimento que ele tem do que está posto a ele.

Para critérios de correção foram consideradas palavras sinônimas as retiradas do texto, totalizando em 1 ponto para cada acerto e 0 para erro. Não foram considerados como erros palavras com desvios ortográficos, sendo atribuído 0, aos espaços em branco.

O texto utilizado foi “O Diário de Clarissa” de autoria de Érico Veríssimo (MAURO; BITAR, 2017), retirado do livro da 4º série do ensino fundamental pelos autores. O texto foi reestruturado conforme a técnica, com um traço proporcional ao tamanho da palavra omitida, totalizando em 223 palavras e 18 omissões (Anexo A). Embasado nos estudos de Santos (2005), que utilizou um texto com a técnica com 103 palavras e 15 omissões com evidências de parâmetros psicométricos adequados para compreensão leitora para o ensino fundamental, justificando que quanto mais lacunas maior o nível de dificuldade. Demonstrando que a quantidade de lacunas na pesquisa foi suficiente para avaliar a compreensão leitora dos alunos.

#### **4.3.4 Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem**

O EAVAP-EF desenvolvido por Boruchovitch e Santos (2010) é de fácil aplicação e entendimento por parte do aplicador. O teste é composto por 31 itens com respostas em uma *escala likert* de três pontos: sempre, às vezes e nunca. Que tem por objetivo identificar as estratégias cognitivas e metacognitivas, ou, a ausência destas utilizadas pelos alunos em sua aprendizagem. Importante ressaltar que, questões de ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais deste instrumento foram excluídas dessa pesquisa. (Anexo B)

Neste teste, os educandos escolheram apenas uma resposta da escala *likert* do EAVAP-EF em cada uma das perguntas para compor o estudo. Para cada questão as opções de resposta “sempre” sendo atribuídos 2 pontos, “às vezes” sendo atribuído 1 ponto e “nunca” equivalendo a 0.

Também foi entregue, aos professores das turmas que trabalham com leitura, o EAVAP-EF para que eles assinalassem as estratégias cognitivas respondendo a seguinte pergunta: “Quais estratégias deste questionário que você considera que irá melhorar a compreensão leitora dos alunos?”.

### **4.4 PROCEDIMENTOS**

A presente pesquisa foi dividida em etapas, conforme a seguir:

Etapa 1 – Inicialmente as instituições de ensino da região norte de Foz do Iguaçu foram contatadas e após receber o aceite e as autorizações das escolas participantes o projeto foi

enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste do Paraná (CEP/UNIOESTE) e aprovado no dia 09 de outubro de 2021 CAAE 52155821800000107. (Anexo C)

Etapa 2 – Para o desenvolvimento deste estudo foi executado uma pesquisa piloto com dois alunos dos 5º anos, com objetivo de realizar os testes e identificar o tempo de preenchimento dos instrumentos pelos alunos e de responder a seguinte pergunta: A aplicação dos testes poderia ocorrer no mesmo dia e horário ou deveria ser em dias diferentes? O preenchimento dos dois instrumentos levou cerca de 30 minutos e os alunos não relataram dificuldades ao executar a tarefa. Podendo concluir então que a aplicação poderia ser coletivamente e no mesmo momento.

Etapa 3- Em sequência houve um contato formal com as escolas que aceitaram participar da pesquisa e estipulado uma data para conversar com os alunos sobre o procedimento e encaminhar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais dos participantes.

Etapa 4 – Com dia e hora marcada para aplicação dos testes foi entregue aos alunos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, com o intuito que eles concordassem em participar da pesquisa. Em sequência a aplicação foi coletiva dos instrumentos de coleta de dados dos testes Cloze e EAVAP-EF pela pesquisadora, com orientações de preenchimento correto nas turmas selecionadas.

Etapa 5 – Análise dos dados coletados. Respondidos os testes, os dados foram tabulados para análise descritiva e correlacional (Teste de Pearson) entre o nível de compreensão leitora e as estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas que os alunos apontaram utilizar na escala.

#### **4.5 PROCEDIMENTO ÉTICO**

Este estudo preservou os aspectos éticos da pesquisa e atendeu à resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e do Ministério da Saúde (MS), Nº 466/2012 e. Foi cadastrado previamente na Plataforma Brasil que é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos, e enviado ao Comitê de Ética em pesquisa da Universidade

Estadual do Oeste do Paraná (CEP/ UNIOESTE), e aprovado sob o CAAE 52155821.8.0000.0107, e parecer 5.029.911.

## 5 RESULTADOS

### 5.1 Resultados do teste Cloze

O teste Cloze permitiu a obtenção de até 18 pontos no total que pode variar entre 0 a 16 pontos. Na Tabela 2, observa-se que os alunos participantes do estudo ficaram assim classificados, conforme Bourmuth (1968), a maioria 39,4% no nível de autonomia 31,8% no nível de frustração; 28,8% no nível instrucional.

Tabela 2 - Desempenho no teste Cloze dos alunos do ensino participantes da pesquisa

| Cloze        | Frequência | %      |
|--------------|------------|--------|
| Frustração   | 21         | 31,8%  |
| Instrucional | 19         | 28,8%  |
| Autonomia    | 26         | 39,4%  |
| Total        | 66         | 100,0% |

Fonte: A autora.

Analisando os resultados do teste Cloze em relação as instituições que os alunos estão regularmente matriculados, observa-se na tabela 3, que a maioria dos alunos da instituição privada apresentaram classificação de autonomia (52,6%), já entre as instituições públicas a maior frequência (46,4%) foi para o nível de frustração. Essa diferença pode ser visualizada na figura 4.

Analisando a relação entre as duas variáveis, pelo teste Qui-quadrado, obtém-se  $p=0,0242$ , ou seja, não se rejeita a hipótese de associação entre as variáveis estudadas. Ou seja, existe uma relação entre a classificação do teste Cloze e a natureza da instituição que o aluno estuda.

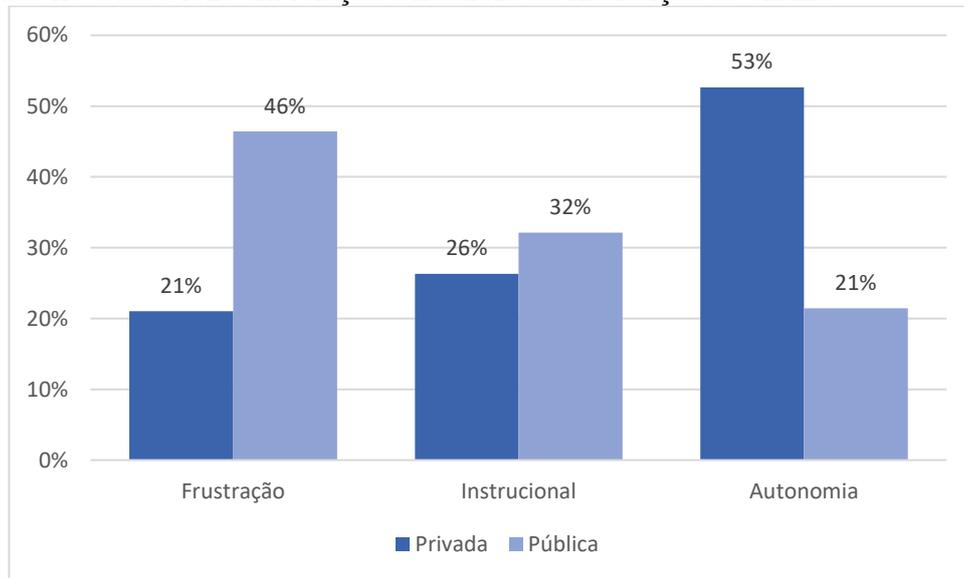
Tabela 3- Distribuição do teste Cloze x Instituição de ensino dos alunos participantes da pesquisa

| Instituição | Cloze      |              |            | Total      |
|-------------|------------|--------------|------------|------------|
|             | Frustração | Instrucional | Autonomia  |            |
| Privada     | 8 (21,1%)  | 10 (26,3%)   | 20 (52,6%) | 38 (57,6%) |
| Pública     | 13 (46,4%) | 9 (32,1%)    | 6 (21,4%)  | 28 (42,4%) |

|       |            |            |            |          |
|-------|------------|------------|------------|----------|
|       |            |            |            | 66       |
| Total | 21 (31,8%) | 19 (28,8%) | 26 (39,4%) | (100,0%) |

Fonte: A autora.

Figura 4 - Distribuição do desempenho dos alunos participantes da pesquisa quanto aos resultados no teste Cloze em relação a natureza da instituição de ensino



Fonte: A autora.

Também foi possível observar uma relação entre o teste Cloze e o gênero dos alunos, como mostra a tabela 4. Entre o sexo feminino a classificação foi 44% no nível autonomia e 38,9% no nível instrucional. Já entre os alunos do sexo masculino metade se classificou no nível frustração.

O teste de associação de Qui-quadrado apresentou valor de  $p=0,0109$  não se rejeitando a hipótese de associação entre as variáveis. Ou seja, existe uma relação entre o nível de cloze e o gênero do aluno. Além disso, foram analisados os resultados do Cloze por idade e com isso foi possível analisar que não houve uma associação como demonstrado na tabela 5.

Tabela 4 - Distribuição do teste Cloze x gênero dos alunos do ensino fundamental

| Gênero    | Cloze      |              |            | Total       |
|-----------|------------|--------------|------------|-------------|
|           | Frustração | Instrucional | Autonomia  |             |
| Feminino  | 6 (16,7%)  | 14 (38,9%)   | 16 (44,4%) | 36 (54,5%)  |
| Masculino | 15(50,0%)  | 5 (16,7%)    | 10 (33,3%) | 30 (45,5%)  |
| Total     | 21(31,8%)  | 19 (28,8%)   | 26 (39,4%) | 66 (100,0%) |

Fonte: A autora.

Tabela 5 - Distribuição do teste Cloze x idade dos alunos do ensino fundamental

| Idade (anos) | Cloze      |              |           | Total |
|--------------|------------|--------------|-----------|-------|
|              | Frustração | Instrucional | Autonomia |       |
| 9            | 10         | 10           | 10        | 30    |
| 10           | 10         | 8            | 14        | 32    |
| 11           | 1          | 1            | 2         | 4     |
| Total        | 21         | 19           | 26        | 66    |

p-valor =0,9058, não existe associação.

Fonte: A autora.

## 5.2 Resultados da avaliação das estratégias de aprendizagem

Com relação a pontuação do instrumento EAVAP-EF a categorização da pontuação do teste pode variar em: 0 a 39 insuficiente, de 40 a 59 razoável e de 60 acima bom. Na tabela 6 é possível observar os resultados de uso das estratégias cognitivas que mostra a maioria, cerca de 62,1%, das crianças analisadas apresentaram uma pontuação insuficiente na estratégia cognitiva. As demais, 22,7% como bom e 15,2%, se classificaram como razoável. Com relação a estratégia metacognitiva, observamos na Tabela 7, que 43,9% das crianças se classificaram como bons usuários, 37,9% em insuficiente e 18,2% como razoável.

Tabela 6 - Distribuição das classificações das estratégias cognitivas dos alunos do ensino fundamental

| Estratégia Cognitiva | Frequência | %      |
|----------------------|------------|--------|
| Insuficiente         | 41         | 62,1%  |
| Razoável             | 10         | 15,2%  |
| Bom                  | 15         | 22,7%  |
| Total                | 66         | 100,0% |

Fonte: A autora.

Tabela 7 - Distribuição das classificações das estratégias metacognitivas dos alunos do ensino fundamental

| Estratégia Metacognitiva | Frequência | %      |
|--------------------------|------------|--------|
| Insuficiente             | 25         | 37,9%  |
| Razoável                 | 12         | 18,2%  |
| Bom                      | 29         | 43,9%  |
| Total                    | 66         | 100,0% |

Fonte: A autora.

### 5.3 Relação entre as variáveis do estudo

Ao analisar a relação entre as variáveis Cloze e as estratégias cognitivas pode-se observar, na Tabela 8, que entre os alunos classificados com nível de frustração no teste Cloze, a grande maioria utilizam as estratégias cognitivas de forma insuficiente sendo estes classificados como: 62% foram insuficientes, 14,3% razoável e 23,8% bom. Entre os alunos classificados no nível instrucional no Cloze, 68,4% são insuficientes seguindo os critérios das estratégias cognitivas e o restante se dividem entre razoável e bom.

Tabela 8 - Distribuição do teste Cloze x Estratégia cognitiva

| Cloze        | Estratégias Cognitivas |                   |                   | Total            |
|--------------|------------------------|-------------------|-------------------|------------------|
|              | Insuficiente           | Razoável          | Bom               |                  |
| Frustração   | 13 (61,9%)             | 3 (14,3%)         | 5 (23,8%)         | 21 (31,8%)       |
| Instrucional | 13 (68,4%)             | 3 (15,8%)         | 3 (15,8%)         | 19 (28,8%)       |
| Autonomia    | 15 (57,7%)             | 4 (15,4%)         | 7 (26,9%)         | 26 (39,4%)       |
| <b>Total</b> | <b>41 (62,1%)</b>      | <b>10 (15,2%)</b> | <b>15 (22,7%)</b> | <b>66 (100%)</b> |

Fonte: A autora

Analisando a variável Cloze e as estratégias metacognitivas (Tabela 9), 42,9% dos alunos foram classificados no nível de frustração no Cloze, deles foram classificados como insuficientes quanto ao uso das estratégias metacognitivas e 42,9% foram classificados como bons usuários. Entre os alunos que ficaram no nível instrucional no Cloze, 42,1% foram classificados com insuficientes em relação as estratégias metacognitivas. E entre os classificados como autonomia, a maior parte, quase 44%, foram classificados como bons aplicadores das estratégias metacognitivas nos estudos.

Tabela 9 - Distribuição do teste Cloze x estratégia metacognitiva

| Cloze        | Estratégias Metacognitivas |           |           | Total      |
|--------------|----------------------------|-----------|-----------|------------|
|              | Insuficiente               | Razoável  | Bom       |            |
| Frustração   | 9 (42,9%)                  | 3 (14,3%) | 9 (42,9%) | 21 (31,8%) |
| Instrucional | 8 (42,1%)                  | 5 (26,3%) | 6 (31,6%) | 19 (28,8%) |
| Autonomia    | 8 (30,8%)                  | 4 (18,2%) | 14(43,9%) | 26 (39,4%) |

|       |            |            |           |            |
|-------|------------|------------|-----------|------------|
| Total | 25 (37,9%) | 12 (18,2%) | 29(43,9%) | 66(100,0%) |
|-------|------------|------------|-----------|------------|

Fonte: A autora

Na avaliação do teste Cloze os alunos obtiveram pontuação de 0 a 16, com uma média de 9 pontos e desvio padrão de 4 pontos. Avaliando a estratégia cognitiva, a pontuação mínima foi 5 pontos e máxima de 100, a média da pontuação foi de 35 pontos com desvio padrão de 27. Já a pontuação da estratégia metacognitiva variou de 5 a 95 pontos, porém sua média foi de 53 pontos com um desvio padrão de 27 pontos.

Analisando a relação entre a pontuação do teste Cloze e as pontuações das estratégias cognitivas e metacognitivas, é possível observar que o coeficiente de correlação linear de Pearson, que mede o grau e o sinal da relação de duas variáveis. Para ambas as variáveis o coeficiente se fez significativo, com p-valor  $>0,05$  no teste de Pearson. Os resultados do teste Cloze se mostram inversamente proporcionais à estratégia cognitiva, sendo o valor do coeficiente de  $-0,0585$ , ou seja, a relação é negativa e baixa. O Coeficiente de determinação indica que 0,3% da variação da pontuação do teste Cloze está sendo explicada pela estratégia cognitiva. Com relação a estratégia metacognitiva, ela está relacionada proporcionalmente com o teste Cloze, com um coeficiente de  $0,2242$  e 5% da variação do Cloze está sendo explicada pela estratégia metacognitiva.

Tabela 10 - Coeficiente de Correlação de Pearson em relação ao teste Cloze

| Variável Independente    | R       | R <sup>2</sup> | Valor P |
|--------------------------|---------|----------------|---------|
| Estratégia Cognitiva     | -0,0585 | 0,0034         | 0,6408  |
| Estratégia Metacognitiva | 0,2242  | 0,0503         | 0,0703  |

Fonte: A autora.

De acordo com os resultados apresentados houve correlações entre as variáveis, porém entre a compreensão leitora e as estratégias cognitivas de magnitudes predominantemente fracas. Em relação as estratégias cognitivas selecionadas pelos professores que eles consideram melhorar a compreensão leitora dos alunos pode-se perceber resultados significativos e positivos (Tabela 11) sendo estas as seguintes:

Com relação a (EC1) *Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?* (26%) dos alunos sempre utilizam e (60%) as vezes. (EC2) *Quando você está fazendo*

uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever? (11 %) afirmou que sempre faz e (27%) as vezes. (EC5) *Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o(a) professor(a) explicou em aula?* Um total de (24%) costuma ler sempre e (41%) as vezes. (EC9) *Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?* (18%) dos alunos fazem sempre e (41%) as vezes. (EC11) *Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?* (23%) fazem sempre e (33%) as vezes. (EC14) *Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo que entendeu?* (12%) dos alunos selecionaram fazer sempre essa atividade e (30%) as vezes. (EC17) *Você resume os textos que professor(a) pede para estudar?* (20%) afirmaram que sempre fazem os resumos e (28%) as vezes.

Tabela 11 - Frequência das estratégias cognitivas favoráveis a compreensão leitora

| Frequência | EC1      | EC2      | EC5      | EC9      | EC11     | EC14     | EC17     |
|------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Sempre     | 17 (26%) | 7 (11%)  | 16 (24%) | 12 (18%) | 15 (23%) | 8 (12%)  | 13 (20%) |
| As vezes   | 40 (60%) | 18 (27%) | 27 (41%) | 27 (41%) | 22 (33%) | 20 (30%) | 28 (42%) |
|            | 66       | 66       | 66       | 66       | 66       | 66       | 66       |
| Total      | (100%)   | (100%)   | (100%)   | (100%)   | (100%)   | (100%)   | (100%)   |

Fonte: A autora.

Para estudar a relação entre o teste cloze e as variáveis relacionadas a compreensão leitora, também foi calculado o coeficiente de correlação de Pearson. As variáveis apresentaram uma relação proporcional e positiva, isso é, quanto maior a pontuação com as estratégias cognitivas selecionadas maior a pontuação no cloze. A relação das duas variáveis foi avaliada em 0,1707. E aproximadamente 3% da variação do cloze está sendo explicado pela soma das estratégias.

Tabela 12 - Coeficiente de Correlação de Pearson em relação ao teste Cloze

| Variável Independente | R      | R <sup>2</sup> | Valor P |
|-----------------------|--------|----------------|---------|
| Soma Estratégias      | 0,1707 | 0,0291         | 0,1705  |

Fonte: A autora.

## 6 DISCUSSÃO

Considerando que a compreensão leitora e o uso de estratégias de aprendizagem impactam o crescimento acadêmico em várias áreas, conhecer e analisar a relação entre essas duas variáveis poderia fornecer respostas para a estruturação do planejamento pedagógico, principalmente no 5º ano do Ensino Fundamental I, onde os alunos precisam dominar algumas competências para ingressar na segunda etapa do Ensino Fundamental.

Com relação aos resultados do teste Cloze, foi possível observar que a maioria dos alunos foram classificados no nível de autonomia. Diferente dos achados de Baliza e Silva (2015); Machado *et al.* (2015) e Lima e Santos (2016) em que a grande parte dos alunos do ensino fundamental se classificaram no nível de frustração. Apesar disso, os dados levantados segundo o teste Cloze apresentaram que os melhores resultados foram para os alunos provenientes de escolas particulares e do público feminino, corroborando com estudos de Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007) e Piovezan e Castro (2008) em que o público feminino se destaca quando se trata de compreensão leitora.

Ainda assim, embora os resultados da presente pesquisa mostrem que 39,4% dos alunos se encontram no nível de autonomia segundo a classificação de Bormuth (1968), os resultados apontam que a diferença foi discreta entre os níveis de frustração 31,8% e instrucional 28,8%. Isto é, ainda que os achados apontem que grande parte dos alunos apresentam êxito em compreensão leitora, cerca de 60,6% deles encontram-se em níveis diferentes, indicando que os estudantes apresentam pouca e até nenhuma abstração para o entendimento do texto.

Como discorrido até o momento, o desempenho da compreensão leitora dos alunos é relevante para uma boa execução de atividades em todos os anos escolares. Além disso, a habilidade de ler com compreensão amplia o vocabulário, melhora a capacidade de adquirir conhecimento, habilidade que transpassa a vida do estudante. Espera-se que o desenvolvimento deste conhecimento seja ampliado a cada etapa escolar, caso contrário, o aluno tenderá a apresentar dificuldades ao executar as tarefas escolares cotidianas.

Além disso, de acordo com o que foi citado anteriormente, mais que o ensino dos aspectos que envolvem o desempenho da leitura, para o desenvolvimento da compreensão, o leitor precisa acionar seus conhecimentos prévios e realizar inferências atribuindo significado ao que se lê, resultando em um processo interativo entre o leitor e o texto (SPINILLO, 2013). Portanto um aluno que não compreende o que lê pode apresentar defasagem de conhecimentos adquiridos anteriormente e um mal funcionamento em todo o processamento da informação.

De acordo com a teoria do processamento da informação os conhecimentos anteriores da aprendizagem em leitura estão organizados na mente do aprendiz em esquemas cognitivos abstratos, ou seja, quando o conhecimento foi adquirido de forma satisfatória eles estão organizados na memória de longo prazo e que são acessados no momento da leitura, sejam estes adquiridos na prática escolar como a fluência, com reconhecimento rápido e automático das palavras e o acesso ao seu significado perante o vocabulário, como também as experiências culturais que são captadas ao longo da vida. (KATO, 1990; SPINILLO, 2013).

Os conhecimentos adquiridos são chamados de conhecimentos prévios e a recuperação dessas informações ocorre por meio da memória do próprio indivíduo, que fará conexões de seus conhecimentos acumulados com o texto lido. Assim, a quantidade de conhecimento do estudante tende a interferir em sua compreensão leitora (SPINILLO, 2013).

Dessa forma, a interpretação de um texto pode ser diferente para cada pessoa cogitando que os conhecimentos acumulados não são os mesmos (SPINILLO, 2013). Assim sendo, resultados insatisfatórios de compreensão também podem ser ocasionados pela escassez de informações armazenadas na memória de longo prazo do estudante.

Além disso, outra maneira de interferir na compreensão leitora seria a falta de atenção. Quando uma informação é captada pelos sentidos, ela precisa ser objeto de atenção para que seja processada pela memória. Quando o leitor não direciona sua atenção ao texto dificilmente conseguirá extrair as ideias nele contidas. (BZUNECK, 2010)

Perante o exposto, a compreensão leitora é um processo que se desenvolve de forma individual por conhecimentos adquiridos em face do ensino e das experiências culturais. Entretanto, torna-se válido destacar a função importantíssima que desempenha o professor neste processo, pois, é este profissional que irá de forma gradativa ensinar os alunos a serem leitores hábeis e desempenhar com plenitude a compreensão leitora.

Desse modo, há uma vasta gama de ações que podem ser desenvolvidas em sala de aula com o intuito de formar alunos que desenvolvam a compreensão leitora ao longo dos anos escolares. Além dos citados até o momento, como trabalhar aspectos da fluência e do vocabulário e ter acesso a diferentes tipos de leituras, seria ensinar a utilizar as estratégias de aprendizagem, que serão abordadas de forma didática no próximo tópico.

O ensino das estratégias de aprendizagem possibilita o uso de técnicas promissoras ao desempenho dos alunos estimulando o protagonismo individual. Portanto, elas precisam ser ensinadas com mais frequência pelos professores em suas aulas (FABRI *et al.* 2022), de modo que o aluno assuma uma atitude ativa sobre seus estudos, ampliando suas possibilidades de aquisição do conhecimento e do desenvolvimento. Conhecendo as estratégias disponíveis, o

educando teria mais autonomia para decidir de quais recursos dispor e como utilizá-los em sua própria aprendizagem (SILVA; SÁ, 1997).

No entanto, de acordo com os dados obtidos nesta pesquisa, a maioria das crianças apresentaram uma pontuação insuficiente no uso das estratégias cognitivas, contudo, apontam serem bons usuários das estratégias metacognitivas. Esses resultados são confirmados nos estudos de Perassinoto; Boruchovitch; Bzuneck (2013); Trassi; Oliveira; Inácio (2019); Fabri *et al.* (2022), que revelaram o uso mais frequente de estratégias metacognitivas do que cognitivas.

O uso de estratégias metacognitivas pelos alunos pressupõe que eles demandam atenção sobre o aprendizado e, muitas vezes são capazes de identificar suas dificuldades, ou seja, têm ciência de que não sabem e que são pouco habilidosos em alguns exercícios, conteúdos e matérias. Com tal característica também acontece, quando o estudante possui conhecimento sobre o que deveria saber, porém não apresenta aptidão em práticas que sejam mais eficientes em desenvolver o aprendizado, melhor dizendo, não dispõe dos meios para atingir os objetivos que neste caso seria as estratégias cognitivas.

As estratégias cognitivas tem a finalidade de facilitar a retenção da informação de um conteúdo anteriormente adquirido, que por vezes consiste em exercícios de ensaio, elaboração e organização do conhecimento. Já as estratégias metacognitivas compreendem a reflexão sobre objetivos, controle e avaliação durante a execução dos estudos. As estratégias de aprendizagem demonstram ser eficientes quando são praticadas integralmente (GOÉS; BORUCHOVITCH, 2020).

Estudantes com capacidade de gerenciar tempo e esforço para aprender são eficientes em selecionar as estratégias de aprendizagem mais pertinentes em seus estudos. Dessa maneira utilizam as estratégias cognitivas que favorecem a retenção do conhecimento, e que são mais pontuais em exercitar a memória e são capazes de avaliar seus resultados e alterar planejamento diante do processo quando os efeitos não são apropriados – estratégias metacognitivas (GOÉS; BORUCHOVITCH, 2020).

No que tange a análise do nível de compreensão leitora e sua relação com o uso de estratégias de aprendizagem entre alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, foi possível observar que não houve correlação significativa entre os resultados do Cloze e as estratégias cognitivas, porém entre o Cloze e as estratégias metacognitivas a correlação foi positiva.

De acordo com os resultados encontrados, os alunos que ficaram no nível de frustração no Cloze, ou seja, os que apresentam pouca compreensão do texto lido, utilizam de forma insuficiente as estratégias cognitivas. Igualmente aconteceu com os alunos que se encontravam

no nível de autonomia no Cloze, relataram pouco uso. Diferente do que foi notado com o Cloze e as estratégias metacognitivas, pois, os alunos que estavam no nível de autonomia, ou seja, tem êxito em compreensão, apresentaram ser usuários frequentes das estratégias metacognitivas.

Esse achado também pode ser corroborado por Lima e Santos (2016); e Trassi, Oliveira e Inácio (2019) que afirmam que mesmo que o estudante tenha capacidade de atenção na leitura, e reconheça os obstáculos para compreender o texto, não significa que saiba adotar estratégias que incrementem seu desempenho.

Neste sentido, bons leitores compreendem suas dificuldades e sabem adotar práticas que sejam eficazes nos obstáculos de compreensão. Em contrapartida, ainda que o estudante utilize estratégias metacognitivas demonstrando capacidade de monitorar sua leitura e aptidão em compreensão leitora se ainda assim, não dispor de estratégias cognitivas ele dependerá de outra pessoa para o ajudar quando houver complicações em suas tarefas escolares.

Um bom leitor apresenta capacidade de refletir sobre sua compreensão leitora, consegue avaliar e se dedicar novamente, caso a leitura não seja satisfatória. Estratégias metacognitivas em leitura são empregadas na intenção de exercitar a reflexão (KLEIMAN, 2004). Neste caso, novamente, aponta-se o trabalho docente de qualidade que possibilite ampliar o uso das estratégias cognitivas em benefício dos alunos.

Uma análise mais específica foi realizada com professores que elegeram estratégias cognitivas do EAVAP-EF que poderiam contribuir para a promoção da compreensão leitora dos alunos, resultando na seleção de sete estratégias que foram correlacionadas estatisticamente com o Cloze. Essa análise mostrou que quanto maior a pontuação nas estratégias cognitivas selecionadas maior a pontuação no Cloze, ou seja, quanto mais o aluno utiliza essas estratégias em seus estudos mais sua compreensão leitora melhora.

A formação de qualidade e integral do aluno é uma preocupação autêntica e necessária, pois, os resultados encontrados em vários estudos têm demonstrado quão importante se torna a cada dia essa discussão. Assim, a busca por metodologias e práticas que satisfaçam e sejam significativas ao aprendizado é de suma importância ao avanço da educação. Desse modo, tais estratégias podem ser trabalhadas pelos professores em sala de aula de modo a facilitar a aprendizagem da compreensão leitora.

Nesta perspectiva é fundamental que os professores saibam assegurar ao aluno um ensino significativo e que o oriente na perspectiva de ampliar suas possibilidades munindo-os com ferramentas eficientes em facilitar a aquisição do conhecimento como as estratégias de aprendizagem. (SILVA; SÁ, 1997)

## 6.1 Recomendações pedagógicas derivadas dos resultados do estudo

Refletindo que a compreensão leitora ou essa inabilidade impacta em outras áreas do crescimento acadêmico do aluno essa pesquisa verificou quais estratégias que se correlacionaram positivamente com melhor desempenho em compreensão leitora contribuindo para um planejamento de ensino voltado para esta habilidade, ou seja, prover a comunidade científica e interessada com técnicas que apresentam impulso efetivo ao desenvolvimento da compreensão leitora.

Desse modo, considerando que o objetivo das estratégias é munir o aluno com práticas eficientes que maximizem o aprendizado e que, conseqüentemente produzem ótimos efeitos nas tarefas escolares que sete estratégias foram significativas para este estudo e que podem ser aplicadas no ensino sendo útil a alunos, professores e a todos que tenham interesse pelo tema. Pensando nisso que cada uma das sete estratégias selecionadas, serão apresentadas a seguir com sua respectiva descrição para facilitar a compreensão de sua aplicação no ensino:

1) Grifar partes importantes de um texto. Essa atividade é simples e fácil de aplicar e geralmente não exige treino. Consiste em ler o material e destacar as partes importantes com canetas coloridas, lápis de cor, marcadores. O obstáculo dessa técnica é fazer o aluno diferenciar o que é importante do que é trivial em suas marcações.

2) Fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever uma redação/texto. Essa prática envolve escrever frases ou palavras sobre o tema que será escrito e que facilita o levantamento dos conhecimentos prévios e a conexão entre as ideias.

3) Ler outros textos e livros sobre o assunto que estiver estudando. Trata-se de buscar diversos materiais sobre a temática abordada em sala de aula podendo ser em livros, apostilas e até mesmo em buscas de páginas pela internet que contribuam para aprofundar e até tirar dúvidas sobre os conteúdos escolares.

4) Fazer um esquema usando as ideias principais do texto. Essa técnica possibilita a organização para facilitar a compreensão e a integração dos diferentes conteúdos, consiste em elaborar mapas conceituais por meio de diagramas para indicar a relação entre conceitos. Essa atividade requer um pouco de treino, mas é importante porque facilita o armazenamento e recuperação da informação, pois, simplifica o acesso ao assunto por uma organização pessoal do conteúdo aprendido.

5) Ler um texto e escrever com suas palavras o que entendeu da leitura para poder estudar depois. Essa atividade consiste em fazer pequenos textos, frases e anotações que tornem possível lembrar o conteúdo estudado. O que chama atenção é que essa prática pode ser

trabalhada de forma intercalada com outros conteúdos, pois assim, e com suas anotações permitirá ao estudante recuperá-los da memória longo prazo.

6) Ler a matéria e depois fechar o caderno e falar em voz alta tudo que entendeu. Falar em voz alta o que entendeu da leitura favorece o aprendizado momentâneo e a compreensão leitora, pois, faz com que o aluno preste atenção no texto e ao falar há possibilidade de perceber se não entendeu o que estava lendo.

7) Ler um texto e fazer resumos. Para produzir um resumo é necessário fazer a leitura do texto e identificar o que é mais importante, podendo usar diferentes estratégias para formular um resumo: palavras, frases e até falado. O fato é que para desenvolver essa técnica é preciso treino excessivo ou o aluno acabará fazendo cópias do material lido.

O emprego dessas técnicas no ensino é útil em trabalhar a memória e de modo especial, favorecer o armazenamento desses conhecimentos na memória de longo prazo que apesar disso, não consiste em decorar conceitos estudados, mas reconhecer a importância de lembrar informações pertinentes aos conteúdos escolares. Ademais, as estratégias citadas previamente demonstraram que seu uso melhora também a compreensão leitora dos alunos.

O ensino das estratégias de aprendizagem garante aos alunos uma preparação individual que opera no envolvimento do ensino e aprendizagem proporcionando capacidade em adquirir aprendizado de forma independente, potencializando suas características individuais garantindo assim, um ensino mais centrado no aluno evitando atividades incoerentes com sua forma de aprender que acabam por frustrar os estudantes.

Além disso, o ensino das estratégias de aprendizagem é imprescindível para que o educando aprenda a reconhecer sua responsabilidade em seu rendimento escolar e ao professor cabe ensiná-lo os caminhos para o desenvolvimento desse aprendizado, incentivando-os a serem autônomos na busca pelo conhecimento, pois, desse modo o aluno teria mais liberdade para aprender por outros caminhos e não dependeria tanto do professor.

Entretanto, para que os alunos passem a ter o hábito de aplicar esse conjunto de técnicas em seus estudos, o professor precisará ensiná-lo, pois, se o agente principal da educação não as promover ou não souber utilizá-las dificilmente elas serão aplicadas com plenitude. Depois dependerá do estudante e de sua capacidade e interesse em praticar na intenção de obter resultados mais satisfatórios.

Desse modo, e de acordo com a pesquisa desenvolvida no presente estudo, os estudantes pouco utilizam as estratégias de aprendizagem e uma das possíveis causas pode ser a falta de conhecimento da aplicabilidade dessas técnicas para facilitar o gerenciamento do conhecimento de ambas as partes. Portanto, este estudo pode contribuir com a comunidade acadêmica

interessada no assunto como também para os profissionais da educação que buscam perante o aperfeiçoamento metodologias que contribuam com o pleno desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Nesta perspectiva, é importante que os professores saibam assegurar aos alunos um ensino significativo e que os oriente no desdobramento de suas possibilidades de aprendizagem, desenvolvendo práticas que o conduzam a autonomia, pois, para o sucesso no ensino todos precisam estar engajados.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que o exercício da compreensão leitora é considerável, tanto para o desempenho escolar dos alunos quanto para atuação da vida em sociedade, uma vez que uma leitura eficaz contribui para a assimilação dos conteúdos e mais ainda para desenvolver a capacidade crítica de um indivíduo.

Perante o ensino e seu meio social que o leitor constrói pouco a pouco a habilidade em leitura e vai agregando aspectos que são de suma importância ao desdobramento cognitivo. Dentre esses fatores destaca-se a aquisição do princípio alfabético, ampliação da fluência, acréscimo no vocabulário, que de modo especial contribuem para o alargamento dos conhecimentos prévios pertinentes a compreensão leitora.

De acordo com os dados da pesquisa, os alunos encontram-se em diferentes níveis de compreensão leitora ao terminar a primeira etapa do ensino fundamental e em vista disso, é essencial o entendimento de que aprender a ler não é suficiente para que ele desenvolva a compreensão leitora.

Como discorrido até o momento, é necessário muito mais do que decodificar, ao qual os anos iniciais estão firmados. O processo para a aquisição da compreensão é longo e requer uma grande demanda de ensino com práticas fundamentais que possibilite ao aluno ampliar seu conhecimento em leitura e que envolve muito mais que a decodificação da mensagem escrita.

Portanto, para verificar o nível de compreensão leitora dos alunos que não apresenta ser uma tarefa fácil, o método de avaliação Cloze, apesar de ser uma proposta antiga foi eficaz neste propósito. Até o momento essa metodologia apresenta ser uma estratégia eficiente para mensurar a complexidade que é avaliar a compreensão leitora de uma pessoa, pois, além de constatar o conhecimento dos aspectos que envolvem o ato de ler, consegue explorar os saberes prévios do leitor pelas palavras escritas nas lacunas onde ele necessita estabelecer uma relação com suas ideias e as da leitura.

Pensando nisso, para exercitar a compreensão leitora não basta apenas fazer a leitura de diferentes textos e depois responder perguntas sobre o mesmo. Este processo é uma composição de conhecimentos armazenados e estruturados em esquemas cognitivos, e para o seu pleno desenvolvimento, requer a utilização de diferentes técnicas e formas de aprender e ensinar, como as estratégias de aprendizagem que tem se mostrado como uma proposta eficiente na aquisição dos conhecimentos.

No que tange à presente pesquisa que teve por finalidade avaliar o nível de compreensão leitora e sua relação com o uso de estratégias de aprendizagem entre alunos do 5º ano do Ensino

Fundamental I, pode-se concluir que de acordo com os dados estatísticos não houve correlação entre os resultados do Cloze e as estratégias cognitivas. Quanto as estratégias metacognitivas, houve correlação de magnitude significativa e positiva, apontando que quanto maior a compreensão leitora mais a utilização desse tipo de estratégia nos estudos.

Desse modo, o uso de estratégias metacognitivas nas tarefas escolares pressupõe que apesar dos alunos terem a habilidade de refletir e saber detectar suas dificuldades, eles ainda não detêm de práticas que sejam eficazes a sua aprendizagem. Com efeito, pode-se supor que os resultados da compreensão leitora dos alunos poderiam ser melhores caso já utilizassem de forma satisfatória as estratégias de aprendizagem, e de modo especial as cognitivas que apresentam ser mais positivas a esse aprendizado.

Ademais, a presente pesquisa expôs que o uso de estratégias cognitivas pontuais e apropriadas pode ser favorável à aprendizagem da compreensão leitora dos alunos, sendo estas as mais relevantes na interseção com o desempenho leitor autônomo, pactuando uma relação entre a compreensão leitora e o uso das estratégias em benefício da aprendizagem.

Apesar disso, percebe-se que os estudantes pouco utilizam as estratégias de aprendizagem, melhor dizendo, existe uma ausência do uso intencional delas. O que se pode presumir é que ou o aluno é desprovido deste conhecimento e não recebe instrução explícita, e talvez ainda o professor não tenha conhecimento dessas práticas, ou o aluno não reconhece a importância de sua aplicação nos estudos.

Com isso, acredita-se que este trabalho trouxe uma contribuição tanto para a área pesquisada quanto para a prática pedagógica, pois, o trabalho do professor tem como uma das principais atividades, a preocupação com formação escolar dos alunos e refletir a ação docente é imprescindível porque mais ainda, ele colabora para a instrução da sociedade.

O objetivo de direcionar esse estudo aos educadores seria conscientizá-los na perspectiva de proporcionar ações competentes a aprendizagem dos educandos, do mesmo modo, fomentar entre esses profissionais técnicas de ensino propulsoras a aquisição de conhecimento.

Ademais, vale lembrar que a quantidade de investigações que envolveram a temática estratégias de aprendizagem e compreensão leitora no ensino fundamental é consideravelmente pequena, visto que o estado da arte fora apresentado neste estudo.

Como limitações desta pesquisa que possa interferido de forma parcial é a pequena quantidade de participantes. Além disso, muitos pais não autorizaram seus filhos a participar da investigação, compreendendo que se tratava de uma forma de avalia-los como descrito no

termo de consentimento livre e esclarecido que acabou comprometendo com a quantidade de participantes.

Outra limitação que possa ter afetado os resultados é a utilização de apenas um texto “O diário de Clarissa” para atingir este objetivo, sendo este recomendado para estudantes dos 5º anos de escolaridade. No entanto, haviam palavras no conteúdo escrito que eram desconhecidas para os alunos e que não faziam parte do seu vocabulário, como “franca” e “Vasco” que podem ter interferido na compreensão leitora. Por isso, como sugestão para trabalhos futuros a utilização de mais de um texto para que o aplicador possa compará-los em sua avaliação.

Além do mais, um outro dado que chamou atenção nesse estudo, principalmente em compreensão leitora, foi a evidente disparidade de resultados entre meninas e meninos. Conforme discorrido, as meninas apresentaram um notável resultado em relação aos meninos. Tendo em vista que o objetivo dessa pesquisa não abrangia essa questão, deixar como sugestão para estudos futuros compreender essa indagação sobre qual seria a explicação para isso ocorrer considerando que o nível de escolaridade seria o mesmo.

Para terminar, sugere-se mais estudos futuros envolvendo a temática, promovendo o avanço do conhecimento, mas também, e talvez o mais importante, o reconhecimento do valor das estratégias de aprendizagem no contexto da educação e como elas podem ajudar a promover a compreensão leitora.

## 8 REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre (RS): Artes Medicas, 2005.
- ATKINSON, R. C; SHIFFRIN, R. M. O Controle da Memória de Curto Prazo. **Scientific American**, v. 225, n. 2, pág. 82-90, atrás. 1971.
- BALIZA, A. A; SILVA, D. V. DA. Avaliação da compreensão em leitura a estudantes do ensino fundamental. **Lumen: Educare**, v. 1, n. 1, pág. 93–114, 3 jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/lumen/article/view/579>. Acesso em 10 de jun. 2022.
- BARALO, Marta. **El lexicon no nativo y las reglas de la gramática**. Estudios de Lingüística: Universidad de Alicante. Anexo I, 2001.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Escala de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020.
- BORMUTH, J. R. TESTE CLOZE LEGIBILIDADE: PONTUAÇÕES DE REFERÊNCIA DE CRITÉRIO. **Journal of Educational Measurement**, v. 5, n. 3, pág. 189-196, conjunto. 1968.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, JA. **Aprendizagem: Processos Psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.
- CHALL, J. S. **Etapas do desenvolvimento da leitura**. Nova York: McGraw-Hill, 1983.
- COELHO, C. L. G; CORREA, J. Compreensão de leitura: Habilidades cognitivas e tipos de texto. **Psico**, v. 48, n. 1, pág. 40-49, 2017. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-53712017000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-53712017000100005&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 02 de jul. 2021.
- CUNHA, N. DE B. *et al.* TESTE DE CLOZE: EVIDÊNCIA DE VALIDADE POR PROCESSO DE RESPOSTA. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e191537, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020191537>. Acesso em: 16 de out. 2021.
- DEMBO, M. H. **Aplicando a psicologia educacional**. 5ª edição. Nova York: Longman, 1994.
- DEUSCHLE, V. P; CEHELLA, C. O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. **Revista CEFAC**, v. 11, n. supl. 2, pág. 194–200, 5 dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462008005000001>. Acesso em: 09 Mai 2022.
- EHRI, L. C. Instrução Fônica Sistemática: Conclusões do Painel Nacional de Leitura. 2003 Disponível em: [http://www.standards.dfes.gov.uk/pdf/literacy/lehri\\_phonics.pdf](http://www.standards.dfes.gov.uk/pdf/literacy/lehri_phonics.pdf). Acesso em: 09 Mai 2022.
- FABRI, N. B et al. Autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão da leitura no Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270068, 2022. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JnbTKYQLB85GTSsWJvpsWVP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 de ago. 2022.

FERRAZ A. S; LIMA T. H; HIGA A. S; SANTOS A. A. A. Dupla Rota na Leitura e Compreensão Leitora no Português do Brasil. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, v. 21, n. 4. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/64039/40283>. Acesso em 15 jun. 2022.

FERRAZ, A. S.; SANTOS, S. R. Compreensão de leitura e consciência morfológica no ensino fundamental I. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina, v. 10, n. 2, p. 03-19, ago. 2019. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072019000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072019000200002&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 12 jul. 2022.

FLAVELL, J. H. Aspectos metacognitivos na resolução de problemas. Em L. B. Resnik (Ed.), **The Nature of Intelligence** (pp. 231-235) 1976. Hillsdale: Lawrence Erlbaum

FLUMINHAN, C. S. L; MURGO, C.S. Autorregulação acadêmica e estratégias de aprendizagem avaliadas em alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, p. e189190, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yfFLqtj9mVt8NrXYJLRPqyK/?lang=pt>. Acesso em: 18 de ago. de 2022.

FRITH, U. Sob a superfície da dislexia do desenvolvimento. In: K. PATTERSON, K.; MARSHALL, J. C; COLTHEART, M. **Dislexia de superfície: estudos neuropsicológicos e cognitivos da leitura fonológica**. Londres; Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates, 1985.

GARNER, R.; ALEXANDER, P. A Metacognição: perguntas respondidas e não respondidas. **Psicólogo Educacional**, v. 24, n. 2, pág. 143-158, mar. 1989.

GIASSON, J. **A leitura da teoria à prática**. Bruxelas: De Boeck, 2007.

GÓES, N. M; BORUCHOVITCH, E. **Estratégias de aprendizagem: Como promovê-las?** Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 2020.

GOMBERT, J.E. **Epi/meta versus implícito/ explícito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem**. In: MALUF, M. R. MARTINS, C. C (Orgs.). **A alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso. 2013

GONÇALVES, S. Aprender a ler e compreender o texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. **Revista Iberoamericana de Educação**, v. 46, p. 135–151, 1 jan. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a07>. Aceso em: 16 de ago. 2021.

GUIMARÃES, S. E. R. (2009). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas externas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, JA. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GUIMARÃES, S. R. K. **Aprendizagem da leitura e da escrita: O papel das habilidades metalinguísticas**. São Paulo: Vetor, 2005.

GUIMARÃES, S. R. K. et al. Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão da leitura? **Psicologia USP**, v. 25, p. 201-212, atrás. 2014.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pusp/a/3FkJvzpzGBqw6NfWrskn5bz/?lang=pt#:~:text=A%20consci%C3%Aancia%20morfol%C3%B3gica%20diz%20respeito,estrutura%C3%A7%C3%A3o%20e%20reconhecimento%20das%20palavras>. Acesso em 14 de jun. 2022

GUIMARÃES, S. B; MOUSINHO, R. Papel do Vocabulário para as Habilidades de Compreensão Leitora. **Psico-USF**, v. 24, n. 4, pág. 685-697, fora. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psuf/a/kqjhSm7hm6hxVJVkVZcf88m/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03 de mai. de 2022.

GUIMARÃES, S. R. K.; PAULA, F. V. de; MOTA, M. M. P. E. da; BARBOSA, V. do R. Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão de leitura? **Psicologia USP**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 201-212, 2014. DOI: 10.1590/0103-6564A20133713. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/85482>.

Acesso em: 22 set. 2022.

HUDSON, R. F. et al. A Natureza Complexa da Fluência de Leitura: Uma Visão Multidimensional. **Reading & Writing Quarterly**, v. 25, n. 1, pág. 4–32, 31 dez. 2008.

Disponível em: Doi: 10.1080/10573560802491208. Acesso em: 14 jun. 2022.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: LIVRARIA MARTINS FONTES EDITORA LTDA, 1990. 3º ED.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 2004.

LEITE, R. DE C. D. BRITO, L. R. M. REIS V. O. M. PINHEIRO, A. M. V. et al.

Consciência fonológica e fatores associados em crianças no início da alfabetização. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 108, pág. 306-317, dez. 2018. Disponível em

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862018000300006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000300006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 02 de fev. 2022.

LIMA, T.; SANTOS, A. COMPREENSÃO DE LEITURA E USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: ESTUDO CORRELACIONAL. **Argumentos Pró-Educação**, v. 1, n. 1, 23 abr. 2016. Disponível em:

<http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/64>. Acesso em: 14 jun. 2022.

LOGAN, G. D. AUTOMATICIDADE E LEITURA: PERSPECTIVAS DA TEORIA DA INSTÂNCIA DA AUTOMATIZAÇÃO. **Reading & Writing Quarterly**, v. 13, n. 2, pág. 123-146, abr. 1997. Doi: 10.1080/1057356970130203. Acesso em 16 de fev. 2022

MACHADO, M. C.; SILVA, B.; BUENO, J.; SILVA, M.; PEIXOTO, N.; CASTRO, P. A.; LEAL, G.; ANDRADE, L. AVALIAÇÃO ATRAVÉS DO TESTE CLOZE DA COMPREENSÃO LEITORA EM MATEMÁTICA. **ENCICLOPÉDIA BIOSFERA**, [S. l.], v. 11, n. 20, 2015. Disponível em:

<https://conhecer.org.br/ojs/index.php/biosfera/article/view/2150>. Acesso em: 12 jul. 2022.

MACHADO, M. D. I. S. DE M.; MALUF, MR. Como evoluir a compreensão da leitura em alunos do ensino fundamental. **Psicologia da Educação**, n. 49, pág. 57-66, dez. 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1414-69752019000200007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752019000200007). Acesso em 14 de jun. 2022

MORAIS, J., LEITE, I., KOLINSKY, R. **Entre pré-leitura e escrita hábil: Condições e patamares de aprendizagem**. In: MALUF, M. R. MARTINS, C. C (Orgs.). A alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso. 2013

MOTA, M. B. Sistemas de memória e processamento da linguagem: um breve panorama. **Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Volume 11, número 1, junho de 2015, p. 205- 215. Disponível em: DOI: 10.17074/2238-975X.2015v11n1p205. Acesso em 23 de out. 2022

NASCIMENTO, F. A. A. C; ROCHA, B. P DE A. Estratégias cognitivas e metacognitivas no Ensino Superior. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, pág. 1–8, 9 atrás. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6747/5482>. Acesso em 16 de fev. 2022

ESTADOS UNIDOS et al. **Relatório do Painel Nacional de Leitura: audiência perante uma subcomissão da Comissão de Dotações, Senado dos Estados Unidos, Centésimo Sexto Congresso, segunda sessão, audiência especial, 13 de abril de 2000, Washington, DC**. Washington DC. USGPO, Congressional Sales Office, 2001. Disponível em: <http://www.nationalreadingpanel.org/>. Acesso em 02 de mai. de 2022.

NEVES, D. A. Ciência da informação e cognição humana: uma abordagem do processamento da informação. **Ciência da Informação**, v. 35, n. 1, pág. 39-44, abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652006000100005> . Acesso em: 29 de jun. 2021.

OAKHILL, J.; CAIN, K.; ELBRO, C. Compreendendo e ensinando compreensão leitora: um manual. Londres; Nova York: Routledge, 2015.

OLIVEIRA, KL DE; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, AAA DOS. Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, n. 1, pág. 41-49, jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/DhdtjCLVchD8Z8DTKxqYqCG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 16 de ago. 2021

OLIVEIRA, KL DE; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, AAA DOS. **Escala de avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental EAVAP-EF**. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2010.

OLIVEIRA, K. L.; DE OLIVEIRA, G. T.; INÁCIO, A. L. M.; BELUCE, A. C.; OLIVEIRA, M. F. C.; ROSSETI, R. R. Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental paranaense: mapeando diferenças entre anos escolares. **Argumentos Pró-Educação**, v. 5, 27 set. 2020. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/572>. Acesso em: 15 de jun. 2022

OLIVEIRA, K. L. DE et al. Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental paranaense: mapeando diferenças entre anos escolares. **Argumentos Pró-Educação**, v. 5, 27 set. 2020.

Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/572>  
Acesso em 15 jun. 2022

OUELLETTE, G. P. O significado tem a ver com isso: O papel do vocabulário na leitura de palavras e na compreensão da leitura. **Revista de Psicologia Educacional**, v. 98, n. 3, pág. 554-566, 2006. Disponível em: 10.1037/0022-0663.98.3.554. Acesso em 20 de Mar. 2022

PERASSINOTO, M. G. M; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Estratégias de Aprendizagem e motivação para aprender dos alunos do Ensino Fundamental. **Avaliação Psicológica**, v. 12, n. 3, pág. 351–359, dez. 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712013000300010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000300010). Acesso em 09 de jun 2022.

PIOVEZAN, N. M.; CASTRO, N. R. de. Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental. **Psic, Online**. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 53-62, jun. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-73142008000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142008000100007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 06 nov. 2021.

PÉREZ, F. C. GARCÍA, J. R. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PRIOSTE, C. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental1. **Educação e Pesquisa [online]**. 2020, v. 46. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046220336>>. Acesso em 22 de nov. de 2022

RIBEIRO, P. A. M. **Técnicas de aprende conteúdos e habilidades**. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 2012.

RICO, D. G. Fundamentos teóricos para o estudo das estratégias cognitivas e metacognitivas. **Investigación educativa**. V4, n 4. 2005. Disponível em: [Dialnet-FundamentosTeoricosParaElEstudioDeLasEstrategiasCo-2880921%20\(3\).pdf](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880921). Acesso em 15 de fev. de 2022.

SANTOS A. A. A. BORUCHOVITCH E. OLIVEIRA L. de K. **Cloze: Um Instrumento de Diagnóstico e Intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SANTOS, A. A. A. DOS; SISTO, F. F; NORONHA, TONI 3: Forma A e teste de fechamento: provas de validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 3, pág. 399-405, conjunto. 2010.. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/D5fMxzFkCtX4m45H3txPPmM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 de ago. 2021.

SANTOS, A. DE J.; PACHECO, V. A fluência e leitora em diferentes níveis de escolaridade. **Confluência**, p. 232-256, 7 jun. 2017. Disponível em: <https://www.revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/172>. Acesso em: 20 de mar. De 2022.

SILVA, G. R. DA; DERING, R. DE O. BREVES REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE UM SUJEITO CRÍTICO. **Humanidades &**

**Inovação**, v. 7, n. 1, pág. 75–81, 4 fev. 2020. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeeinovacao/article/view/2344#:~:text=A%20escola%20tem%20o%20papel,promo%C3%A7%C3%A3o%20desse%20tipo%20de%20leitor>. Acesso em: 22 de jun. 2021.

SILVA, A.L. DA; SÁ, I. DE. **Saber estudar e estudar para saber**. Porto: Porto Ed., 1998.

SÖHNGEN, C. O procedimento “cloze”. **Letras de Hoje**, v. 37, n. 2, 2002. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14174>. Acesso em: 29 de jun. 2021.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ARTMED, 1998. 6ªED.

SPINILLO, A. G; PAULA, F. V. DE; MILLER, M. T. A. B. Da relação entre prosódia e compreensão: considerações teóricas, metodológicas e controvérsias. **Psicologia USP**, v. 32, 18 out. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/xfC7ZpGYGwBgH8TZ9fbfnD/>. Acesso em: 20 de mar. De 2022.

SOUZA, L. F. N. I. DE. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar em Revista**, p. 95-107, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RrthwCm8rwcMnhcxgFfkJyD/?lang=pt#>. Acesso em 07 ago. 2021.

SPINILLO. A.G. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In: MOTA, M.M.P.E.; SPINILLO. **A Compreensão de textos: processos e modelos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. <http://www.ppge.ufpr.br/SPINILLO,%20A>. Acesso em 03 de mai. de 2022.

SPINILLO, A. G; MOTA, M. M. P. E. DA; CORREA, J. Consciência metalinguística e compreensão da leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. **Educar em Revista**, n. 38, pág. 157–171, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300011> Acesso em: 02 de jul. 2021.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 4ª ed.

SUEHIRO, A. C. B. Produção Científica sobre o Teste de Cloze. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, pág. 223-232, dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/xKWFyV5yCwGQR6S4jG9mRZz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 16 de ago. 2021.

TAYLOR, W. L. “Procedimento Cloze”: Uma Nova Ferramenta para Medir a Legibilidade. **Journalism Quarterly**, v. 30, n. 4, pág. 415-433, conjunto. 1953. Disponível em: <https://www.gwern.net/docs/psychology/writing/1953-taylor.pdf>. Acesso em: 19 de ago de 2020.

TEIXEIRA, A. R; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante das dificuldades de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, p. 279-288, dez. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/vhXVHCMbPty4DF6B8KGx4Ck/?lang=pt#>. Acesso em 09 de jun. 2022.

TRASSI, A. P; OLIVEIRA, K. L DE; INÁCIO, A. L. M. Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Raciocínio Verbal: Relações Possíveis. **Psico-USF**, v. 24, n. 4, pág. 615-624, fora. 2019. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/pusf/a/xt7J3VFmM3G6sWmDxLsNkVq/?format=pdf&lang=en>.  
Acesso em: 15 de jun. 2022

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED editora, 2014.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE**



**Pró - Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP**



**Aprovado na  
CONEP em 09/10/2021**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE**

**Título do Projeto:** Compreensão leitora e a relação com o uso das Estratégias de aprendizagem no Ensino fundamental.

**Pesquisadora responsável:** Cynthia Borges de Moura (45) 991150801

**Pesquisadora Colaboradora:** Sheyla de S. Polhasto Maraschin (45) 991054143

Convidamos seu filho(a) a participar de uma pesquisa que tem o objetivo de identificar o nível de compreensão leitora e sua relação com o uso das estratégias de aprendizagem pelos alunos do ensino fundamental. Para que isso ocorra, seu filho responderá dois instrumentos breves a respeito da temática da pesquisa, no próprio ambiente da escola. No entanto, a pesquisa poderá evidenciar algumas dificuldades de leitura de seu filho, caso elas existam.

Nesse caso, e em qualquer outro transtorno decorrente da participação de seu filho) em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Informamos, que havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes da participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Enfatizamos que a participação na pesquisa é voluntária e que seu filho poderá, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de quaisquer despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa, incluindo a futura publicação dos resultados. O nome de seu filho, ou quaisquer características que o identifiquem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa.

As informações que seu filho fornecerem serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa. Caso as informações obtidas, neste consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Este documento que você vai assinar contém duas páginas. Você deve dar um visto (rubricar) a primeira, e assinar a segunda com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Para algum questionamento, dúvida ou relato de alguma intercorrência os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. Caso não se sinta confortável em fazê-lo ao próprio pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: [cep.prppg@unioeste.br](mailto:cep.prppg@unioeste.br) ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento. E, ciente do exposto e autorizo meu filho a participar da pesquisa.

Nome do responsável pelo sujeito de pesquisa:

---

Assinatura do responsável

Eu, Sheyla de S. Polhasto Maraschin declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

---

Assinatura do pesquisador

Foz do Iguaçu, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

**APÊNDICE B- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TALE**

**Pró - Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP**



**Aprovado na  
CONEP em 09/10/2021**

**TERMO DE ASSENTIMENTO – TA (Crianças  $\geq$  07 anos de idade)**

Título do Projeto: Compreensão leitora e a relação com o uso das Estratégias de aprendizagem no Ensino fundamental.

Pesquisadora Responsável: Cynthia Borges de Moura (45) 99115 0801

Pesquisadora Colaboradora: Sheyla de S. Polhasto Maraschin (45) 991054143

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que pretende identificar como está a sua compreensão leitora e relacionar com o uso das estratégias de aprendizagem. Para isso você irá responder a dois testes o primeiro será um texto faltando algumas palavras e você terá que preencher com uma palavra apropriada para que o texto fique compreensível, o segundo será a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental onde você irá ler as perguntas e optar por uma resposta na escala likert: sempre, as vezes e nunca.

Para participar deste estudo, o seu responsável legal (pai, mãe, avô, etc.) deverá autorizar a sua participação através da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se eles não assinarem esse documento você não poderá participar da pesquisa.

Quando você estiver preenchendo o material, se você se sentir mal ou desconfortável, em qualquer momento, poderá pedir para que a atividade pare, sem qualquer problema. Caso o você necessite de ajuda.

Para questionamentos, dúvidas ou relatos de acontecimentos os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento pelos telefones informados logo acima.

Sua participação é muito importante para esta pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, Sheyla de Souza Polhasto Maraschin, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Foz do Iguaçu, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

**ANEXOS**

## ANEXO A – INSTRUMENTO CLOZE.

**O DIÁRIO DE CLARISSA**

Agora sinto vontade de escrever todos os dias. Hoje o céu estava lindo, mas que de repente escureceu e começou a cair um aguaceiro forte. Papai disse que são maluquices da primavera. Ela pode ser maluca, mas gosto muito dela. Parece que \_\_\_\_\_ uma vida nova, a gente fica \_\_\_\_\_ contente, acha tudo mais \_\_\_\_\_, limpo e alegre. Ando com vontade \_\_\_ tratar a todos muito bem e de ser \_\_\_\_\_ de todos.

Hoje Vasco me trouxe um livro de francês. Ora, o francês que eu sei ainda \_\_\_\_\_ me permite ler romances. Fiquei com \_\_\_\_\_ de dizer que não sabia, me atrapalhei toda e por fim \_\_\_\_\_ ser franca. Conteí a verdade, encabulada. Vasco respondeu \_\_\_\_\_ não faz mal, porque ele podia \_\_\_\_\_ contar o enredo do romance. Sentamos na escada e \_\_\_\_\_ me contou. Gostei muito da \_\_\_\_\_, mas achei que não acabava \_\_\_\_\_ porque não saía casamento. Vasco riu muito e disse que não tem \_\_\_\_\_ livro que acaba em casamento. \_\_\_\_\_ ele disse isso, me senti \_\_\_\_\_ boba, muito atrasada, muito criança. Mas aqui eu \_\_\_\_\_ confessar que, quando um livro não \_\_\_\_\_ em casamento, fico triste, pensando nos namorados que não conseguiram ser felizes. Parece que a história aconteceu de verdade e não consigo me convencer de que aquilo tudo é invenção do escritor.

## O DIÁRIO DE CLARISSA

Agora sinto vontade de escrever todos os dias. Hoje o céu estava lindo, mas que de repente escureceu e começou a cair um aguaceiro forte. Papai disse que são maluquices da primavera. Ela pode ser maluca, mas gosto muito dela. Parece que traz uma vida nova, a gente fica mais contente, acha tudo mais bonito, limpo e alegre. Ando com vontade de tratar a todos muito bem e de ser amiga de todos. Hoje Vasco me trouxe um livro de francês. Ora, o francês que eu sei ainda não me permite ler romances. Fiquei com vergonha de dizer que não sabia, me atrapalhei toda e por fim resolvi ser franca. Conteí a verdade, encabulada. Vasco respondeu que não fazia mal, porque ele podia me contar o enredo do romance. Sentamos na escada e ele me contou. Gostei muito da história, mas achei que não acabava bem porque não saía casamento. Vasco riu muito e disse que não tem graça livro que acaba em casamento. Quando ele disse isso, me senti muito boba, muito atrasada, muito criança. Mas aqui eu posso confessar que, quando um livro não termina em casamento, fico triste, pensando nos namorados que não conseguiram ser felizes. Parece que a história aconteceu de verdade e não consigo me convencer de que aquilo tudo é invenção do escritor.

## ANEXO B – ESCALA DE AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM (EAVAP-EF)

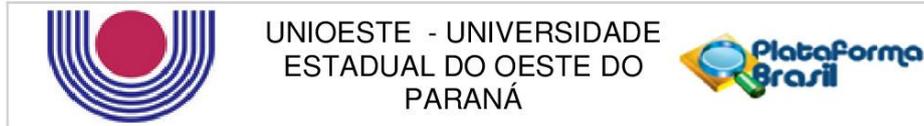
### Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF - Folha de Respostas

| Perguntas   | sempre | às vezes | nunca |
|---|--------|----------|-------|
| 1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?  |        |          |       |
| 2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?  |        |          |       |
| 3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na “última hora”?   |        |          |       |
| 4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa? |        |          |       |
| 5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?   |        |          |       |
| 6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?   |        |          |       |
| 7 - Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?   |        |          |       |
| 8 - Quando seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?  |        |          |       |
| 9 - Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?   |        |          |       |
| 10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?                          |        |          |       |
| 11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?                                      |        |          |       |
| 12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?  |        |          |       |
| 13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?  |        |          |       |
| 14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?  |        |          |       |
| 15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?  |        |          |       |
| 16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?                        |        |          |       |
| 17 - Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?   |        |          |       |
| 18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?  |        |          |       |
| 19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?   |        |          |       |
| 20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?  |        |          |       |
| 21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?  |        |          |       |
| 22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?  |        |          |       |
| 23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?                                     |        |          |       |
| 24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?   |        |          |       |
| 25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede?  |        |          |       |
| 26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?  |        |          |       |
| 27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?   |        |          |       |
| 28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?   |        |          |       |
| 29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?  |        |          |       |
| 30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?  |        |          |       |
| 31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?   |        |          |       |

| Subescalas   | Pontuação Bruta | Percentil Geral | Percentil Faixa etária |
|--|-----------------|-----------------|------------------------|
| A - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais |                 |                 |                        |
| C - Estratégias cognitivas                               |                 |                 |                        |
| M - Estratégias metacognitivas                           |                 |                 |                        |
| Pontuação geral na escala                                |                 |                 |                        |

Total: \_\_\_\_\_

## ANEXO C- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** COMPREENSÃO LEITORA E A RELAÇÃO COM O USO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador:** Cynthia Borges de Moura

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 52155821.8.0000.0107

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Biológicas e da Saúde CCBS - UNIOESTE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.029.911

**Apresentação do Projeto:**

Saneamento de pendências

**Objetivo da Pesquisa:**

Vide descrição anteriormente apresentada.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Vide descrição anteriormente apresentada.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Vide descrição anteriormente apresentada.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide descrição anteriormente apresentada.

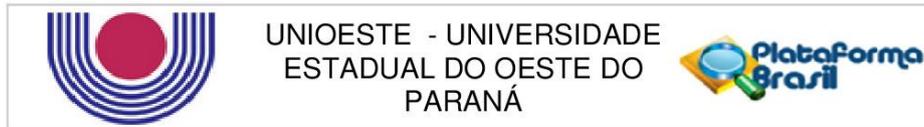
**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Agora, está apresentado o Termo de Assentimento a ser utilizado na pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                 | Arquivo                                       | Postagem               | Autor | Situação |
|--------------------------------|---|------------------------|-------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1813177.pdf | 08/10/2021<br>18:21:10 |       | Aceito   |

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA 2069  
**Bairro:** UNIVERSITARIO **CEP:** 85.819-110  
**UF:** PR **Município:** CASCAVEL  
**Telefone:** (45)3220-3092 **E-mail:** cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 5.029.911

|  |                                 |                        |                            |        |
|--|---------------------------------|------------------------|----------------------------|--------|
| Projeto Detalhado /<br>Brochura<br>Investigador                    | Projeto_de_Mestrado_Sheyla.docx | 08/10/2021<br>18:14:55 | Cynthia Borges de<br>Moura | Aceito |
| TCLE / Termos de<br>Assentimento /<br>Justificativa de<br>Ausência | TermodeassentimentoSHEYLA.docx  | 08/10/2021<br>18:14:21 | Cynthia Borges de<br>Moura | Aceito |
| TCLE / Termos de<br>Assentimento /<br>Justificativa de<br>Ausência | TCLESheylaPolhasto.docx         | 08/10/2021<br>18:14:04 | Cynthia Borges de<br>Moura | Aceito |
| Outros   | Formulario_CEP.docx             | 28/09/2021<br>22:33:46 | Cynthia Borges de<br>Moura | Aceito |
| Folha de Rosto   | Folha_de_rosto_Cynthia.pdf      | 01/09/2021<br>09:33:33 | Cynthia Borges de<br>Moura | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CASCADEL, 09 de Outubro de 2021

---

**Assinado por:**  
**Dartel Ferrari de Lima**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA 2069  
**Bairro:** UNIVERSITARIO **CEP:** 85.819-110  
**UF:** PR **Município:** CASCAVEL  
**Telefone:** (45)3220-3092 **E-mail:** cep.prppg@unioeste.br