

## **Autorregulação da aprendizagem: uma aposta na compreensão da leitura**

Rejane Flor Machado  
Lourdes Maria Bragagnolo Frison

---

### **Resumo**

Discute-se neste texto o uso de estratégias de leitura, visando identificar se os alunos as utilizam e se investem em processos autorregulatórios com o objetivo de facilitar a compreensão leitora. Como ponto inicial deste trabalho, coloca-se em relevância um quadro desconcertante para os professores: os jovens chegam frequentemente à universidade sem saber ler. O pressuposto que embasa as considerações aqui feitas é de que se aprende a ler e, para isso, é necessário que se aprenda a utilizar estratégias autorregulatórias. A etapa de estudo que se está reportando neste momento ocupou-se da programação e aplicação de tarefas em que o aluno deveria se colocar como verdadeiro leitor, que busca o sentido do texto e que, para isso, precisa ter o conhecimento de como o texto circula na sociedade, como se organiza discursivamente, como hierarquiza as informações etc. Conforme instruções, os alunos alvos da pesquisa, em situação específica, responderam questões sobre o procedimento que tiveram ao se envolverem com o texto e com o sentido que dele emana. Terminada essa etapa, foi feita uma avaliação para verificar a existência de relação entre uso de estratégias autorregulatórias e a compreensão leitora. Os dados obtidos mostram que os alunos que utilizaram estratégias autorregulatórias, de forma mais efetiva, realizaram também uma leitura compreensiva mais eficaz. É o que aponta o construto da teoria da autorregulação, ou seja, estes fizeram uma leitura mais profícua do que aqueles que não apresentaram indícios de controle da leitura.

**Palavras-chave:** autorregulação, estratégias de leitura, construção de sentido.

### **Self-regulation learning: make a bet in reading comprehension**

#### **Abstract**

This text discusses the use of reading strategies in order to identify if students use them as self-regulation processes with the objective of facilitating reading comprehension. As a starting point of this work, we put in relevance a disturbing situation for teachers: young people often come to college without knowing how to read. The assumption underlining our analysis is that in order to learn how to read, we need to learn how to use self-regulation strategies. The study phase we report here is about the coordination and implementation of tasks where the student should stand as true reader who seeks the meaning of the text. In order to achieve this, he needs to have knowledge of how text circulates in society, how discourse is organized, how information is hierarchically organized, etc. According to instructions, the students should answer questions about the process used to engage themselves with the text and its meaning. After this step, an assessment was made to verify the existence of a relationship between the use of self-regulation strategies and reading comprehension. The results showed that students who use more effectively self-regulation strategies also more effectively comprehend reading. This is what is driving the development of the self-regulation theory, where students have better reading comprehension when using self-regulation strategies.

**Keywords:** self-regulation, reading strategies, construction of meaning

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que a aprendizagem é da natureza do ser humano. Cada indivíduo desenvolve, de uma forma muito própria, a sua maneira de aprender. É possível, no entanto, intervir nesse processo, tornando o ato de aprender mais consciente e autônomo para os sujeitos envolvidos.

Ao pensar sobre a formação acadêmica de nossos universitários, tem-se a impressão de que há uma defasagem muito grande nas competências desejáveis para a leitura e escrita. Evidenciam-se essas considerações em pesquisas realizadas nessa área, como as de Colello (2007) e de Passarelli (2001), por exemplo, e pelo depoimento dos professores em geral. Este fato se comprova também com os resultados do PISA, da Prova Brasil e do SAEB.

Diante dessa realidade, vê-se como urgente criar condições de aprendizagem que possam reverter o quadro de carência apresentado em relação à leitura e à escrita dos estudantes. Uma alternativa que se considera pertinente para esse propósito é trabalhar com estratégias autorregulatórias. Entende-se que a iniciativa pode auxiliar os estudantes a autorregular sua aprendizagem e oportunizar ao professor repensar e sistematizar a sua prática de ensino. Tem-se que pensar, por outro lado, em como a leitura vista como uma prática que se auxilia de estratégias autorregulatórias pode ser implementada.

No momento em que o leitor entra em um processo de leitura, o controle sobre a aprendizagem e o próprio rendimento deve ser ativado. Fatores internos e externos interferem no grau de consciência do aluno sobre estratégias que possam dirigir a compreensão leitora. A função reguladora do ensino sobre a aprendizagem e a autorregulação da aprendizagem ativada pelo próprio sujeito são temas candentes e recorrentes em literaturas da Psicologia da Educação e merecem ser vistos em situação de pesquisa analítica, tendo presentes a atuação do professor em sala de aula e o envolvimento do aluno com a situação de ensino.

Justifica-se este estudo, tendo em conta as necessidades ditadas por uma sociedade cada vez mais aberta e complexa, que conduzem a uma questão premente: a educação deve estar voltada para o desenvolvimento da autonomia do estudante, tornando-o capaz de planejar, executar e avaliar o próprio processo de aprendizagem. É importante dizer ainda que estimular as habilidades e as

competências dos estudantes, para que tenham uma aprendizagem mais significativa, efetiva e duradoura é atribuição do professor (Veiga Simão, 2006; Rosário et al., 2008).

Os alunos alvos deste estudo estão no nível universitário. Aliam-se, para a execução do trabalho, as áreas da pedagogia e da linguística. A preocupação dessas áreas de estudo, como a pedagogia, justifica-se pela necessidade de se aprofundar estudos sobre como utilizar estratégias regulatórias no ensino, programando sua implementação para que o aluno autorregule sua aprendizagem. Os estudos feitos sob a égide da Linguística podem ajudar a trazer luz para o conhecimento sobre as propriedades da leitura, tendo em vista a constituição dos textos; as características que esses apresentam; a atividade argumentativa inerente à linguagem e que também se especifica linguisticamente no texto. São conhecimentos que permitem ao professor propor atividades de leitura que ponham em sintonia a consciência de estratégias e a compreensão leitora. A convergência entre as áreas salientadas possibilita, na concepção das pesquisadoras, uma investigação avançada e oportuniza a discussão de novas modalidades de ensino. Acredita-se que, dessa forma, o estudo realizado e aqui reportado pode vir a auxiliar o professor na tarefa de levar o aluno a impulsionar o desenvolvimento cognitivo, metacognitivo, motivacional e comportamental.

Melhor especificando, além da preocupação que se tem em relação ao fato de existir problemas de leitura na universidade que podem e devem ser minimizados, é preciso ponderar a necessidade de sistematizar estratégias que favoreçam a proficiência da leitura. No ensino acadêmico atual, entende-se como imperativa a ideia de ensinar o aluno a perceber estratégias argumentativas utilizadas pelos autores dos textos que leem. Os alunos, com muita frequência, veem-se às voltas com disciplinas que demandam leituras extensas, profundas e que lhes exigem uma capacidade quase que instantânea de compreensão e de retenção do assunto tratado. Para isso, precisam mostrar habilidade em selecionar os temas tratados nos textos e devem ser capazes de perceber as articulações discursivas feitas pelo autor para alcançar os seus propósitos argumentativos em relação ao tema colocado.

Tendo presentes essas considerações, efetuou-se pesquisa que investigou como os estudantes se organizam para ler, como leem, e o que dizem depois de terem feito determinada leitura, que foi especialmente escolhida para a

atividade proposta. Procurou-se também aquilatar a compreensão leitora do aluno em relação ao texto lido. Com esse conjunto de dados, pressupõe-se poder ver o grau de autorregulação do leitor sobre a sua leitura, nesse caso, nossos alunos do curso universitário. De forma mais sintética, assim procedeu-se, após a etapa de coleta e tratamento dos dados sobre a leitura programada para o evento: a) verificar se os alunos mobilizaram estratégias adequadas à compreensão do texto explorado; b) avaliar se há relação entre o uso de estratégias autorregulatórias e a compreensão leitora.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

A metodologia de coleta dos dados proposta norteou-se pela ideia de que se poderia, na condição de professores, fazer com que o aluno-leitor, ao repensar a leitura realizada, instigado pelo instrumento de pesquisa, pudesse repensar a forma, os procedimentos que acompanharam essa leitura. O instrumento foi elaborado, cuidando-se para que este desse conta de precipuamente dois aspectos: a indicação pelo leitor das próprias estratégias utilizadas na realização da leitura e a explicitação do sentido apreendido na leitura solicitada. Realizou-se a coleta de dados aplicando-se o instrumento em turmas da pós-graduação: uma na Educação, em universidade particular e duas no curso de Letras de uma universidade pública. Elaborado pelas pesquisadoras, esse instrumento se configurou em forma de questões e será detalhado mais adiante.

Para a realização do questionário solicitou-se aos alunos que fizessem a leitura de um texto, preparando-se para a aula posterior. Frisou-se que o objetivo era o debate e a discussão sobre o tema apresentado. No dia combinado, antes do debate sobre o texto, foi aplicado o questionário que continha perguntas sobre a leitura solicitada. Recomendou-se que os estudantes respondessem às questões sem consultar o texto lido. Deveriam escrever o que lhes era solicitado a partir da leitura feita. Ao responder às questões, pressupunha-se, mostrariam o caminho realizado na leitura já efetuada.

Em relação ao instrumento, esse se constituiu de oito questões. Através dele procurou-se alcançar os seguintes objetivos: a) verificar se houve compreensão

leitora do texto lido; b) ponderar os tipos de reflexões feitas pelos alunos ao lerem o texto; c) observar a utilização de estratégias autorregulatórias; d) verificar se as estratégias utilizadas de forma consciente pelos alunos-leitores estavam em consonância com o texto lido; e) coletar dados sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos no momento em que efetuaram a leitura. Todas essas informações adviriam das considerações feitas ao reportarem seus procedimentos em relação ao ato de leitura que realizaram. É certo que não se esperava do aluno observações que não foram suscitadas pelo instrumento. Melhor dizendo, sabia-se das limitações do instrumento para fazer o aluno rememorar situação de leitura anterior e apontar suas atitudes no momento da leitura, mostrando as estratégias utilizadas.

Na sequência deste trabalho, antes de passar para a análise dos dados, procura-se explicitar a concepção de leitura que sustenta o estudo em pauta e que carrega em si a ideia de que a leitura não pode ser considerada somente como um processo governado por regras, é sim vista como um processo estratégico de atribuição de sentido ao texto. Considera-se ainda como nuclear a seguinte ideia: para que os leitores utilizem estratégias adequadas à situação de leitura, é necessário que se apropriem de regras de leitura, autorregulando-se.

## **DISCUSSÃO DE ASPECTOS FUNDAMENTAIS:**

### **A Leitura Como Uma Função Social**

Conforme pesquisas e dados do Ministério da Educação e Cultura<sup>1</sup>, existem dificuldades acentuadas em termos de compreensão leitora, uma tarefa que requer do leitor habilidade não só para perceber sobre o que está lendo, mas para demonstrar competência e compreensão em relação ao que lê. O Indicador de Alfabetismo Funcional publicado pelo INAF<sup>2</sup> (2009), mostra que 32% da população

---

<sup>1</sup> MEC - <http://portal.mec.gov.br>

<sup>2</sup> Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – órgão que mede os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta com o objetivo de oferecer à sociedade informações sobre as habilidades e práticas de leitura e escrita, além de averiguar o conhecimento matemático dos brasileiros.

brasileira de 15 a 64 anos são plenamente alfabetizados, no sentido de ler e escrever com proficiência. Isso nos leva a concluir que os 68% restantes não são capazes de ler e compreender um texto e são considerados funcionalmente alfabetizados. Esses percentuais revelam que o ensino de leitura e compreensão leitora não têm sido eficientes, tanto no que se refere à atuação dos professores, em atividades de ensino, como no que se refere à atuação dos alunos em termos de compreensão leitora. A indicação geral é que a educação brasileira está bastante comprometida. Este fato agrava-se, ao se ter ciência de que é esta a realidade da escola, desde os anos iniciais, passando pelo ensino médio, até chegar ao ensino universitário. Os dados do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa em Educação (INEP)<sup>3</sup> indicam que os índices alcançados pela maioria dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental não ultrapassam os níveis “crítico” e “muito crítico”. Isso quer dizer que, mesmo para as crianças que têm acesso à escola e que nela permanecem por mais de três anos, não há garantia de acesso autônomo às práticas sociais de leitura e escrita. É esse o quadro que se perpetua em anos subsequentes, ainda que o aluno chegue à universidade.

É necessário comentar que, por um outro lado, além das constatações de que a leitura está longe de alcançar um padrão satisfatório em termos do que a sociedade exige em relação ao uso da habilidade leitora, há outras questões, como o que se entende por compreensão leitora, que precisam ser discutidas, para que se possa propor o controle regulado dessa leitura de forma apropriada. É difícil refutar a ideia de que os conhecimentos individuais interferem na compreensão leitora, no entanto, vê-se como pernicioso a atitude de alguns educadores que aceitam leituras particulares, sem se preocupar em averiguar junto com o aluno o que realmente o texto diz. Para esses profissionais, o texto seria somente o ponto de partida para a compreensão. Ele só se tornaria uma unidade de sentido pela atribuição de sentido feita pelo leitor, concepção que nega a própria ideia de interação. Essa é uma questão de certo modo inquietante, por colocar em risco princípios e parâmetros da Linguística, Psicologia, Sociologia e outras ciências

Por outro lado, é importante que se diga que não se está menosprezando a ideia de que há uma pluralidade de leitura, mas não todas as leituras. Mesmo considerando os alunos que possuem bom desempenho em leitura, existe, como se

---

<sup>3</sup>INEP <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em set/2009.

pode constatar no trabalho que se faz como professor e também pela observação do que acontece ao redor, uma diversidade de compreensões a partir de um único texto. Concorde-se, parcialmente, com a ideia da existência de pluralidade de leitura e de diferente compreensão de um mesmo texto, mas não se acredita que o mesmo texto possa permitir a cada leitor uma interpretação particular. Há limites de sentido em um texto. O próprio sistema linguístico, em uma organização discursiva, age como um restritor. O texto mesmo oferece certas possibilidades de leitura, mas não todas as leituras. Como dizem Platão e Fiorin (1997), “é verdade, pode admitir várias interpretações, mas não todas. São inaceitáveis as leituras que não estiverem de acordo com os traços de significado reiterados, repetidos, recorrentes ao longo do texto”(p.126). O texto, como escreve Marcuschi (2001), é "uma unidade linguística numa ocorrência comunicativa" (p.99) e é nessa situação que ele provoca um estímulo interno no leitor, permitindo a autor e leitor a partilha do conhecimento de mundo e dos sistemas de referência contidos no texto. Mas não é a discussão da pertinência ou não da teoria há pouco expressa o foco de interesse deste trabalho, o que se gostaria de ponderar são as implicações do que foi dito no estudo da autorregulação.

### **Estratégias autorregulatórias**

Focaliza-se, dentro do quadro até aqui delineado sobre leitura, o conceito de estratégias, para se chegar às estratégias autorregulatórias. Em relação a estratégias, “a definição, geralmente aceita, sobre o que é uma estratégia no campo do ensino-aprendizagem consiste em dizer que se trata de uma coordenação de procedimentos, escolhidos em um painel de possibilidades, em razão de uma suposta eficiência e em função de uma dada finalidade” (Perraudau, 2009, p.7). Estratégias e operações controlam e regulam unidades morfológicas, lexicais, sintáticas e de sentido em uma situação comunicativa. São essas unidades, juntamente com a situação discursiva, que devem ser trabalhadas – como parece para estas pesquisadoras – no sentido dos recursos que se podem utilizar para apreendê-las, para que se tornem autorreguladas pelo leitor. Este precisa captar as intenções do autor, saber colocar-se no lugar do leitor virtual, aquele pensado pelo

autor, ajustando e controlando a sua leitura. Procedendo assim, o leitor irá se aproximar das estratégias do autor e, nessa situação, pode-se dizer que autor e leitor constroem sentido.

Há uma grande complexidade linguística e de conteúdo dos textos a que o leitor, de uma forma geral, é exposto. Um posicionamento analítico frente aos vários fatores que formam o todo discursivo é fundamental no processo de apreensão do sentido. Nesse contexto, em uma situação de aprendizagem, é importante que a proposta pedagógico-metodológica se aproxime do aprendiz. Ele poderá, assim, utilizar conscientemente estratégias de ação que deem sentido ao texto, mobilizando, ao mesmo tempo, os conhecimentos necessários, tanto textuais como os que habitam às suas estruturas cognoscitivas. Fazem parte dessas estruturas o conhecimento específico do tema que está sendo abordado, o conhecimento sobre a organização estrutural e gramatical, o conhecimento sobre os aspectos semântico-pragmáticos do texto etc., informações que permitem ao leitor apreender sentidos.

Sem dúvida que as intervenções que se propõem destinadas a fomentar estratégias de compreensão não são tarefas fáceis. Ao contrário disso, há muitos aspectos adversos que podem prejudicar esse intento. Pode-se assinalar, como exemplo, que, em função da complexidade da língua e do texto, é previsível a existência de momentos em que o leitor sinta dificuldade de superar obstáculos, principalmente nas situações em que não compreende o significado do que está sendo proposto. Por outro lado, é importante acrescentar que, por mais que se trabalhe com estratégias autorregulatórias, haverá ainda percalços de leitura a serem ultrapassados. A boa notícia, no entanto, é saber que o nível satisfatório de compreensão alcançado será gradativamente maior se existir uma prática contínua e efetiva de leitura, em que o aluno desenvolva os princípios autorregulatórios de consciência e de controle no ato de leitura.

### **Autorregulação da aprendizagem e uso de estratégias**

Em uma sociedade cada vez mais aberta e complexa, existe a necessidade crescente de que a educação seja “dirigida para promover aptidões e

competências e não somente conhecimentos fechados ou técnicas programadas” (Veiga Simão, 2004, p. 45). A autorregulação envolve a preocupação com a aprendizagem real, com a apropriação dos conhecimentos necessários para a vida pessoal e profissional. A premissa que acompanha esse construto é que o conhecimento se produz à medida que o sujeito é provocado a desenvolver competências, que possam regular e controlar a cognição, a motivação e o comportamento, com o intuito de alcançar objetivos, em uma atuação autônoma (Rosário et al., 2008). Isso significa que não basta apenas promover espaços de reflexão e apreensão de conhecimento se as aprendizagens não forem sistematizadas pelo próprio sujeito.

No contexto da psicologia da educação, nos últimos trinta anos, a teoria da autorregulação tem sido investigada, passando a ser foco de pesquisas relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à prática educativa (Montalvo e Torres, 2004). O termo autorregulação da aprendizagem ganhou espaço na década de 80, dando ênfase à necessidade de autonomia e comprometimento dos alunos na condução de seu projeto de aprendizagem. A autorregulação define-se como um “processo activo no qual os sujeitos estabelecem os objectivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivações e comportamentos com o intuito de os alcançar” (Rosário, 2005, p.37). Lopes da Silva et al. (2004) apresentam a autorregulação como uma ação: a) dinâmica – a autorregulação se processa em diferentes direções, envolvendo planejamento, execução e autoavaliação; b) temporal – desenvolve-se durante um determinado período de tempo, impondo uma sequência de ações; c) intencional – formula uma meta que possa conduzir o planejamento estratégico da ação, de modo que, ao atingi-la, gere satisfação e valorização pessoal; d) planejada – constrói-se objetivamente buscando atingir o alvo desejado, de modo a conjugar interesses, competências, estratégias, motivações, recursos materiais e sociais; e) complexa – dependente de aspirações e intenções, de competências e estratégias, de valores e resultados e seus efeitos advém da interação de diferentes variáveis. É possível capacitar os alunos com estratégias de aprendizagem, contudo isso não é suficiente. É necessário que esses ensinamentos estratégicos sejam aplicados pelos alunos em suas práticas, para que a qualidade das aprendizagens que daí decorrem seja incrementada (Rosário et al, 2008).

Falando especificamente da leitura, o desenvolvimento

cognitivo/metacognitivo é estimulado quando o estudante aprende a selecionar as informações, a sistematizá-las, utilizando-as produtivamente na construção de sentido. Aprender a ler não é apenas articular bem as palavras à procura do sentido, mas ser capaz de organizar, dirigir e controlar os processos mentais, mobilizando-os para a construção do sentido do texto. A capacidade para construir conhecimentos e usar informações pode ser melhorada a partir de diferentes estratégias. Essa é uma tarefa do ensino (González & Touron, 1972; Alonso Tapia, 2002). Também é uma tarefa do ensino levar os alunos a assumirem a responsabilidade pelo seu aprender. É necessário que eles queiram aprender efetivamente, para que possam se auto-organizar. Conforme Rosário et al. (2008), os professores não possuem um condão para, sozinhos, promoverem competências nos alunos. “O papel do aluno para o desfecho final das aprendizagens é mais decisivo do que o papel docente ou dos educadores” (p. 125).

São importantes as considerações de Veiga Simão (2002a), sobre a leitura. Em um de seus trabalhos a autora diz que a “leitura é uma atividade valiosa do ponto de vista social ou individual” (p. 103), por promover a aprendizagem e o desenvolvimento da cultura. Percebem-se essas considerações como um truísmo, e mais, para que a leitura exerça o seu papel potencial é preciso pensar no tipo de leitura feita pelo leitor. Os alunos, muitas vezes, ao focalizarem intencionalmente apenas a forma, suplantam o significado da leitura. E, reiterando o que foi dito, construir sentido exige controle cognitivo sobre o ato de ler, o leitor precisa maior controle consciente para o sucesso da compreensão. Para isso, é necessário romper com as atividades relacionadas ao aprender no sentido clássico, que investe na memorização de conteúdos. Critica-se uma metodologia que utiliza procedimentos que intencionam apenas a retenção de aspectos conteudistas. Esses procedimentos, no entender das pesquisadoras, devem ser descartados dos trabalhos que visem a ensinar a ler. Em oposição, devem-se privilegiar os trabalhos que fazem com que o aluno tenha oportunidade de realizar estudos e atividades que o ajudem a desenvolver competências. É preciso deixá-lo ciente de que ele pode autorregular sua aprendizagem e, ao fazê-lo, controlar sua cognição, motivação e comportamento, com o intuito de alcançar os objetivos pretendidos.

Ainda sobre a questão de leitura e mais estreitamente sobre as estratégias autorregulatórias em relação à leitura, isto é, estratégias de leitura conscientemente utilizadas pelo aluno para auxiliar na compreensão leitora, é

necessário precisar mais alguns pontos. Falou-se muito sobre estratégias que poderiam e deveriam ser reguladas pelo aluno no ato de leitura. E quais seriam mesmo estas estratégias? Essa é uma questão difícil de responder. São plurais. Há muitas formas de regular a leitura e essas formas dependem do que se está lendo, do tipo e gênero do texto que está sendo lido, dos propósitos da leitura, etc. Pode-se também ponderar que há estratégias que se atêm aos aspectos mais externos do material lido e outras que buscam aspectos internos ao texto, mais ligados ao sentido do que está sendo dito<sup>4</sup>.

Entre as questões mais externas, com frequência veem-se os professores ressaltarem para os seus alunos a importância do título. O que o título pode trazer para a leitura? Que ideia se tem ao ler o título de um texto? Normalmente ao se ler um título faz-se uma série de pressuposições com relação ao conteúdo intitulado. Pode-se ainda ponderar que o título serve de anúncio ou rótulo para o que está por vir, o que provoca no leitor uma atitude seletiva em relação ao que lê, interligando pontos importantes para a construção de estruturas conceituais. Falando, de forma geral, o título é construtor de sentido, desempenhando um papel mais significativo do que o de mero indicador do conteúdo a ser tratado, como muitas vezes indicam os estudos que dele se ocupam. Dessa forma, ao se ler um texto, havendo um título expresso, esse deve ser motivo de atenção.

Há vários outros fatores que poderiam ser elencados como externos ao texto e que teriam um desempenho estratégico no processo de leitura. Prestar atenção no autor do texto, por exemplo, pode ajudar a perceber a linha de pesquisa, a visão que suporta o trabalho, ou a argumentação expressa pelo autor em prol de um ponto de vista ou outro.

De outra parte, falando dos aspectos internos, há dados linguísticos que concorrem para a formação de sentido de um texto. Entre esses se ressalta a organização macroestrutural. Ao se ler uma narrativa, por exemplo, que possui uma macroestrutura peculiar, conforme Van Dijk (1993), Adam (2008), o conhecimento dessa estrutura e a perspectiva de percebê-la no texto é uma estratégia de leitura que pode ser regulada de forma a melhorar a compreensão. É verdade que esse

---

<sup>4</sup> Faz-se uma classificação apressada das estratégias, considerando-as mais internas ou mais externas. Para assim classificá-las, pensa-se serem válidos os parâmetros estabelecidos: se as estratégias aplicadas estão voltadas para a macroestrutura do texto, isto é, estão ligadas ao fator organizacional e em relação direta com o contexto são designadas de externas; por outro lado, se as estratégias referem-se aos sentidos advindos das partes internas do texto, às que são alvos do leitor na busca do sentido do texto como um todo, pensa-se poder chamá-las de estratégias internas.

procedimento do leitor faz parte da percepção de que a leitura precisa ser regulada pelo conhecimento da estrutura semântica do texto. O conhecimento dessa estrutura deve fazer parte das estruturas cognoscitivas do leitor.

Aproximando mais a noção de estrutura semântica com as questões de aprendizagem, o aluno precisa ter internalizado que as informações que compõem as diferentes partes do material lido se interligam e se hierarquizam; precisa perceber que nem tudo está explícito no texto, há implícitos, há necessidade de se fazer inferências; e, para além dessas questões, precisa saber que todas essas habilidades é que formam a sua competência leitora.

Procurando dar conta das pressuposições que se entendem como importantes ao se pensar em compreensão leitora, preparou-se instrumento para averiguar como os estudantes utilizam as estratégias de leitura. Nos propósitos da investigação aqui relatada havia primeiramente o desejo de que os alunos informassem sobre a sua autorregulação, procurando saber se eles verificaram, testaram e retificaram as decisões tomadas com relação à leitura. Na sequência, colocou-se também em questionamento o modo como os estudantes autorregularam as suas leituras. E posteriormente o ponto de observação foi estabelecido na relação entre o uso de estratégias autorregulatória e compreensão leitora.

## **ANÁLISE DE DADOS:**

### **Contextualização do instrumento de pesquisa**

Através de instrumento, contendo várias questões referentes à determinada leitura realizada pelos alunos pesquisados buscou-se dados que pudessem responder as indagações feitas. Dessas indagações, duas se salientam e dirigem o restante do trabalho: no ato de leitura realizado por determinados alunos percebe-se uso de estratégias autorregulatórias significativas? Ponderando o trabalho realizado, pode-se dizer que o uso de estratégias regulatórias interferiu na eficácia da leitura? A aplicação do instrumento avaliativo foi feita no percurso da

realização de uma tarefa considerada por todos, alunos e professores, como uma tarefa simples “leitura de um texto para sua compreensão, explorando as ideias do autor”, as quais foram posteriormente debatidas e analisadas em sala de aula.

O instrumento de pesquisa foi organizado de forma a contextualizar para os alunos o trabalho a ser feito. Com a intenção de minimizar qualquer fator que pudesse alterar o resultado da pesquisa, salientou-se, por exemplo, que não era um trabalho avaliativo. A preocupação era a de não gerar a expectativa da nota que poderia fazê-los proceder de maneira diversa daquela considerada como natural. O instrumento de coleta de dados (figura 1) foi organizado de forma que suscitasse algumas estratégias de aprendizagem que, considerou-se, poderiam facilitar a leitura.

**Prezados alunos**

O trabalho que se propõe não tem fim avaliativo, isto é, vocês não receberão uma nota quantificando o desempenho obtido. A finalidade da tarefa aqui proposta é mais importante do que uma avaliação mensurativa. Essa proposta está a serviço de uma reflexão permanente que pautará o trabalho nesta pós-graduação ao longo do desenvolvimento da disciplina.

Para que se atinjam os objetivos estabelecidos, é necessário que o trabalho seja feito sem nenhuma consulta ao texto lido.

Bom trabalho para vocês!

**Respondam:**

1. Qual é o título do texto que você leu?
2. Quem é o autor desse texto?
3. O texto faz parte de que publicação?
4. Quais as pressuposições que você fez quando leu o título do texto?
5. Durante a leitura, você relacionou o assunto tratado com os conteúdos trabalhados na disciplina? Registre alguma(s) (dessas) relação(ões) estabelecida(s) com o texto.
6. Que trechos você destacaria como mais importantes no texto? Por que esses trechos devem ser considerados como importantes?
7. Você fez alguma marcação ao ler o texto? Se a resposta for positiva qual seu objetivo?
8. Faça um resumo do texto lido.

Figura 1: Instrumento utilizado para coleta de dados

**Primeiras Impressões Da Pesquisa**

Antes de se trabalhar com os dados alcançados a partir do instrumento,

analisam-se rapidamente as reações manifestadas pelos alunos no transcorrer da tarefa, principalmente as relacionadas à cobrança feita: ter que responder questões sobre o texto lido. Verificou-se que a atividade causou certa inquietação e estranheza aos alunos, uma vez que “não é comum fazer atividades desta natureza”, segundo depoimento dos próprios alunos, e também porque, intencionalmente, não se explicou o motivo da solicitação feita. No entanto, ao se envolverem com a proposta de trabalho, os alunos pesquisados foram demonstrando certa curiosidade e expectativa pelo que lhes foi apresentado. Esse comportamento deu lugar, em relação à boa parte desses alunos, a uma preocupação em realizar a tarefa solicitada. Houve alunos que não leram o texto para a realização da atividade, o que os deixou meio desconfortáveis diante da tarefa. Ficaram lendo e, no final da atividade, procuraram tomar ciência do que os outros estavam escrevendo.

Assim que todos terminaram a tarefa proposta sobre o texto lido, dialogou-se sobre o trabalho realizado. Alguns revelaram, com satisfação, que, ao fazerem o exercício, sentiram-se gratificados pelo tempo que tinham investido na leitura e que, com este trabalho, puderam mostrar para si e para o professor o que aprenderam. Outros destacaram que nem sempre o professor valoriza, ou mesmo pergunta se leram o texto e, quando o faz, é mais para saber quantos leram, uma vez que, na maioria das vezes, ele mesmo explica o texto em leitura. Essa atitude, na opinião dos alunos, mostra que a leitura realizada “não faz falta”. Ainda houve depoimentos de estudantes que diziam ter lido o texto superficialmente; outros comentaram que, ao lerem, esquematizaram algumas idéias na tentativa de compreenderem melhor as ideias do autor. Sobre o instrumento aplicado, embora os alunos não tenham sido unânimes em afirmar isto, as manifestações direcionaram-se para um dar-se conta, isto é, a partir das questões e respostas construídas, viram a necessidade de sistematizar estratégias, para, através delas, poderem abstrair com eficácia o sentido do texto.

Especificamente falando sobre o instrumento aplicado realizou-se um debate em que os estudantes puderam revelar as impressões que tiveram ao responder o questionário. Destacam-se alguns depoimentos:

*“considero a necessidade de nos autorregularmos para sermos cada vez mais eficazes em nossas aprendizagens. O instrumento proposto me levou a*

*reflexão. Até que ponto a leitura realizada foi de fato assimilada? Que relação é possível fazer desta leitura com o que anteriormente já sabíamos?”*

*“percebi que o instrumento é bastante detalhado e exigiu de mim reflexão sobre o texto lido. Seria interessante ter este instrumento ao iniciarmos a leitura, ele serviria de guia para melhor compreendermos o texto. Fornecido após a leitura poderá ser um ‘termômetro’ para percebermos quanto assimilamos ou não, possibilitando inclusive que nos organizemos melhor para uma próxima leitura”.*

*“percebi o quanto ainda preciso investir na leitura para aprender a compreender as teses do autor sem dificuldades. Este instrumento por si só é uma estratégia autorregulatória que nos obriga rever nosso modo de agir, para perceber como andam nossas estratégias de planejamento das leituras e dos nossos estudos. Acredito que quanto mais regulados e disciplinados intelectualmente formos, estaremos promovendo autonomia progressiva na aprendizagem e por consequência na vida de modo geral”.*

## **Discussão dos resultados**

Na tentativa de compreender quais, como e com que intensidade estratégias autorregulatórias, portanto metacognitivas<sup>5</sup>, foram utilizadas pelo estudante na realização da leitura, faz-se a análise dos dados que resultaram da aplicação do instrumento de investigação nas turmas de pós-graduação antes especificadas. O pressuposto é que os dados poderiam ajudar a perceber como os alunos pensam e agem na trajetória de leitura.

---

<sup>5</sup>A palavra *cognição* designa-se o ato ou processo de conhecer, envolvendo a atenção, a percepção e o raciocínio. De forma mais particular a palavra *metacognição* designa temáticas relacionadas ao conhecimento sobre processos cognitivos e, também, a regulação dos processos cognitivos. Segundo Veiga Simão (2002), só se pode falar de metacognição sob a perspectiva do aprendente, referindo-se ao seu conhecimento sobre a própria cognição e sobre a resolução de tarefa específica, ou referindo-se a atividades reguladoras da própria atividade de resolução.

Dessa forma, estando as informações organizadas, passou-se a investigar se houve uso de estratégias significativas<sup>6</sup> de leitura pelos alunos. No segundo momento a verificação concentrou-se na relação tipo e frequência das estratégias utilizadas pelo aluno, dentre aquelas possíveis de serem arroladas tendo em vista o instrumento. No terceiro momento, o trabalho centrou-se na relação entre o uso de estratégia e a compreensão do texto, questão que se procurou apreender através da solicitação que se fez aos alunos de elaboração de um resumo. Os dados levantados, de acordo com o projeto, poderiam aquilatar como o aluno se prepara para a construção de sentido; avaliando-se melhor esses dados, de acordo com pressupostos da pesquisa, poder-se-ia verificar se o aluno consegue perceber a organização textual e se consegue reter a parte nuclear do texto.

Desta forma, seguindo os passos da pesquisa, apresentam-se, primeiramente, os dados, números e percentuais relativos ao trabalho sobre leitura efetuado pelos alunos. Na sequência, além dos dados recolhidos do instrumento de pesquisa, apresentam-se análise e reflexão, com a inserção de excertos da avaliação do trabalho realizado com os alunos, a fim de aquilatar os pontos ponderados.

Tabela 1 – Dados gerais sobre a população da pesquisa

Turmas submetidas à pesquisa	T1		T2		T3	
Alunos matriculados em cada turma	32		48		39	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Alunos <b>ausentes</b> no dia da coleta de dados	08	25	08	17	10	25
Alunos <b>presentes</b> no dia da coleta de dados	24	75	40	83	29	75
Alunos que <b>leram</b> o texto (número e percentual)	16	66	28	70	20	69
Alunos que <b>não leram</b> o texto (número e percentual)	08	34	12	30	09	31

<sup>6</sup> A palavra estratégia contém em si as noções de operação e movimento em prol de determinado fim, tendo isso presente tratar a estratégia como “significativa” advém da concepção de que, primeiro, o ato de ler acompanha-se constantemente de estratégias; segundo, a escolha da estratégia passa pela percepção do que é um texto, do que este se constitui e, ainda, de como o sentido se constrói. Melhor dizendo, crê-se que não há um “grau zero” em relação à existência de estratégia, isto é, entende-se que esta é inerente ao próprio ato de ler e, portanto, se não há uso de estratégia, não há leitura; pensa-se, por outro lado, que a utilização de estratégias adequada a uma situação discursiva e que permita aproximar-se mais da eficácia em termos de leitura está diretamente relacionada à competência do leitor.

Os dados acima revelam que um percentual de 68% dos alunos leram o texto, considerando somente os alunos que estavam em sala de aula no dia da coleta dos dados.

Analisando os dados, aparece aqui um primeiro fator adverso para a atividade de leitura que se estava propondo: 32% dos alunos que estavam presentes no dia marcado para trabalho previamente planejado não leram o texto que servia de fonte para a elaboração da atividade. Isso revela, por um lado, um certo grau de desinteresse dos alunos pelas atividades escolares e, ao mesmo tempo, a sua pouca preocupação com o resultado negativo<sup>7</sup> que poderia advir do procedimento. Também se considera aqui a existência de resistência por parte dos alunos para realizarem atividades em que é preciso fazer a leitura e a reflexão sobre o texto.

Apresenta-se, a seguir, a análise das informações que o instrumento facultou, bem como as informações abstraídas da avaliação realizada com o grupo, verificando o uso das estratégias de leitura utilizadas pelos alunos.

### O uso de estratégias de leitura pelos alunos

Tabela 2 – Informações situacionais:

<b>Dimensões / Turmas investigadas</b>	<b>T1</b>		<b>T2</b>		<b>T3</b>	
<b>Alunos que leram o texto</b>	16		28		20	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Alunos que lembraram do título do texto	10	62	15	53	15	75
Alunos que lembraram do autor do texto	6	37	9	32	11	55
Alunos que lembraram que o texto faz parte de uma determinada obra	7	43	10	35	9	45

<sup>7</sup> Embora tenhamos salientado que o trabalho não tinha propósito avaliativo-mensurativo, os alunos só foram avisados dessa condição no momento em que o instrumento foi aplicado.

Em relação ao título, já se considerou anteriormente o seu papel. Sabe-se que nem sempre o autor se refere diretamente ao tema do seu trabalho quando intitula um texto. Mas inegavelmente o título é um direcionador da leitura e um motivador de hipóteses. Para exemplificar a relação positiva entre percepção, retenção do título do texto e compreensão leitora, traz-se a vivência destas pesquisadoras. Em outra situação de pesquisa, trabalhou-se com texto intitulado *À sombra das tílias*. O título, nesse texto, não faz referência direta ao tema do texto. Na verdade, como indica lugar, considera-se uma circunstância de lugar e, nessa função elemento adjacente, acessório e dispensável. E mais, voltando ao texto, surpreendentemente, não há referência a alguém “à sombra das tílias”. Ao intitular assim, o autor revela um pouco da alma e dos costumes europeus de famílias de origem alemã que viviam no Brasil em determinada época. Daí o uso da expressão *proustiana*, não para falar de um lugar específico mas para caracterizar uma sociedade que não se desvinculava de um determinado comportamento. Quem leu e conseguiu perceber a relação, certamente compreendeu melhor o texto.

Nesta pesquisa, mais de 50% dos leitores souberam apontar o título do texto. Isso poderia ser considerado como um fator positivo, mas é preciso considerar que uma parcela relevante deixou de se utilizar de uma estratégia importante, poder-se-ia dizer básica, para suas pressuposições e ponderações.

Mais crítico foi o resultado em relação ao nome do autor. Os leitores esquecem que o nome do autor permite, muitas vezes, antecipar concepções sobre determinado fenômeno, pontos de vista defendidos, posicionamentos em relação aos temas tratados. Falando especificamente da leitura acadêmica, a título de exemplo, observar o que vem por trás do que é dito pelo autor ajuda o leitor a se inteirar da concepção epistemológica desse autor, mesmo que esta não esteja bem explícita. Esse é um ponto importante no momento da leitura. Sem que haja essa preocupação fica difícil para o leitor construir as estruturas conceituais que sustentam o dizer do autor.

Semelhante as afirmações feitas para as duas questões anteriores, a terceira questão procura fazer a ligação do texto lido com outros textos. Poder-se-ia pensar que, dentre as três questões, esta seria a menos importante. Ora, qual a importância de se saber se o trabalho escrito faz parte de um subconjunto, ou não? Pensa-se em relação a esta questão que, da mesma forma que se ponderou em relação às duas primeiras questões, o conhecimento desse dado permite desvelar os não ditos, fazer ligações entre a informação dada e os conhecimentos já anteriormente adquiridos, trazendo-os para esse novo contexto a fim de que o sentido possa ser construído.

Lembrar o título do texto, o nome do autor e observar se o texto faz parte de uma obra são indícios de utilização de estratégias de aprendizagem, todavia o que essa pesquisa revela é que os alunos não as utilizam como deveriam. Os índices de atenção sobre a obra não atingem nem o mínimo da média que seria 50%. Portanto, tomando como base os dados que se tem, pode-se dizer que a maioria não se preocupa com detalhes que são importantes e que concorrem para a compreensão leitora. Isso mostra a necessidade de se investir no uso de estratégias autorregulatórias, para que os alunos consigam compreender melhor o que lêem. Observem os dados abaixo:

*“O texto faz parte de um livro que trata da orientação educacional. É um dos capítulos que compõe esse livro. E o livro faz parte de conjunto de livros que falam de orientação e supervisão escolar”.*

*“O texto faz parte da introdução de um livro que trata o assunto da argumentação. Ele apresenta o assunto que será tratado no livro, de modo a discutir, de forma resumida, o que será apresentado”.*

Antes de continuar a comentar os dados obtidos através da aplicação do instrumento, é necessário que se faça uma ponderação: o *corpus* que se explora neste trabalho não é homogêneo em relação ao texto utilizado para se aplicar o instrumento. Um mesmo texto foi lido pelas turmas de Letras e texto diferente foi lido pela turma da Faculdade de Educação. Os dois textos utilizados são do gênero acadêmico e as suas temáticas estavam afinadas com o conteúdo desenvolvido naquele momento. Essa diferença não gerou inconsistência em relação aos dados, pode-se afirmar. É necessário, no entanto, expor essa situação, porque, como se vê acima, são trechos de fontes diferentes que se traz aqui para ilustrar as análises.

Necessita-se ainda fazer outra observação para clarear os dados. Os alunos, na sua totalidade, pelo que se observou, adquiriram o texto no xerox. Colocou-se a bibliografia, obedecendo as regras da ABNT, no próprio texto e informou-se em aula, antes da leitura, sobre a procedência desses textos e sobre sua constituição. Embora tenha havido esse cuidado, observa-se que 60% dos alunos não atentaram para essas informações.

Por outro lado, observa-se que os mesmos alunos que estabeleceram relações com a obra de onde o texto procede, 40% dos leitores, revelaram-se portadores de atitudes investigativas em relação a todo o texto. Estas observações podem ser justificadas pelos dados retirados do instrumento de pesquisa e pelas considerações feitas pelos alunos em situação pós-teste. Esses dados indicam que, ao ler o texto, os alunos considerados competentes como leitores mantiveram uma atitude investigativa: questionavam, refletiam, voltavam para o início do texto, destacando ideias e averiguando o que o texto continha.

Ainda em relação aos dois excertos acima, vê-se que os seus autores fizeram um esforço consciente, de sua própria vontade, uma vez que não sabiam que seriam questionados a esse respeito para situar esse texto, para inseri-lo em uma situação discursiva. Obsevando a trajetória feita para essa leitura dos dois alunos responsáveis pelos excertos acima e os outros que também souberam responder a esse questionamento pode-se dizer, em relação a todos esses, que eles tendem a uma leitura proficiente.

### Outras estratégias utilizadas pelos alunos na realização da leitura

Pelo conjunto de respostas apresentadas, reafirma-se que, em geral, os alunos demonstraram pouca preocupação com a leitura. Não se deixa de salientar, no entanto, que alguns demonstraram que tinham conhecimento do assunto tratado no texto, o que revelou a existência de uma atitude reflexiva. Percebeu-se, todavia, que o movimento de buscar compreender o texto, preocupando-se, uma vez que estavam diante de texto argumentativo, com ponto de vista, argumentos, relações lógicas, enfim com a coerência do texto, foi bastante insuficiente. Ao se analisar a tabela 3, vê-se que os índices tabulados se mantiveram, na sua totalidade, bem abaixo da média geral.

Tabela 3: Indicadores dos procedimentos práticos na realização da leitura

Dimensões / Turmas investigadas	T1		T2		T3	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Alunos que leram o texto</b>	16		28		20	
Número de alunos que admitiram ter feito hipóteses, pressuposições no decorrer da leitura	05	31	09	32	05	25
Número de alunos que mostraram terem percebido relação entre o assunto do texto lido e os conteúdos trabalhados na disciplina	06	37	09	32	06	30
Alunos que destacaram partes importantes do texto	04	25	08	28	05	25
Fizeram marcações ao ler o texto	11	68	19	67	10	50

Poucos foram os alunos que afirmaram ter feito hipóteses, pressuposições no decorrer da leitura. Contudo, sabe-se que é imprescindível haver pressuposição. Assim como as estratégias, a pressuposição é parte constitutiva do processo de construção de sentido. Pondera-se haver uma certa imprecisão nos dados. Quem sabe o instrumento falha na forma de elencar dados? ou, por outro lado, quem sabe os alunos investigados efetuaram hipóteses, o que não ocorreu foi o dar-se conta dessas ações? Pode-se atribuir ao instrumento a falha em suscitar a informação ao leitor sobre suas hipóteses, mas pode-se também dizer que faltam a esses alunos estratégias autorregulatórias, feitas conscientemente, visando chegar a determinado resultado. Essa é uma questão a ser melhor investigada.

Os alunos que conseguiram manifestar suas hipóteses, pressuposições destacaram que, ao identificar as ideias principais do autor, ao se depararem com algum tópico que tinham anteriormente pensado, sentiram o desvelamento do texto e se perceberam capazes de falar sobre o texto.

*“Pressupus que o texto trataria sobre as inúmeras e diferentes formas de se argumentar usadas em nosso dia a dia, mostrando diferentes usos”*

*“De que o texto trataria das atuais formas e situações de uso da retórica”.*

*“O texto parecia tratar da maneira como se conduz a prática da argumentação”.*

Os autores Colello (2007) e Passarelli (2001) admitem que o problema da compreensão leitora persiste e que um número significativo de alunos tem dificuldades para compreender o sentido do que leem. Visando a solução do problema, Perraudeau (2009) entende que, para haver compreensão, é necessário que o leitor se utilize de procedimentos escolhidos e coordenados por ele mesmo, em função dos objetivos do saber que ele busca. Esses procedimentos podem ser relativamente simples, como “fazer uma concordância gramatical ou memorizar uma tabuada de multiplicação”; ou podem ser de alto nível, como “elaborar um resumo de uma leitura ou resolver um problema de matemática” (p. 229).

O montante de alunos (33%) que mostraram terem percebido relação entre o assunto do texto lido e os conteúdos trabalhados na disciplina e que exemplificaram, conforme o instrumento solicitava, mostraram que sabem utilizar estratégias regulatórias de nível superior. Assim se está designando as estratégias que permitem articular significados, que trazem completude ao texto em termos de sentido. Ilustram essas considerações os trechos abaixo:

*“Sim. São comentadas formas de discussão diferentes, o que lembrou os tipos de argumentos<sup>8</sup>. Outra coisa comentada no livro são questões referentes ao auditório<sup>9</sup>, que foram comentadas em aula”.*

---

<sup>8</sup>Tipos de argumentos foi um dos conteúdos visto em sala de aula.

<sup>9</sup>Estudou-se o Tratado da Argumentação: a nova retórica, livro de Perelman & Olbrechts-Tyteca. Encontra-se, nesse livro, um capítulo intitulado Auditório, em que os autores exploram a relação entre a argumentação e a quem o discurso se dirige.

*“Recordou-me de alguns pontos dos conteúdos trabalhados, como as estruturas da argumentação”.*

*“Sim, como exemplo o preconceito da sociedade em frente ao modo de falar e de pessoas de classes inferiores”.*

Sabe-se que o movimento autorreflexivo faz parte das ações que constituem o processo autorregulatório da aprendizagem e que estão voltadas para a compreensão leitora. Por exemplo, em relação aos argumentos utilizados pelo autor e as ideias que desencadearam a correlação com outros conteúdos trabalhados em sala ‘na’ e ‘em’ outras disciplinas, alguns alunos salientaram que esta tarefa foi uma oportunidade para pensarem em outras obras estudadas que abordam o mesmo conteúdo. Por outro lado, os resultados mostram que o número de alunos que articulam e refletem sobre sua ação é pequeno, em média é menos da metade do grupo.

Os dados inseridos na tabela 2 indicam, indubitavelmente, o investimento dos alunos em suas estratégias cognitivas/metacognitivas, ao se empenharem na busca da compreensão do texto. Observando o item sobre a marcação do texto, vê-se que mais da metade dos pesquisados, 61 %, utilizaram estratégias de marcar o texto. É realmente um procedimento bastante utilizado. Respondendo à questão feita, houve ponderações como esta: *“Sim, com o objetivo de destacar ideias centrais e importantes colocações impostas pelos autores, tais como a nova e a antiga retórica, a teoria cartesiana da evidência (Pascal), a razão adotada por Descartes, o raciocínio mais geométrico etc”.*

De outra parte, estas marcações dos leitores revelaram-se, muitas vezes, conforme os próprios depoimentos dos leitores, aleatórias, isto é, não havia um motivo relevante, uma percepção particular para que o aluno salientasse determinada parte do texto. Não se pode dizer que foi apenas uma atitude impulsiva. Com certeza, houve motivo. Mas esse motivo, na maioria dos casos, não foi provocado pela percepção de haver partes do texto mais importantes que outras e que, por isso mesmo, apareceriam de forma mais ostensiva. Pode-se dizer que eles não souberam eleger o que era mais importante e que deveria ser marcado. É o que se vê, observando as respostas dadas à questão anterior. Em consideração a essa questão, os alunos, além de perceberem a hierarquia em termos organizacionais e

informativos<sup>10</sup> do texto, deveriam justificar a ação de destacar partes do texto. Isso coibiu, na percepção dessas pesquisadoras, a marcação pouco pensada, sem justificativa evidente. Menos de 6% respondeu a esta questão.

De uma forma geral, em consonância com os dados averiguados até esse momento, não se pode dizer que os alunos se mostraram capazes de selecionar e utilizar estratégias de leitura adequadas às exigências da tarefa solicitada, o que demonstraria um papel ativo por parte do aluno no percurso dos processos de aprender. Observando-se os índices encontrados, pode-se dizer que a maioria dos alunos utilizou estratégias autorreguladas, mas que essas não foram em número significativo. Além disso, corresponderam apenas a procedimentos mais básicos, como sublinhar indiscriminadamente, sem consciencialização ou controle, a ponto de se poder dizer que os alunos não são proficientes em leitura. É o que se quer ratificar com a discussão que vem logo abaixo.

### Relação entre o uso de estratégia e a compreensão do texto

A compreensão leitora é uma variável importante para refletir sobre o processo de leitura. Neste trabalho, além de querer observar se os alunos utilizam estratégias autorregulatórias, que possam ajudá-los na compreensão leitora, procurou-se ainda verificar se há inter-relação entre o uso dessas estratégias e o grau de compreensão leitora. Acredita-se que os leitores habilidosos com as estratégias tenham melhor desempenho no teste com relação à compreensão leitora.

Tabela 4 – Compreensão leitora

<b>Indicador / Turmas investigadas</b>	<b>T1</b>		<b>T2</b>		<b>T3</b>	
<b>Alunos que leram o texto</b>	16		28		20	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Fizeram resumo apropriado e coerente com o texto.	05	31	08	28	06	30

<sup>10</sup> Há nítida inter-relação entre esses aspectos.

O resumo, visto como um gênero textual, funciona como uma estratégia autorregulatória que, quando utilizada pelo leitor, permite-lhe, na condição de leitor-escritor, manter em relevo certas considerações e informações importantes do texto. Embora tendo isso presente, neste trabalho utilizou-se o resumo não como um indício do uso de estratégia autorregulatória mas como um instrumento de avaliação da competência leitora do aluno. O pressuposto, ao propor esse trabalho, é que haja correlação positiva entre o uso de estratégias autorregulatórias e a competência em realizar um resumo.

Falando-se em um gênero textual especificamente acadêmico, o resumo configura-se como um texto breve e, em sua maioria, é “informacionalmente fiel e formalmente diferente do texto originário” (Charrolles, 1989, p.11<sup>11</sup>). Segundo Charrolles, é preciso entender de que forma o resumo “está intimamente ligado à compreensão e também a uma compreensão construída, refletida, metalinguística e ainda crítica do texto originário” (p.21). Por outro lado, mesmo que a semântica desses textos não seja simples, ela é relativamente estável. Buscar as marcas linguísticas – os “marcadores superficiais”, como Charrolles os designa (p.25) – que possam propiciar a compreensão do texto e realizar a reelaboração desse texto de forma resumitiva é tarefa que denota competência. Acrescentam-se às marcas linguísticas as regras macroestruturais que determinam e regem o gênero resumo. Dedicou-se a última questão do instrumento aplicado à elaboração de um resumo, cujos resultados discutem-se abaixo.

Na tabulação dos resultados, aparece o indicador “um resumo apropriado e coerente com o texto”. E, com esse intuito, critérios foram estabelecidos para se avaliar esses resumos. Levaram-se em conta aspectos estruturais, observando se, de forma coerente, houve a seleção das considerações e informações relevantes. Observou-se ainda se houve apagamento do que aparecia como adjacente, fidelidade ao texto original e redação original dada ao texto pelo aluno. Além desses, levou-se em conta marcas linguísticas que explicitam relações hierárquicas, conectores indicando operações enunciativas e argumentativas.

---

<sup>11</sup> A tradução é da responsabilidade das autoras.

Em consonância com os dados, apenas 30% dos alunos fizeram um trabalho a contento em relação à escritura do resumo. Percebe-se, ainda, que os textos, em número acentuado, resultam de uma espécie de colagem das informações que os leitores consideraram como mais importantes. Veiga Simão (2002b) afirma que qualquer texto, ao se resumir, precisa ser objeto de uma reescrita embasada em dois princípios: economia e fidelidade. A economia, conforme a autora, refere-se ao desaparecimento do texto inicial e dos elementos considerados secundários, dando lugar a um novo texto. Confrontando essas observações com a realidade que se encontrou no *corpus* analisado, vê-se que os alunos que participaram da pesquisa, de modo geral, desconhecem essa questão. O trabalho de colagem de partes do texto consideradas importantes, pura e simplesmente, característica de boa parte dos textos analisados, tende a apagar o caminho percorrido pelo autor em prol da argumentação e, por outra, não substitui o quadro estabelecido no texto original por outro que contenha a contração e a reformulação desse texto. De forma inversa, sabe-se que as duas habilidades, contrair e reformular, que se entende como essenciais na tarefa de escrever um resumo, aliada ao uso adequado dos conectores, é que permitem que se tenha um resultado interessante, em que sejam claramente respeitados os princípios da interpretabilidade. Essas considerações autorizam afirmar que, para se fazer um resumo, há certas competências de leitura que não podem ser negligenciadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Veiga Simão (2008), diz que, quando o aluno se avalia em determinada prática, passa a ter “instrumentos essenciais” para o ato de aprender. E, ao buscar mecanismos metacognitivos e de autocontrole, torna-se consciente de seus atos, o que permite a regulação do processo de aprendizagem. Salaria ainda que é preciso que se estimule o aluno a autoavaliar os resultados obtidos em determinada tarefa, averiguando a eficácia da estratégia adotada. As considerações dessa autora funcionam como subsídio para o fechamento deste trabalho, o que não significa o término da pesquisa. O problema de compreensão leitora persiste e um número significativo de alunos têm dificuldades para compreender o que lêem. O leitor

precisa efetivamente utilizar estratégias autorregulatórias, isto é, escolher e utilizar procedimentos que contribuam para a obtenção dos objetivos relacionados ao saber que ele busca. A tarefa do professor, diante desse quadro, é auxiliar os alunos a utilizarem estratégias consistentes com os propósitos de leitura.

Considerou-se a necessidade de investir em uma pesquisa para entender com mais profundidade o problema da falta da compreensão leitora, nesse caso dos universitários investigados, e observar como se dá o uso de estratégias autorregulatórias. Entendendo-se a leitura como uma função social e as estratégias autorregulatórias como alternativa para a compreensão leitora, analisaram-se dados levantados em pesquisa, procurando saber se os alunos utilizaram estratégias autorregulatórias adequadas para fazerem suas leituras e se, através delas, melhoraram a compreensão da leitura. Dois pontos tornaram-se relevantes nessa pesquisa: primeiro, saber como os alunos autorregularam suas estratégias para a realização da leitura, ou seja, se os alunos verificaram, testaram e retificaram as decisões tomadas com relação à leitura; segundo, saber como os estudantes autorregularam suas leituras. Para isso, aplicou-se uma tarefa que consistiu em ler um texto e, posteriormente, em momento específico, responder um questionário, contendo oito questões norteadoras. Concluída essa etapa, foi feita uma avaliação em relação à compreensão do texto lido, através de um resumo, a fim de verificar se houve relação entre uso de estratégias autorregulatórias e compreensão leitora.

A investigação revelou que 32% dos estudantes, presentes no dia da realização da tarefa, utilizaram estratégias autorregulatórias na realização da tarefa de leitura estipulada. Através do instrumento aplicado, descreveram como e quais foram as estratégias utilizadas. Revelaram terem feito hipóteses e pressuposições; destacaram, sublinhando no texto, partes importantes do texto; lembraram o título, o autor e a obra onde estava inserido o texto; escreveram um resumo breve contemplando as ideias principais do texto.

Em contrapartida, um número bem mais elevado, 68% dos alunos presentes no dia da realização da atividade, demonstraram certo grau de desinteresse pelas atividades escolares e, principalmente, fizeram o trabalho de forma muito superficial, marcando todo o texto, como se todas as frases ali contidas não pudessem ser retiradas; afirmaram que não registraram hipóteses, nem estabeleceram relações com os demais conteúdos estudados na disciplina.

As estratégias de aprendizagem são como pontos de referência, elas guiam as ações subsequentes. Os alunos investigados que mostraram estar consciente do processo de leitura são os mesmos que mostraram boa compreensão leitora através da realização do resumo. Assim, os 32% dos alunos considerados leitores competentes mantiveram uma atitude investigativa e demonstraram ter compreendido o texto.

Em relação ao restante da população em estudo, não se pode dizer que os alunos mostraram-se capazes de selecionar e utilizar estratégias de leitura adequadas às exigências da tarefa solicitada, o que demonstraria um papel ativo por parte do aluno no percurso do processo de aprender. Observando-se o resultado da pesquisa, pode-se dizer que muitos alunos utilizaram estratégias autorreguladas, mas que essas não foram em número significativo a ponto de se poder dizer que são proficientes em leitura. Portanto, pode-se inferir que há necessidade de se investir o uso de estratégias autorregulatórias, para que se possa interferir no processo de leitura realizada pelos e, que em consequência, consigam compreender melhor o que lêem.

## REFERÊNCIAS

ADAM, J.M. *La linguistique textuelle: introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin, 2008.

ALONSO TAPIA, J. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CHAROLLES, M. Marquages linguistiques et résumé de texte. In: CHAROLLES, M. & PETITJEAN, A. *Le résumé de texte: aspects linguistiques, sémiotiques, psycholinguistiques et automatiques*. Paris: Klincksieck (organisé par les Universités de Metz et Nancy II), 1989, p. 11-27.

COLELLO, S. M.G. *Para onde vai o ensino da leitura*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FIGUEIREDO, Olívia. Didáctica do Português Língua Materna: dos programas de GONZÁLES, M. del.; TOURON, J. *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Barañña in-Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1972.

INAF, Indicador de Alfabetismo Funcional. [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acessado em set/2009.

INEP, Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa em Educação (INEP), <http://www.inep.gov.br/> acessado em set de 2009.

LOPES DA SILVA, A. A auto-regulação na aprendizagem: a demarcação de um campo de estudos e de intervenção. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A. M.; SÁ, I; VEIGA SIMÃO, A. M.. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Ed., 2004, p. 17-39.

MONTALVO, F. T. & TORRES, M. C. G. *El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, Espanha, 2004, (1), 1-34.

PASSARELLI, I. G. *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRAUDEAU, M. *Estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes*. Porto Alegre, Artmed, 2009, p. 229.

ROSÁRIO, P. Motivação e aprendizagem: uma rota de leitura. In. TAVEIRA, M.C. (Org). *Temas de psicologia escolar: contributos de um projeto científico-pedagógico*. Coimbra: Quarteto ed. , 2005, p. 23-60.

ROSÁRIO, P., VEIGA SIMÃO, A. M., CHALETA, E., GRÁCIO, L. Auto-regular o aprender em sala de aula. In. ABRAHÃO, M. H. *Professores e alunos:*

aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.115-132.

VEIGA SIMÃO, A. M. Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In: ALVES, M.P.; MACHADO, E. A. *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso – Portugal: DeFacto, 2008.

VEIGA SIMÃO, A. M. Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In: BIZARRO, R.; BRAGA, F. (Orgs.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Ed., 2006, p. 192-206.

VEIGA SIMÃO, A. M. Favorecer o desenvolvimento de processos de auto-regulação. In: FERREIRA, J. C. *Suplemento, Direct de L'APPF*. Associação Portuguesa dos Professores Francês. Lisboa: VEMP, atelier gráfico, 2004, p. 45-51.

VEIGA SIMÃO, A. M. *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação, 2002a.

VEIGA SIMÃO, A. M. Estudo acompanhado: uma oportunidade para aprender a aprender. *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas áreas Curriculares, n. 2*, Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. 2002b.

**Rejane Flor Machado**

Professora adjunta do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). É doutora em Letras, Linguística Aplicada, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Semântica e discurso são temas relevantes em suas pesquisas e em sua atuação como professora de cursos de graduação e de pós-graduação. É líder do grupo de pesquisa Estudos em Linguística Funcional e bolsista PDE/CNPq.

E-mail: [rejane.flor@ufpel.edu.br](mailto:rejane.flor@ufpel.edu.br)

**Lourdes Maria Bragagnolo Frison**

Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos Psicológicos da Educação, na Faculdade de Educação, na Universidade Federal de Pelotas (UFPeI), Rio Grande do Sul, Brasil. Atua nos cursos de graduação e no PPGE/FaE/UFPeI. Graduada em Pedagogia. É doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e investiga sobre Autorregulação da Aprendizagem, é líder do Grupo de Estudos e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada, GEPAAR.

E-mail: [lfrison@terra.com.br](mailto:lfrison@terra.com.br)