

**COMPREENSÃO EM LEITURA E ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM EM UNIVERSITÁRIOS**

PLINIO SABINO SÉLIS

**COMPREENSÃO EM LEITURA E ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM EM UNIVERSITÁRIOS**

PLINIO SABINO SÉLIS

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador

Orientadora: Prof^a. Dr^a Sonia Maria Vicente Cardoso

370
S465c

Sélis, Plínio Sabino

Compreensão em Leitura e Estratégias de
Aprendizagem em Universitários. Plínio Sabino
Sélis – Presidente Prudente: [s.n.], 2008.
101 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE:
Presidente Prudente – SP, 2008.

Bibliografia

1. Leitura e Estratégias de Aprendizagem. I.
Título.

PLINIO SABINO SÉLIS

**Compreensão em Leitura e Estratégias de Aprendizagem em
Universitários**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 11 de junho 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a Sonia Maria Vicente Cardoso
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE

Prof. Dr^a Diva Lea Batista da Silva
Instituto Municipal de Ensino Superior
IMESA – FEMA

Prof. Dr^a Ivone Tambelli Schmidt
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela possibilidade oferecida, a fim de que pudesse atingir mais um objetivo em minha vida!

À Família, pela participação, apoio e compreensão!

Aos amigos, pelo crédito e consideração!

À professora orientadora, Dr^a. Sonia Maria Vicente Cardoso que, na rigidez de seus ensinamentos, fez aprimorar meus conhecimentos, e também pela amizade e carinho.

Às professoras Dr^a Lucia Maria G. Corrêa Ferri, Dr^a Ivone Tambelli Schmidt, Dr^a Maria Regina Clivati Capelo, pela amizade e consideração.

Às professoras Dr^a Helena Faria de Barros, Dr^a Tereza de Jesus F. Scheide, Dr^a Raimunda Abou Gebran, Dr^a Maria de Lourdes Zizi Trevisan Perez, Dr^a Lúcia Helena Tiosso Moretti, Dr^a Raquel Rosan C. Gitahy, pela amizade e compreensão.

Aos professores Dr. Adriano Rodrigues Ruiz, Dr. José Camilo dos Santos Filho, Dr. Levino Bertan, pela amizade, apoio e incentivo;

Aos amigos Ina, Edson, João Ricardo, Gilmara, Raquel, e todos os demais maravilhosos companheiros da Instituição e do mestrado, pelo companheirismo, apoio e os muitos momentos de alegria compartilhados.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha esposa Norma Célia Cristaldo Sélis, que não mediu esforços para sempre estar ao meu lado, presente em todos os momentos de sua realização.

Às minhas filhas Lidiane, Fabíola e ao genro Domingos Sales, pelo carinho e confiança.

Aos meus irmãos em Cristo: Ubiratã Silvestre Pereira e Joel Moisés Silva Pinho, ambos exemplos de dedicação e amizade.

Aos inesquecíveis companheiros de trabalho Advogado Ezemi Nunes Moreira, ao Administrador Sebastião de Oliveira Martins e ao Advogado João Sildoney de Paula, pelo apoio e incentivo.

A todos os amigos e companheiros que estão à minha volta, confiantes em minha vitória, e que, em todos os momentos de realização desta pesquisa, estiveram presentes, fisicamente ou espiritualmente.

Leva tempo para alguém ser bem sucedido, porque o êxito não é mais do que a recompensa natural pelo tempo gasto em fazer algo direito.

Joseph Roos

RESUMO

COMPREENSÃO EM LEITURA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EM UNIVERSITÁRIOS

A pesquisa teve como objetivo identificar o nível de compreensão em leitura e as estratégias de aprendizagem em universitários, estabelecendo comparações entre alunos iniciantes e concluintes do Curso de Letras de uma IES do interior do Estado do Tocantins (N=80). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram Texto Programado em Cloze e Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem. Os resultados obtidos indicaram que, com relação à compreensão em leitura, a maioria dos sujeitos (42%) apresenta sérias dificuldades, não havendo diferenças estatisticamente significantes entre as turmas dos Períodos. Com relação às estratégias de aprendizagem verificou-se que os alunos do 1º Período (Iniciantes) apresentam uma média mais significativa de estratégias positivas do que os sujeitos do 8º Período (Concluintes). Sugere-se a realização de outros estudos que explorem mais amplamente a relação entre compreensão em leitura e estratégias de aprendizagem, bem como avaliem a eficácia de programas remediativos de leitura com estudantes universitários.

Palavras-chave: Compreensão em Leitura. Estratégias de Aprendizagem.

ABSTRACT

UNDERSTANDING IN READING AND STRATEGIES FOR LEARNING IN UNIVERSITY.

The survey aimed to identify the level of understanding in reading and strategies for learning in universities, establishing comparisons between students and beginners concludes the course of an IES Lyrics of the interior of the state of Tocantins (N = 80). The instruments used to gather data were Text Scheduled in Cloze and Scale of Assessment of Strategies for Learning. The results showed that with respect to understanding in reading, the majority of subjects (42%) presents serious difficulties, with no statistically significant differences between the classes of periods. With regard to strategies for learning it was found that students of Term 1 (Beginners) have an average of more significant positive strategies that the subject of the 8 th Period (Concluintes). It is suggested the holding of other studies that explore more widely in understanding the relationship between reading and learning strategies, and evaluate the effectiveness of programmes remediativos of reading with students.

Key-words: Understanding in Reading. Strategies for Learning.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Número Mínimo, Máximo e Médio de Pontos obtidos na Escala de Estratégias, nos Períodos Inicial e Final do Curso de Letras	64
TABELA 2	Níveis de Estratégias de Aprendizagem, por Turmas do Curso.	65
TABELA 3	Comparação entre os dois períodos, das médias dos pontos obtidos na Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem	66
TABELA 4	Número mínimo, máximo, média e porcentagem da frequência média de respostas corretas no Cloze, nos Períodos do Curso de Letras (N=17, por grupo)	67
TABELA 5	Níveis de compreensão em leitura dos sujeitos por Períodos do Curso de Letras	68

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 COMPREENSÃO EM LEITURA	15
3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	36
4 MÉTODO, RESULTADOS E DISCUSSÃO	59
4.1 Métodos	59
4.1.1 Sujeitos	60
4.1.2 Material	61
4.1.2.1 Texto Programado	61
4.1.2.2 Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem	62
4.1.3 Procedimentos	62
4.2 RESULTADOS	63
4.2.1 Resultados da Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem	64
4.2.1.1 Comparação Intergrupos das Estratégias de Aprendizagem	66
4.2.2 Resultados do Teste de Compreensão	67
4.2.2.1 Nível de Compreensão em Leitura	68
4.3 DISCUSSÃO	69
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
ANEXOS	92
Anexo 1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	93
Anexo 2 Teste de Cloze	94
Anexo 3 Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem	95
Anexo 4 Distribuição das Respostas no Teste de Cloze entre os Sujeitos “ <i>Iniciantes</i> ” do Curso de Letras	96
Anexo 5 Distribuição das Respostas no Teste de Cloze entre os Sujeitos “ <i>Concluintes</i> ” do Curso de Letras	97
Anexo 6 Contagem dos Pontos da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem – Forma Geral - (Boruchovitch & Santos, 2001)	98
Anexo 7 Distribuição dos Sujeitos <i>Iniciantes</i> por Pontos Obtidos na Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem (Boruchovitch & Santos, 2001)	99
Anexo 8 Distribuição dos Sujeitos <i>Concluintes</i> por Pontos Obtidos na Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem (Boruchovitch & Santos, 2001)	100
Anexo 9 Texto programado em Cloze - gabarito	101

1 INTRODUÇÃO

O propósito desta dissertação foi o de analisar a relação existente entre o nível de compreensão em leitura e as estratégias de aprendizagem utilizadas por universitários *iniciantes* e *concluintes* do Curso de Letras de uma instituição de ensino superior do interior do Estado do Tocantins, região Norte do Brasil. As razões que levaram o pesquisador a escolher o tema em questão foi, de certa forma, por perceber que o acadêmico *iniciante* e, às vezes, até mesmo *concluinte*, apresentam dificuldades na compreensão do que lêem, devido à falta de uma estratégia de aprendizagem bem definida, o que talvez não lhes tenha sido proporcionada durante a sua jornada escolar, antecedente ao ensino superior. Assim confirmado, é possível entender a necessidade de um programa de remediação (SANTOS, 1994), que se constitui em uma programa didático-pedagógico, com o propósito de contribuir com o desempenho de universitários em compreensão da leitura, e sanar essa dificuldade trazida pelo aluno.

Outra razão é o da conveniência do autor, devido à viabilidade na execução da coleta de dados, pelo fato de ele ser professor na instituição. Nesse sentido, há demonstração de interesse em um maior conhecimento das habilidades e competências dos alunos do referido curso, para uma futura implantação de um programa de remediação, se necessário evidentemente. Há que registrar, ainda, a disposição de estudantes de outro curso em que atua o autor, o de Pedagogia, integrantes do programa de Iniciação Científica da IES, em participar do processo da coleta de dados da pesquisa.

A presente pesquisa proporcionou a oportunidade de questionamento acerca da aquisição e do uso de estratégias de aprendizagem, se bem definidas, exercerem influência na compreensão em leitura por universitários, caracterizando-se no problema do estudo. Além disso, a investigação ora apresentada oportunizou a sua aplicação em estudo descritivo do método de abordagem *hipotético-dedutivo*, por partir de um problema, conforme mencionado, em que se oferece possível solução; e em método de procedimento *monográfico*, por tratar do estudo de determinado grupo de estudantes universitários *iniciantes* e *concluintes* de um curso de nível superior, conforme orientação de Lakatos e Marconi (2003).

Isso favoreceu, de certa forma, a busca de possíveis respostas, tais como: (i) se o universitário adquire e faz uso de estratégias bem definidas, então terá um nível satisfatório e eficaz de compreensão em leitura; (ii) de que é maior a certeza em relação à compreensão em leitura entre os universitários que adquirem e utilizam estratégias de aprendizagem bem definidas, do que entre os que não a tiveram; (iii) se elevado for o grau de aquisição e do uso de estratégias de aprendizagem, então maior será a probabilidade de compreensão em leitura por universitários; e (iv) universitários *concluintes* tendem a apresentar melhor nível de compreensão em leitura, devido a estratégias de aprendizagem adquiridas, do que universitários *iniciantes*.

Por se tratar de leitura neste trabalho, o entendimento é de que se torna interessante a abordagem de algumas premissas sobre leitura e compreensão leitora, conforme expõe Solé (1998, p. 18-19) em um de seus estudos. Houve que se abordar também outras premissas que diziam respeito ao papel desempenhado pelo ensino na aprendizagem do sujeito-leitor. Em uma breve abordagem, foi dada ênfase para a autonomia do leitor; leitor enquanto sujeito ativo; intervenção explícita; hiato entre ensino e aprendizagem (necessidade) da leitura; condições necessárias para o ensino da leitura; tarefas complexas.

Em termos da autonomia do leitor frente ao processo da leitura, foi considerada a contribuição das estratégias da compreensão e da interpretação de textos escritos diversificados, com diferentes intenções e objetivos, internalizadas pelo sujeito-leitor. Isso porque a leitura de textos diversos representa instrumento necessário a que ele interaja com garantias em uma sociedade letrada. Daí, a importância de que o sujeito seja ativo, do tipo que faça uso do texto, valorizando seus conhecimentos, suas experiências e seus esquemas prévios.

No processo de compreensão e de estratégias da leitura, foi dada a devida importância à intervenção explícita destinada a esse processo. Essa intervenção foi resumida em informação, apoio, incentivo e, principalmente, desafios proporcionados pelo professor ou por quem de direito, um especialista, por exemplo. Dessa forma, o sujeito-leitor ativo irá dominando progressivamente as tarefas que envolvam a leitura, a princípio não tão acessíveis a ele, apesar do entendimento de que o ensino da leitura é próprio de um ciclo da escolaridade, principalmente o inicial, quando deveria ser estendido ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Outro fato considerado foi o hiato existente entre o que se ensina na escola sobre a leitura e as necessidades do sujeito-leitor a serem satisfeitas, o que normalmente não são. Foi dispensada consideração ainda ao uso dos recursos do ensino favoráveis à intenção de fazer dos alunos bons leitores, que tenham prazer e gosto pela leitura. Algo que oportunize aos leitores o aprendizado da leitura, lendo, ou seja, desfrutando da tarefa que lhe é destinada.

Para Solé (1998, p. 19), e esse é também o entendimento inicial do autor da pesquisa, é de que “o ensino da leitura não é questão de um curso ou de um professor, mas questão de escola, de projeto curricular e de todas as matérias [...]”. Neste projeto curricular, deve ser prevista a coerência, a continuidade e a progressão da intervenção, durante todo o caminhar educacional do sujeito-leitor, como condições necessárias, porém talvez nem tanto suficientes.

Assim, o processo de ensino e de aprendizagem da leitura foi considerado como uma tarefa não muito fácil. É até possível entendê-lo como algo complexo. Entretanto, foi tratado como um desafio gratificante, tanto o de ensinar quanto o de aprender, considerados a funcionalidade do conteúdo, o papel de protagonista e o envolvimento exigido dos responsáveis pelo processo, professores e alunos, para que a aquisição dessa aprendizagem pudesse ocorrer satisfatoriamente. Sem essa cumplicidade, é possível ainda perceber quão é complexa a tarefa destinada a ambas as partes.

Para que houvesse reflexão sobre essa e possíveis outras complexidades, esta dissertação se estruturou em três partes. Na primeira delas, o enfoque recaiu sobre a compreensão em leitura, com destaque para a técnica de Cloze, em que foram abordados estudos de defensores da eficácia da técnica mencionada junto a universitários e de outros que apresentaram dúvidas sobre a sua eficiência. Para a segunda parte, a pesquisa versou sobre estratégias de aprendizagem, principalmente no que diz respeito à estratégia cognitiva e metacognitiva. Na terceira parte, foram apresentados o método empregado, os resultados da pesquisa, e a discussão proporcionada pelos resultados alcançados.

Em relação à primeira parte, a da compreensão em leitura, além de se apontar a falta de hábito de leitura dos brasileiros, principalmente no seio das famílias e entre os professores e estudantes, foi destacado também o reduzido número de produção científica na área de leitura, principalmente no Brasil. Nesta parte da pesquisa, a ênfase recaiu sobre a necessidade da Universidade cuidar da

formação daqueles universitários, que porventura demonstrem limitações relacionadas à compreensão em leitura, por meio de programas de superação dessas limitações, os chamados por alguns de 'remediação', garantindo a melhor preparação de seus docentes, respeitando sua habilidade própria em leitura.

Ainda em relação à primeira parte, foi proporcionada uma breve revisão de estudos demonstrativos de que universitários se apresentam no ensino superior com uma performance aquém do esperado, em termos de nível de compreensão em leitura. Para isso, foram destacados estudos promovidos no exterior e no Brasil, principalmente os que tratam da experiência satisfatória ou não satisfatória com a técnica de Cloze, implantada por Taylor (1953).

Quanto à segunda parte da pesquisa, o tratamento foi destinado a estratégias de aprendizagem, abordando especificamente a cognitiva e a metacognitiva. Para esses temas, foram considerados principalmente trabalhos desenvolvidos por John Flavell, Ann Brown e colaboradores, Pozo e outros. E por se tratar de uma discussão acerca da leitura, foram aproveitados também estudos de Solé, especificamente sobre estratégias de leitura.

Em uma terceira parte da dissertação, são apresentados o método utilizado, os resultados encontrados e a discussão proporcionada pelos dados analisados. No que diz respeito ao método, são apresentados os sujeitos da pesquisa, em torno de 80 (oitenta) para uma amostragem de 34 (trinta e quatro) selecionados aleatoriamente; o material empregado, em termos de instrumentos denominados de Texto Programado em Cloze ou, simplesmente, Teste de Cloze, e a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem, além dos respectivos procedimentos.

Espera-se que o resultado desse estudo, que teve por referencial teórico maior a Teoria do Processamento da Informação, possa contribuir para uma reflexão, tanto sobre a possibilidade de se fortalecer a capacidade de compreensão em leitura de universitários, bem como a escolha de estratégias de aprendizagem adequada.

2 COMPREENSÃO EM LEITURA

A leitura é considerada como um dos meios de que dispõe a pessoa para se manter informada e aprender em todas as esferas do interesse humano, sendo condição para isso e para a excelência do ensino, a sua devida compreensão. Esta concepção, a da compreensão, é possível dizer que é um processo dinâmico de interação, de criação ativa do leitor que faz uso de diversas habilidades e estratégias, a fim de reconstruir o significado expresso pelo autor, numa perspectiva de aquisição de conhecimento.

Mesmo considerando a preocupação de muitos estudiosos, acerca do desenvolvimento dos conhecimentos relacionado à leitura, há o reconhecimento da insuficiência de estudos sobre o tema em questão. É notório, inclusive, a constatação de tal fato, mediante a análise de Witter (1997), em seu Annual Summary of Investigations Relating to Reading e a comparação que faz com os estudos brasileiros, cuja conclusão é a de que ainda não há pesquisas suficientes sobre leitura no Brasil. É atribuído ao problema a falta de incentivos, de cursos específicos e de docentes especializados. É dada ênfase, ainda, a imposição de modismos, sem a devida fundamentação teórico-metodológica, cujos modelos não colaboram com a evolução do conhecimento na área.

Os números sobre o nível de compreensão em leitura no Brasil são alarmantes. Veja o que a revista eletrônica Espaço Acadêmico pôde apurar:

Em 2003, o Brasil caiu para o vergonhoso 37º lugar em **compreensão em leitura** com estudantes na faixa dos 15 anos. Em 2001, o país ocupava o 32º lugar. Temos atualmente [2006] um tipo de analfabeto que não consegue compreender as notícias escritas em artigos simples. [...] Carlos Heitor Cony freqüentemente recebe e-mails indignados de leitores que não entenderam o que ele escreve. (ESPAÇO..., 2006).

Ao que consta em pesquisas realizadas, desde 2003, mais de 70% da população brasileira não lê jornais nem revistas e o restante 30% varia muito no grau de compreensão de texto (VEJA..., 2003). Há uma média de 2 livros por habitante no Brasil, enquanto que na Alemanha o número é de 25 livros por habitante. Reflexo dessa situação difícil afeta também os professores, por isso é que

a universidade necessita cuidar da formação ou, ao menos, do incentivo à leitura aos professores.

60 % dos professores brasileiros não têm o hábito de ler¹. Em 2001, um estudo divulgado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), 41 % dos docentes afirma ler ao menos um livro por mês, 34 % deles eventualmente lêem e 25 % não responderam ou não costumam ler. Apontaram como motivos: o baixo poder aquisitivo dos professores, preços elevados dos livros, falta de tempo e simplesmente falta de interesse para ler. (EDUCAÇÃO..., 2003).

Os professores, em sua grande maioria, têm culpado os pais da nova geração de não ter o hábito de ler para os filhos. Há, também, o lamentável fato de um grande número de escolas sem biblioteca própria. E há ainda as escolas que, apesar de valorizarem a leitura, carecem de metodologias adequadas para trabalhar este aspecto da subjetividade humana. É entendido que, com medidas simples, mesmo locais, poderiam corrigir essa *de-formação* dos professores².

Com base nos pressupostos acima, é considerada a atuação de Carelli (2002), em uma pesquisa sobre a produção científica nas áreas de educação e psicologia, com intuito de analisar dissertações e teses apresentadas em universidades paulistas, nos anos de 1990 a 1999. Das conclusões, há um alerta para a pequena produção na área de leitura. Assim, a insistência é para que haja ampliação de estudos sobre esse assunto.

Não se questiona a responsabilidade que o processo de leitura apresenta numa proposta de ensino de qualidade, pois o que se tem são evidências de que alunos concluem o ensino fundamental e médio, sem a devida aquisição dessa habilidade. Daí, esses alunos ingressarem no ensino superior apresentando deficiências em leitura, o que dificulta sobremaneira o seu desempenho nos estudos, como detectou Garrido, em 2004.

A capacidade do aluno em compreender informações de um texto, como diz Molina (1983), é base para as estratégias de ensino, não importando a diferenciação de propostas, uma vez que tem diferentes modelos teóricos. De certa

¹ Instituto Paulo Montenegro, citado pela revista Educação/ artigo de MILANI, A. nº 77, set/ 2003.

² Medidas simples do tipo: proporcionar aos livreiros locais a oportunidade de realizarem exposições ou feiras de livro em frente ou no pátio das escolas e universidades; estabelecer parcerias com editoras proporcionando descontos em livros e revistas; promover eventos de valorização do livro e dos escritores. (*Revista da Educação*, ano 07, nº 77, set. 2003).

forma, só resta lamentar tal situação, considerando que é no ensino superior que o aluno deve fazer mais uso da leitura para a devida ampliação de seus conhecimentos, de forma crítica, em sua formação.

É possível afirmar que se trata da crítica, como destaca Marini (1986): o envolvimento da crítica pelo leitor quando da compreensão em leitura. Há que se estabelecer uma certa cumplicidade entre o leitor e o autor e com o próprio texto, uma vez que essa postura favorece o seu posicionamento diante do texto, detectando limitações e defeitos para, em seguida, com criatividade e perspicácia, formular novas idéias, questionamentos ou novas aplicações.

Cabe, portanto, à universidade cuidar da formação do universitário, propiciando-lhe condições para o desenvolvimento de uma leitura crítica e, ao mesmo tempo, eficaz, principalmente no que diz respeito à leitura técnico-científica, primordial ao futuro desempenho profissional do então acadêmico e aprendiz, conforme diz Witter (1997), além da habilidade em leitura que é essencial para o sucesso do estudante no ensino superior, de acordo com a observação de Santos (1997). Dessa forma, a universidade deve, com a máxima urgência, planejar, desenvolver e administrar programas de superação das limitações relacionadas às dificuldades em leitura.

A vida universitária, mais do que qualquer outra situação existencial, é o lugar onde o leitor se apresenta como uma figura constante [...] em alentada parte de seu tempo, é vivenciada junto aos textos de leitura [...]. (LUCKESI, 2005, p. 140).

Nesse sentido, Luckesi (2005) entende, e assim como também pensa o autor da pesquisa, que o leitor poderá ser orientado pela universidade a ser sujeito ou objeto de leitura, dependendo da postura que adotar diante do texto estudado. Enquanto sujeito da leitura, a instituição de ensino superior deverá promover, por meio de seus docentes, situações que facilitem o encaminhamento do leitor na direção de três pontos fundamentais: o de ter o objetivo de compreender o que lê e não apenas memorizar a mensagem; o de ter como atitude básica a postura de avaliar o que lê, tendo como critério de julgamento a compatibilidade da expressão com a realidade expressada; e o de ter uma atitude de constante questionamento, de pergunta, de busca, de diálogo com o autor do texto.

Enquanto objeto de leitura, o leitor passivo não apresenta condições de se capacitar para a criação de uma nova mensagem e de transmiti-la a outras pessoas. Talvez, somente reproduzindo-a, por estar gravada em seus esquemas mnemônicos. Já o leitor ativo, como sujeito da leitura, pelos seus processos de compreensão, de avaliação e de questionamento do material lido, capacita-se a criar e a transmitir novas mensagens e a apresentarem como novas compreensões da realidade, garantindo o processo de multiplicação e ampliação da cultura.

É entendido que as universidades deviam se importar com a leitura, preparando seus professores, não somente de áreas específicas, mas de todas as áreas, já que todas elas fazem uso da leitura, e tornando-os co-responsáveis pela tarefa de orientar seus alunos no aperfeiçoamento dessa habilidade, exercitando com os alunos, e não exercitando por eles. Em relação ao docente, Witter (1997) adverte a necessidade de se dar atenção ao desenvolvimento de sua própria habilidade em leitura, ferramenta básica para o desempenho de seu trabalho e, quiçá, para o seu desempenho pessoal.

Acerca da importância da universidade neste processo, Luckesi (2005, p. 43) assim se manifesta:

Para que a universidade se concretize, em sua missão fundamental de consciência crítica da realidade, é preciso que cada elemento componente de sua realidade – professor, aluno – assumam postura de leitor-sujeito, de leitor-autor. Só assim a universidade poderá levar a sociedade à elucidação do que ocorre no seu seio, nos múltiplos aspectos da realidade, natural, social, cultural.

O que é percebido, com base em Luckesi (2005), é que o leitor-objeto, em termos de história da cultura, foi sempre tão somente instrumento de armazenamento da informação. É, no máximo, um arquivo de má qualidade, desde que a memória tem os seus percalços de esquecimento pela vivência emocional, pelo obscurecimento, decorrente do desgaste do tempo. Já o leitor-sujeito dedica-se a uma atividade que não pode delegar a nenhum instrumento: o de criar novas interpretações da realidade, dar-lhe novos sentidos. É na postura de leitor-sujeito que é possível haver transformação em leitor-autor, papel daquele que não só recebe mensagens, como também as cria e as transmite com nova dimensão.

A diversificação de estudos sobre o fenômeno leitura não possibilita um grande mapeamento, mas favorece uma seleta escolha de estudos, realizados

aqui e no exterior, para que seja referenciada essa produção preocupada em estabelecer, principalmente, a relação entre o nível de compreensão em leitura e estratégias de aprendizagem de estudantes universitários.

Nesse sentido, diversos estudos têm demonstrado que estudantes universitários não apresentam o nível de leitura esperado para essa etapa de escolarização, que pode ser constatado em investigações realizadas por Oliveira (2001), Carelli (1996), Pellegrini (1996), Santos (1990). Por isso, é imprescindível a realização de estudos e de pesquisas que busquem alternativas para o diagnóstico e o desenvolvimento dessa habilidade.

O estudo que ora se apresenta, surgiu com base em algumas hipóteses levantadas em uma dissertação de mestrado realizada por Oliveira (2001). No trabalho que realizou, a autora destacou a relação entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico, em que das 12 correlações estudadas, apenas 6 foram significativas. O que chamou a atenção nessa pesquisa foi o fato de que em disciplinas que exigiam grande quantidade de leitura, em diversas áreas, não houve uma correlação significativa com o desempenho no teste de Cloze, utilizado como instrumento de avaliação do nível de compreensão em leitura dos alunos.

Analisando criteriosamente o resultado obtido por Oliveira (2001), é constatada a conclusão de que a baixa relação entre a compreensão em leitura e o desempenho acadêmico poderia estar relacionado ao tipo de aprendizagem proposta pelo professor que, provavelmente, não era compatível com a exigência requerida. Isso dá margem, então, a outra variável que merece consideração: o tipo de estratégia de aprendizagem utilizada, tema a ser focalizado na presente pesquisa.

Há outros estudos, entretanto, que merecem destaque, antes da exposição sobre a estratégia de aprendizagem. Um deles é o da análise da compreensão em leitura, que trata da contribuição de Nist e Mealey (1991), ao considerarem a estrutura e o nível de dificuldade do texto como variáveis que não devem ser ignoradas, pois a compreensão pode ser facilitada pelo texto que apresenta as relações entre as idéias organizadas seqüencial e logicamente.

Os autores destacam, ainda, a consciência metacognitiva e o esquema do leitor. Consciência esta que exerce um fundamental papel, tamanha a importância ao permitir a identificação do erro pelo leitor e, o que é mais importante, no encaminhamento da devida correção. Afirmam, também, que o controle das

ações, durante o processo de compreensão da leitura, pertence ao leitor, seja planejando, monitorando, analisando, revisando e avaliando as estratégias usadas.

Em relação ao esquema ou à estrutura do texto, esses autores dizem se tratar de outra variável de que o leitor dispõe para organizar o conhecimento. Esse esquema, ao que parece, favorece, sobremaneira, a seletividade das informações mais importantes e relevantes, que é com o que se deve preocupar o leitor. O docente, em sua prática pedagógica profissional, pode e deve fazer uso dessa estratégia, a fim de facilitar a prática de leitura ao aluno.

É destacada, também, a defesa de uma proposta encaminhada por Peronard (1991), de que o texto escrito deve apresentar um conjunto estruturado de pistas, interpretado como um todo e tendo como base para a estratégia desse e de outro ensino a capacidade do aluno para compreender informações de um texto, como também afirmara Molina (1983). Outra facilitação para a compreensão do texto é o conhecimento pelo leitor dos códigos específicos do autor, as circunstâncias de suas obras e do contexto cultural.

Em outras palavras, deve ser dito que o leitor, ao se familiarizar com as peculiaridades do autor e se inserir em seu contexto de atuação, poderá captar o sentido remetido ao texto. Esta será, sem dúvida, uma efetiva participação do leitor, contribuindo no processo de compreensão do texto, que não pode significar somente a mera captação de idéias.

Essa cumplicidade do leitor com o autor e com o próprio texto, favorece o seu posicionamento, detectando-lhe limitações e defeitos, para, em seguida, com criatividade e perspicácia, formular novas idéias, questionamentos ou novas aplicações. É possível afirmar que se trata do envolvimento do leitor quando da compreensão em leitura crítica, como destacam Marini (1986), Santos (1990) e Molina (1992). Essa questão relacionada à crítica pode remeter ao crescente número de estudos sobre a leitura, nas últimas décadas.

São indiscutivelmente pontos de vista diferenciados de como a leitura é enfocada, surgidos numa gama de produções acadêmicas, contraditórias ou não, porém relevantes. A importância desses estudos e da leitura para o homem não se discute, devido à atenção que lhe vem sendo dedicada por estudiosos do tema, sejam eles psicólogos, pedagogos, lingüistas, sociólogos, antropólogos, semiólogos, entre outros. Nesse sentido, é interessante observar o acordo estabelecido entre

eles, ao tratarem a leitura como uma habilidade fundamental, em todos os níveis de desenvolvimento intelectual.

Muito embora se tenha afirmado que os pareceres desses estudiosos pudessem diferir em alguns pontos, considerando-se a sua linha de abordagem, seja ela cognitivista, fenomenológica, behaviorista, ou outra, há uma crescente investigação empírica para o estudo de habilidades complexas de leitura em aluno universitário. Dessa forma, diversificação de estudos sobre o fenômeno leitura não possibilita um mapeamento fecundo, como já foi dito anteriormente, mas favorece uma seleta escolha de estudos, realizados aqui e no exterior, para que seja referenciada essa produção preocupada em estabelecer a relação entre o nível de compreensão em leitura e estratégias de aprendizagem de estudantes universitários.

Há contribuições sobre a compreensão em leitura na universidade, oriundas do exterior. Neste estudo, não se pretende buscar e discutir pressupostos filosóficos e psicológicos para cada uma das contribuições a serem citadas. O valor desses estudos é indicar a preocupação em torno da leitura como um fenômeno.

Especificar o conjunto de habilidade ou fatores que compõem o processo de leitura, cujos subfatores são conseguidos através de um procedimento estatístico, em que fica a leitura segmentada em termos de variáveis controladas, transformou-se em uma proposta chamada de “teoria dos fatores subjacentes da leitura”, numa busca da relação de mecanismos de funcionamento do cérebro ao processo da leitura, de acordo com proposição de Holmes (1954).

Outro procedimento estatístico da análise fatorial, denominada de “Taxionomia das Dimensões Cognitivas e Afetivas da Compreensão” propôs a revisão das Taxionomias de Bloom. Diz respeito a uma classificação hierarquizada dos níveis cognitivos da compreensão: reconhecimento, memória, reorganização, compreensão inferencial, avaliação e apreciação. Nesse sentido, a compreensão não deve ser considerada uma habilidade unitária impossível de ser controlada.

Assim, a afirmação é de que o “feedback” imediato é muito bom quando se trabalha com instruções de leitura, principalmente com alunos universitários despreparados nessa área. Nas aulas de desenvolvimento de leitura, a quantidade de alunos muitas vezes impede o “feedback” imediato.

Na tentativa de solucionar o problema, foi criado um cartão para cada aluno, em que se escrevia o progresso do aluno em leitura na sala de aula, os caminhos que deveria percorrer e as possibilidades de desenvolvimento em classe.

Os resultados mostraram-se animadores, alterando em muitos aspectos do curso, como a dosagem do material do uso proporcional às dificuldades dos alunos, técnicas para maior integração do grupo, entre outras, a exemplo do que sustenta Flippo (1983).

Para se avaliar o nível de compreensão em leitura, foi desenvolvida uma técnica, na qual palavras específicas eram eliminadas de um texto escrito, colocando-se traços no seu lugar, e cuja aplicação consistia em solicitar ao sujeito a adivinhação das palavras omitidas, escrevendo-as nos traços correspondentes. Essa técnica denominou-se Técnica de Cloze que, além de garantir a avaliação do nível de compreensão em leitura, apresenta facilidade na construção do instrumento, conforme instituiu Taylor, em 1953. Para ele, esse teste era do tipo estrutural, haja vista o critério para omissão de vocábulos relacionar-se ao número deles existentes entre cada coluna, sendo o do tipo padrão, aquele que omite o quinto da ordem da frase.

Esse teste tem sido amplamente utilizado no contexto educacional como instrumento de pesquisas e objeto de estudos sobre aspectos que variam da prática até medidas de aplicação, em sala de aula. Taylor, ao elaborar o teste e ao verificar a inteligibilidade dos textos, omitiu verbos auxiliares, conjunções e pronomes, definindo-os como omissões fáceis, enquanto que advérbios, verbos e pronomes, como difíceis.

Para se elaborar o teste de Cloze, parte-se de uma forma considerada padrão, isto é, daquela em que se omite o quinto vocábulo em um texto de duzentas palavras, em média, para a revisão de uma literatura sobre o assunto. Isso permite verificar o emprego do teste de Cloze, em diversas modalidades, de acordo com os objetivos específicos propostos por autores que pretendem atingir, em suas pesquisas ou em suas atividades, práticas de instrução ou de reeducação. Há, porém, outras formas de elaboração, conforme pesquisas a serem descritas.

Nessa linha de raciocínio, há manipulação de variáveis de acordo com os objetivos pretendidos, que variam da análise ao treino. Assim, dentre as variáveis que formam o teste de Cloze e que se constituem em aspectos passíveis de análise e de escolha, destacam-se a qualidade de omissão do vocábulo, a apresentação da lacuna, o número de palavras entre as lacunas e a posição destas lacunas na sentença. Estudiosos que fazem uso da técnica de Cloze afirmam ser uma unidade em cloze a tentativa bem sucedida de reprodução adequada à parte omitida de uma

mensagem, qualquer produto de linguagem, desde que se utilize o restante do texto para decidir qual a parte omitida.

Surgem razoáveis números de pesquisa que utilizam o teste de Cloze, por motivos já citados, derivado do modelo psicolinguístico cognitivista de leitura. Cloze foi utilizado inicialmente, no contexto educacional, em teste de inteligibilidade de texto. Atualmente, Cloze tem sido utilizado por vários modelos de leitura, no sentido de isolar variáveis que respondam pela validade do modelo analisado, por se constituir em um teste, cuja resposta exige a atualização do leitor, em vários níveis do repertório de leitura. Em se tratando da omissão de vocábulo, é possível verificar o uso de dois padrões básicos de Cloze: o estrutural, defendido inicialmente por Taylor (1953), conforme menção proporcionada anteriormente; e o lexical, presente em outros estudos.

Nesse enfoque, partindo dos estudos que tratam da importância de fatores perceptuais e cognitivos no fechamento (closure), e determinando o desempenho do leitor, defensores do teste de Cloze, do tipo lexical, procuraram analisar algumas relações entre as variáveis. Dessa forma, foram desenvolvidos estudos na tentativa de verificar a relação entre flexibilidade e tempo de fechamento, em diferentes formas do teste de Cloze e de fatores como compreensão e fluência verbal. Os resultados indicaram que, embora não se possa avaliar a explicação gestáltica de fechamento em cloze, é possível verificar a correlação positiva entre o teste e os fatores verbais analisados.

Considerando ser o teste de Cloze útil nos primeiros estágios de aquisição de leitura, conforme concepções de defensores dessa tese, a sua elaboração devia partir de padrões verbais dos alunos e associada a estratégias adicionais, do tipo respostas orais e uso de figuras. Com base nesses pressupostos, outros estudiosos do tema observaram que os dados fornecidos pelo teste de Cloze indicaram-no como especialmente eficaz para crianças nos estágios iniciais de leitura.

O Cloze, utilizado em sua forma oral, apresentou duas modalidades de respostas: produção e reconhecimento. A tarefa de reconhecimento foi menos exigente quanto ao nível de organização verbal do que a de produção. O exercício com Cloze pode também ser visto como facilitador de aprendizagem, embora se reconheça que relações causais, entre as variáveis mencionadas pelo autor, devem ser estabelecidas ao nível de pesquisa.

É relatado, também, o estudo desenvolvido por Kingston (1970), em que pretendeu verificar o desempenho em Cloze, com material elaborado pelo professor a partir do vocabulário dos alunos. Embora utilizado com o propósito de avaliar, em forma de nível operante, o comportamento verbal dos alunos, o teste foi introduzido como treino durante as atividades normais de Cloze.

Após um período de treino gradual com Cloze, três semanas, em que foram utilizadas respostas orais e com apoio de figuras, quando necessário, foi introduzido material impresso, de forma semelhante ao teste de Cloze, em que a lacuna era preenchida pela figura. Decorrido um mês de treino, foi introduzido uma bateria de testes, em forma padrão de Cloze, com o objetivo de avaliar o comportamento verbal oral e escrito das crianças.

Partindo dos resultados alcançados, o autor considerou que o teste de Cloze podia ser empregado nos primeiros estágios de aquisição de leitura. Para isso, a elaboração do teste se efetivara a partir de padrões verbais dos alunos e associada a estratégias adicionais, do tipo respostas orais e uso de figuras. Nesse direcionamento, tornara-se altamente eficiente com alunos carentes, principalmente.

Enfatizando o que Taylor (1953) recomendou sobre a verificação da inteligibilidade dos textos, omitindo verbos auxiliares, conjunções e pronomes, definindo-os como omissões fáceis; e advérbios, verbos e pronomes, como difíceis, no Cloze lexical, omitiram-se nomes abstratos. Kingston (1970) utilizou, em situação de treino, o décimo vocábulo como padrão de omissão. Kennedy (1973) omitiu preposições, conjunções, verbos e advérbios, adjetivos, artigos e nomes.

Na busca da validade do teste de Cloze, foi correlacionado o desempenho em disciplinas acadêmicas, com leitura de parágrafos e com textos para medir a estrutura do intelecto. A análise dos dados indicou que houve correlação positiva em cloze, leitura e nos seguintes fatores verbais: conhecimento de unidades semânticas, avaliação de relações semânticas, produção divergente de relações semânticas e produção divergente de classes semânticas.

Kennedy (1973) propôs o treino com leitores com deficiência, nos períodos iniciais de leitura, objetivando verificar a eficiência e a transferência de treino com Cloze, em duas modalidades: visual e auditiva, para habilidades de compreensão em leitura. O teste foi utilizado para exercitar o uso de pistas sintáticas e semânticas, com leitores de ensino médio, distribuídos em dois grupos de

experimentos: uma para Cloze visual e outro para Cloze auditivo; e dois grupos de controle, tendo um deles treino em leitura oral e outro, não.

As sessões foram conduzidas individualmente e divididas em duas partes, tendo a primeira e a segunda utilizadas sentenças e estórias, respectivamente. Os resultados indicaram que os treinos, com os dois grupos experimentais, foram eficientes. O autor ressalta que a tarefa com Cloze, utilizada no pré-teste, era acima do nível de leitura dos sujeitos, enquanto que o material de treino foi elaborado de acordo com o nível de leitura deles. É dado que parece indicar que os alunos obtiveram um aumento considerável de aprendizagem.

O emprego de Cloze para análise das habilidades do repertório de leitura envolve indiscutivelmente a compreensão. Dessa forma, é tida como questão central a referência à análise da validade do teste para medir compreensão. Os estudos foram desenvolvidos, a partir de delineamentos em que foram considerados aspectos da técnica empregada sob forma de testes normativos.

Com base nos pressupostos acima, o estudo foi desenvolvido para leitores inábeis, isto é, leitores que não apresentam proficiência em leitura. Para isso, foi utilizado a técnica de Cloze para treino e análise de dificuldades verbais em hipoacústicos, investigando o efeito de duas modalidades de Cloze, empregadas para aumentar habilidade gramatical e semântica, em prosa. Nesse estudo, foram empregados o Cloze estrutural e lexical, em forma de múltipla escolha. Os resultados indicaram que a prática não aumentou a compreensão de leitura, embora o autor ressalte a importância do teste, como instrumento de análise de padrões verbais desses sujeitos.

Houve, entretanto, quem considerasse o uso de Cloze inadequado nos períodos iniciais de aprendizagem de leitura. Para certos pesquisadores da compreensão em leitura, nesta fase, a ênfase deve recair no exercício de habilidades de reconhecimento e análise de vocábulos. Assim, o treino poderia ser elaborado de tal forma que facilitasse a aquisição de habilidades básicas de leitura.

Dentre os que defendem a validade da aplicação de Cloze, há quem estime a redundância atuando na compreensão e leitura. Para isso, é utilizado Cloze para medir e comparar redundância de linguagem entre várias línguas. Os resultados apontam para a efetividade no uso de cloze para medir redundância, embora não se tenha observado diferenças significantes entre as várias línguas estudadas. Dessa forma, o teste de Cloze foi validado ao se encontrar correlação

positiva entre testes de Cloze, em forma de múltipla escolha e medidas de inteligibilidade.

É dada ênfase, também, à pesquisa que envolveu sujeitos de dois níveis de escolaridade: um constituído de leitores, em fase de aquisição, e outro, por leitores parcialmente hábeis. O teste de Cloze foi usado para determinar níveis de riqueza contextual do material utilizado. Os resultados indicaram que as variáveis analisadas: proficiência em leitura, freqüência contextual e nível de dificuldade contextual, tiveram efeitos significantes na identificação de vocábulos. Os dados indicaram também que a habilidade no uso do contexto, em tarefas de reconhecimento de palavras, aumenta com a idade, conforme destaca Pearson (1975). Há a defesa do uso do teste de Cloze, por sua facilidade de elaboração, de aplicação e de utilização pelo professor.

Em relação ao que foi afirmado sobre a utilização de Cloze em atividades iniciais de leitura, principalmente a que se associa ao uso de experiências verbais orais dos sujeitos, há opiniões de que possa haver um desnível entre a linguagem do material didático oficial e os padrões verbais de crianças com dificuldades de aprendizagem ou portadores de carências culturais. A elaboração do material de treino, conforme o padrão verbal do aprendiz, poderia afastar esta possível interferência. Além disso, a aplicação de Cloze forçaria o leitor ao uso de fatores sintáticos e semânticos, habilidade considerada como necessária à aquisição e desenvolvimento da leitura.

Então, é sugerido o uso de Cloze estrutural para o treino de compreensão em leitura. A determinação sintática neste tipo de Cloze permitiu o questionamento da validade do teste na avaliação da compreensão de leitura. Para estudiosos que tratam do assunto, fatores de ordem sintática dimensionam redundância local, enquanto que compreensão verbal seria ligada a elementos de ordem semântica, fatores pouco ativados em Cloze estrutural. Daí, considerarem que a forma lexical seria a mais indicada no exercício de habilidades específicas e de acordo com as necessidades individuais.

Isso se considerando os pressupostos da importância do material preparado de acordo com padrões verbais orais das crianças, principalmente quando o padrão de omissão é estabelecido nas classes de vocábulos, como fatores de natureza semântica, associados ao significado. Essa determinação sintática, de qualquer forma, relaciona-se diretamente à eficiência do teste de Cloze, como

instrumento para medir a compreensão de leitura, com reflexos diretos sobre o tipo de vocabulário que deve ou não recair a lacuna.

Tem sido também objetos de estudo, o tamanho e a forma da lacuna. Para isso, é recomendado o uso de espaço padrão para as lacunas, entendendo que, desta forma, o leitor não poderia utilizar pistas proporcionadas pelo tamanho da lacuna, situação que poderia ser eficaz em determinadas modalidades de treino. Os autores dessa linha de pesquisa, comparando o desempenho em compreensão de leitura, por meio de Cloze e de teste de múltipla escolha, fizeram uso de dois padrões de espaços de lacuna – um correspondente a quinze espaços de máquina e outro tracejado, correspondente ao número de letras do vocábulo omitido. Foi possível verificar que o espaço tracejado causou melhores resultados, podendo ser utilizado eficientemente como medida de compreensão.

O emprego de Cloze como preditivo na aquisição de leitura, associado às experiências verbais, orais das crianças, permitiu a sugestão de que se use o teste como base para o agrupamento de crianças que apresentam vocabulário característico de carências culturais. Analisado o repertório de leitura, por meio de estudos que envolveram os delineamentos de aspectos da técnica empregada, sob forma de testes normativos de Cloze, foi adotada como questão central a análise da validade do referido teste, com intuito de medir o nível de compreensão em leitura.

Em outra proposta, a análise de variáveis, que dizem respeito ao uso de informação contextual e de redundância, corresponde a uma parte significativa dos estudos desenvolvidos na área. A análise das habilidades do repertório de leitura pelo emprego de Cloze envolve a compreensão que, talvez, seja aquela que apresente maior número de pesquisas. Neste caso, é tida como questão central a referência à análise da validade do teste para medir compreensão.

Observadas várias estratégias de omissão, que permitem o controle de fatores sintáticos e semânticos, utilizados de forma mais eficiente ao nível de diagnóstico e de treino, há indicação de algumas dificuldades relacionados à forma padrão do teste. Nesse sentido, a proposta, então, deve recair sobre o uso de Cloze lexical, menor do que o padrão, em forma de múltipla escolha, com cinco alternativas para cada lacuna, de natureza gramatical, mas não semântica. São estratégias que preservariam as vantagens de Cloze padrão, ao mesmo tempo em que atenuariam algumas dificuldades do uso do teste, ligadas à interpretação de

dados, quando utilizada em larga escala na escola, e a ansiedade que pode causar ao leitor quando há execução de um texto longo.

São resgatados estudos sobre Cloze fundamentados em Taylor (1953). Nesses estudos, são enfatizadas questões básicas para duas formas de análise: estrutural e lexical. Para a primeira forma, são utilizados padrões de lacunas a serem manipulados, de forma que possam refletir operações de atividade verbal, na análise do controle de elementos de ordem sintática e semântica em Cloze, com a observação da forma estrutural, na medida em que caracteriza a omissão de vocábulos funcionais, como fatores de ordem sintática; e na segunda forma, em Cloze lexical, como fatores de natureza semântica, associados ao significado.

Conforme Hines e Warren (1978) e outros, o termo 'cloze' é derivado do conceito gestáltico de "closure", que se refere à tendência de se completar a estrutura de uma oração, a partir da lacuna existente. Esse preenchimento é feito na base da intuição e da utilização de informações anteriores. Também se fez uso da omissão do décimo vocábulo, em teste de cloze auditivo. Houve quem optasse pela omissão de sinônimos como estratégia para treino. E quem recomendasse o uso de omissão do décimo, sétimo e quinto vocábulos, em progressão sucessiva; e o uso inicial de nomes e de verbos. Em razão disso, alguns autores colocam-se na condição de defensor do uso de Cloze, por ser uma elaboração facilitada, sem maiores problemas para a sua utilização e aplicação pelo professor.

Há características no teste de Cloze que o recomendam como instrumento eficaz de treino e remediação. A proposta de uma série de atividades em Cloze, indicada pelos leitores com deficiências, organizadas de forma a prover o máximo de pistas no auxílio ao uso do contexto, minimizando, dessa maneira, as dificuldades que leitores críticos têm para usar a técnica, e também as relativas aos problemas específicos de leitura. Isso porque ao se indicar as possibilidades gerais de aplicação do teste, são ressaltados aspectos básicos que justificam o seu uso. Entre outros, é mencionado o fato de ser facilmente elaborado e prontamente utilizado pelo professor, como já foi observado anteriormente.

Há autores que ressaltam a versatilidade de Cloze a ser elaborada, a partir de qualquer material instrucional e, em todos os níveis de ensino. Sua aplicação é mencionada na execução do treino que pode ser feita de acordo com os objetivos de ordem sintática, semântica e ortográfica. Nesse sentido, pode ser destinada a pequenos grupos ou individualmente.

Assim, é possível afirmar que Cloze tem sido utilizado em três modalidades básicas: como instrumento de treino e remediação; na avaliação e análise de habilidades verbais; e como medida de inteligibilidade ou de adequação de textos. Inteligibilidade que é analisada sob o prisma educacional, em termos de adequação de material didático. Para isso, é proposta a correção das respostas de Cloze, segundo o consenso do grupo, o que denominou a “clozentropia”. Molina (1979) revisou o assunto, desenvolvendo estudo, em que procurou avaliar a inteligibilidade de livros didáticos de 1º e 2º graus, pelo teste de Cloze.

Cloze, como instrumento eficaz de treino em sala de aula, aparece em algumas revisões feitas, partindo da consideração do emprego de Cloze em várias modalidades e em populações diferentes, que apresenta elementos para análise e escolha de várias formas do teste, associada a diferentes objetivos. Com esse propósito, é recomendada uma proposta instrucional para o emprego de Cloze, relacionando variáveis ligadas à forma e à utilização de tarefas específicas.

No Brasil, Cloze foi utilizado primeiramente em situação de instrução em sala de aula, cujo treino foi realizado com adolescentes da 7ª série do ensino oficial, em que se procurou verificar o efeito de duas modalidades de Cloze: na adjetivação e na criatividade verbal, em redações. Os resultados indicaram diferenças significantes entre pré e pós-testes, permitindo a afirmação de que o teste funcional como meio de aprendizagem. Esse tema foi revisado por Molina, em 1979, mesma performance adotada para a revisão do processo da inteligibilidade.

Outro estudo realizado tratou de verificar o efeito de diferenças individuais em compreensão de leitura. Foram consideradas como diferenças individuais as habilidades de pensamento divergente, definidas operacionalmente como fluência de associação, de expressão e flexibilidade.

Usando uma tarefa de Cloze adaptada, foi possível verificar que a habilidade divergente definida como fluência de associação, apresentou efeito positivo sobre o desempenho em cloze. Este dado pode ter sido determinado pela forma da técnica que exige apenas um vocábulo como resposta. Juel (1980) analisou diferenças entre bons e maus leitores, na utilização do contexto. Observou, neste caso, que os leitores inábeis não maximizam o uso de pistas ortográficas, porque se apóiam nas do tipo contextuais, quando encontram dificuldades na discriminação de vocábulos.

Também da literatura brasileira sobre compreensão em leitura, outra possibilidade foi a dos efeitos do treino com Cloze, em adjetivação e na criatividade verbal. Diz respeito a um trabalho desenvolvido por Braga (1981), com a intenção de analisar a resposta do Cloze, preencher lacuna, como uma resposta discriminativa, na qual o vocábulo corresponde ao estímulo que serve, não apenas como controle de respostas específicas ao mesmo, mas para o próximo vocábulo que se lhe segue no encadeamento do enunciado ou do discurso.

Como contribuição de estudos brasileiros, Braga (1981), em sua dissertação de mestrado, recorreu ao teste de Cloze, como forma de treino de leitura, numa trajetória que vem merecendo a atenção de muitos pesquisadores. A autora apresentou alguns dos trabalhos realizados, dentro da sistemática de emprego do teste, fazendo algumas considerações, de ordem geral, quanto ao uso, que nos interessa, em função da delimitação de nosso trabalho.

Uma das pesquisas realizadas no Brasil coube à Vieira (1981), que realizou estudo com estudantes do 1º ano do Ciclo Básico de uma instituição de ensino superior em São Paulo, em que participaram de sete estudos, com o propósito de documentar as dificuldades na compreensão de materiais escritos, pressupondo que os estudantes se preparavam para as atividades em sala de aula. Feita a análise dos diferentes resultados, foram consideradas duas dificuldades: uma, de que a grande maioria dos alunos não lê e, provavelmente, quando lê, o fazem de forma inadequada; outra, de que a grande maioria dos alunos apresenta dificuldades não só na compreensão do texto, como também na redação, quando deveria demonstrar compreensão do texto, por meio de respostas escritas.

Investigação sobre compreensão em leitura no Brasil foi realizada por Garcia e outros (1983), ao descreverem o trabalho desenvolvido por um grupo de professores de Comunicação e Expressão Verbal, com o objetivo de elaborar uma metodologia de ensino integrado de leitura e produção de texto dissertativo-argumentativo. Assim, por meio de estudo voltado especificamente a alunos universitários, averiguaram as causas específicas das dificuldades em compreensão nesse nível de ensino. Foi divulgada a verificação da consistência da hipótese da inadequação da leitura pela falta de observação, por parte dos alunos, de certas características do texto dissertativo e a falha na produção de textos dissertativos, na medida em que não realizavam adequadamente ou simplesmente não realizavam aqueles mesmos aspectos ou características que, na leitura, foram desprezados.

Outro membro do grupo, anteriormente citado, segundo Barros (1983), evidenciou em parte, no seu trabalho, que a dificuldade de compreensão de texto dissertativo-argumentativo se liga ao fato de que a maioria dos alunos ingressantes na universidade ainda não interiorizou o esquema superestrutural do referido texto, cujo conhecimento prévio é necessário para o processamento adequado. A hipótese dessa pesquisa estava ligada aos trabalhos de van Dijk (1983), na defesa da idéia de que o modelo superestrutural guia a construção da macroestrutura e funciona como um esquema abstrato, parte do conhecimento prévio do leitor, que deve preenchê-lo com a informação semântica própria do texto.

Outra contribuição para a pesquisa brasileira diz respeito ao trabalho com significativa análise da influência da previsibilidade como fator facilitador, no processo de compreensão e retenção em leitura. A hipótese foi a de que um texto que apresente um grau de previsibilidade, a nível informacional e retórico, potencialmente alto, permite maior fidelidade de compreensão de que outro texto com características opostas. Como possível resposta é dada ênfase a que esse fator deve determinar diferenças no uso de estratégias de compreensão. As conclusões confirmaram as hipóteses e apontaram para a existência de estruturas de conhecimento organizado (esquemas) na memória, para a importância do conhecimento prévio na compreensão e, ainda, para a necessidade que a memória requer para a compreensão.

Ainda da literatura brasileira sobre a compreensão em leitura, Barbosa (1989), em seus estudos, alerta para a concepção de leitura trabalhada na escola primária e secundária que não permite o domínio da leitura em si, para grande parte dos alunos. O ponto mais negativo que aparece em alguns modelos de leitura parece ser a tentativa de segmentar um ato da consciência, colocando-o em termos das variáveis, isto é, das habilidades para efeito de controle e quantificação.

Barbosa, insistindo na análise das dificuldades de leitura, explicitadas por alunos universitários e também sentidos por professores em relação a seus alunos, analisou um conjunto de observações sobre leitura, feitas por pessoas que foram excluídas muito cedo da escola ou não chegaram a frequentá-la. O objetivo foi entrar na discussão sobre a chamada crise de leitura. Foi constatado que tanto os universitários como os outros sujeitos excluídos muito cedo da escola têm, em relação à leitura, problemas semelhantes, embora em graus diferentes: dificuldades em vocabulário, em entender o que leu, em escrever o que pensa, entre outros. Do

ponto de vista da autora, as técnicas desenvolvidas em relação à leitura impedem que a própria leitura se realize.

Sem dúvida, pelo exposto, as deficiências de leitura do universitário têm-se constituído em obstáculo à formação de leitores críticos e habilitados para construção do próprio conhecimento. Para detectar essas deficiências, Oliveira (1993) analisou um trabalho que teve por objetivo descrever o aluno-leitor de dois cursos de uma instituição de ensino superior de Campinas, SP. Identificou o seu contexto de leitura, caracterizando o seu nível de compreensão, relacionando as funções da leitura com seu comportamento como leitor nas atividades diárias.

Os resultados indicaram ser o ambiente de leitura apresentado qualitativamente abaixo do considerado ideal para os dois grupos. O nível de compreensão de texto classificou os estudantes como leitores dependentes, sem predomínio para um dos grupos. Como leitores, seu comportamento diário apresenta-se satisfatório, tanto em relação à freqüência, quanto à variabilidade. A correlação mais alta foi observada entre as variáveis contexto e compreensão de leitura, confirmando a importância do meio na formação de leitor maduro.

Há outro trabalho com o propósito de identificar o nível de compreensão em leitura e as atitudes frente à leitura em estudantes universitários, estabelecendo comparações entre alunos iniciantes e concluintes dos cursos de Engenharia Industrial (Mecânica) e Psicologia de uma universidade do interior do Estado de São Paulo. Os resultados obtidos indicaram que, em relação à compreensão em leitura, a maioria dos sujeitos (76%) apresenta sérias dificuldades, não havendo diferenças estatisticamente entre as séries e cursos.

Com relação às atitudes perante a leitura, foi constatado que os alunos do Curso de Psicologia apresentam uma média significativamente maior de atitudes positivas do que os sujeitos do curso de Engenharia Industrial (Mecânica), não tendo havido diferenças significativas entre as séries do mesmo curso. O estudo sugeriu a realização de outras pesquisas na exploração mais ampla da relação entre compreensão e atitudes em leitura, bem como a avaliação eficaz de programas remediativos de leitura com estudantes universitários.

Outros pesquisadores, tais como: Santos, Primi, Vendramini, Taxa, Lukjanenko, Muller, Sampaio e Andraus Jr. (2000) realizaram importante estudo avaliativo da compreensão em leitura, envolvendo aproximadamente 720 alunos ingressantes nos cursos de Medicina, Odontologia, Administração e Psicologia, de

uma instituição de ensino superior de São Paulo. Do estudo constavam questões sobre Compreensão em Leitura – CL; em Conhecimentos Gerais – CG; em Raciocínio Lógico Dedutivo – RLD; em Raciocínio Abstrato – RA; em Raciocínio Espacial – RE; e em Julgamento Moral – JM.

A análise dos resultados permitiu verificar que alunos de cursos com maior taxa de seleção apresentam melhor desempenho nas provas CL, CG, RLD e RE. Também permitiu identificar a existência de diferenças significativas de gênero. A proposta sugeriu a realização de estudos longitudinais que avaliam o impacto do curso superior sobre as habilidades iniciais dos alunos, indo além da mera avaliação do produto final.

Outros estudos, como o de Oliveira e Santos (2003), evidenciam aspectos em que a avaliação da aprendizagem se relaciona a uma boa habilidade de leitura e de desempenho acadêmico. Em 2004, Santos, Suehiro e Oliveira publicaram o resultado de uma pesquisa intitulada Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de psicologia, cujos resultados apontaram para a afirmação de que o nível de compreensão em leitura dos ingressantes mostrou-se aquém do esperado, assim como seu desempenho acadêmico, sendo congruente com a literatura da área.

No trabalho mencionado acima, houve a revelação de que a prova dissertativa individual foi a estratégia de avaliação que mais influenciou na competição da nota final dos ingressantes. Daí a sugestão de que outras formas de avaliação mais inovadoras aparecessem com mais destaque, com vistas ao aumento da frequência de atividades de leitura, à utilização da metacognição e ao desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos. É o entendimento das autoras de que deva ser realizado outro trabalho nesse sentido, que possibilite a exploração do problema investigado com outras amostras, envolvendo outros cursos e áreas, garantindo assim a ampliação do conhecimento científico sobre o assunto.

A revisão da literatura permitiu observar que a dificuldade em compreensão de leitura faz com que se considere a importância e a extrema necessidade de treinamento de habilidades (estratégias) junto ao estudante universitário. Antes, porém é recomendada a detecção dessa dificuldade, a fim de que se possa oferecer a orientação adequada. Um dos instrumentos que tem sido utilizado com eficácia é o teste de Cloze.

A análise de características formais do teste de Cloze, como classe de omissão de vocábulos, padrão de lacuna, tamanho de texto e estratégias de apresentação, é orientada pelos objetivos de seu uso. Cloze, desta forma, tem sido utilizado em três modalidades básicas: como instrumento de treino e remediação, na avaliação e análise de habilidades verbais, e como medida de inteligibilidade ou de adequação de textos.

O desenvolvimento do assunto permite, ainda, ressaltar áreas organizadas, segundo características específicas de aplicação. Dessa forma, o treino com Cloze pode ser elaborado, com base nas atividades referentes à aquisição de leitura, ao treino especial e ao de habilidades contextuais na compreensão de leitura. É importante, porém, considerar o tipo de estratégias de aprendizagem de que se fará uso, se cognitivo ou metacognitivo, ou se ambos, conforme se poderá perceber na seqüência dessa exposição.

A importância dos fatos elencados da compreensão em leitura nesta parte da pesquisa, aqui apresentada, somados à experiência adquirida pelo pesquisador ao longo de sua carreira docente e de orientador de estágio e de TCC em Letras e Pedagogia, e Supervisor para Correção de Projetos de Pesquisa e de Textos de TCC, em Escritório Modelo de Direito, proporciona-lhe a oportunidade de detectar as dificuldades de acadêmicos em compreensão em leitura. Além de propiciar a consideração da importância desses instrumentos de qualificação discente, favoreceu a decisão do autor desta pesquisa descritiva do nível de compreensão em leitura de estudantes universitários.

A descrição aqui exposta haverá de contribuir com o desempenho de docentes e de discentes, em termos de competências e habilidades em leitura. Dessa forma, foram discutidos aspectos da compreensão em leitura no auxílio à tarefa de identificar o nível de compreensão em leitura, especialmente em universitários iniciantes e concluintes de um curso superior do interior do norte do País.

Apesar da breve revisão da literatura sobre compreensão em leitura, é possível observar que a dificuldade nesta tarefa, a da compreensão, faz com que se considere a importância e a extrema necessidade de treinamento de habilidades ou estratégias junto ao estudante universitário. Em geral, é recomendado inicialmente que se detecte essa dificuldade, a fim de que se possa oferecer a orientação adequada.

Convém ressaltar que um dos instrumentos utilizados com eficácia tem sido o teste de Cloze. Nesse sentido, cabe ao professor o conhecimento e a análise de características formais desse teste como classe de omissão de vocábulos, padrão de lacuna, tamanho do texto e estratégias de apresentação, orientado pelos objetivos de seu uso. O que se pode caracterizar em instrumento de treino e remediação, de avaliação e de análise de habilidades verbais, ou como medida de inteligibilidade ou de adequação de textos.

Assim, é denotada a variedade de propostas para a análise da compreensão em leitura e para a utilização do teste de Cloze, enquanto instrumento de medida do nível de compreensão em leitura e de proposta de remediação do processo de leitura, quando necessário. Treino em Cloze que pode ser elaborado com base nas atividades referentes à aquisição de leitura, ao treino especial e ao de habilidades contextuais na compreensão de leitura. Fortemente embasado nestas concepções e pressupostos, se estabelece como propósito o de detectar, pelo Cloze, a relação entre a compreensão em leitura e a estratégia de aprendizagem.

3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem é entendida como a tomada de conhecimento de algo. Desse modo, é possível admiti-la como sendo um processo que exige a relação com o conhecimento, a capacidade e a compreensão. Isso significa que haverá a necessidade da cuidadosa observação, do estudo planejado e da experiência posta em prática.

É observado que para se chegar à aprendizagem será necessário, então, o conhecimento e o uso de estratégias discutidas e proporcionadas ao longo do tempo. Assim, ser um bom e eficiente estudante implica em ter, também, um bom professor a orientar o processo de aprendizagem. Como há na universidade e na vida profissional a exigência de uma eficaz formação do estudante e do trabalhador, torna-se importante o papel do professor como a figura mais significativa no processo de ensinar ou, quem sabe mais modernamente se expressando, de orientar a aprendizagem.

Conseqüentemente, tanto professor quanto aluno necessitam do conhecimento do processo de aprendizagem, a fim de que possa encontrar a melhor alternativa que garanta a mudança de comportamento do sujeito, em relação à sua postura inicial. Assim, na Instituição de Ensino Superior é preciso considerar a maneira como o professor se socializa na profissão e se constitui como profissional.

Neste trabalho, a tarefa de buscar o fortalecimento da capacidade de compreensão dos alunos, por meio da escolha de uma estratégia adequada não cabe somente ao professor, e sim a todos os segmentos de uma IES que se ocupa dos processos de ensino e de aprendizagem. Em geral, nas universidades é generalizada a idéia de que ela se constitui em órgão transmissor de informações, dando maior importância ao aprender, em detrimento do pensar e do transformar. Convém ressaltar, entretanto, que a situação se agrava quando o professor não atua como mediador da aprendizagem, nem tampouco promotor de auto-regulação.

Cabendo aos professores se inserirem em uma Instituição de Ensino Superior (IES) que não seja apenas espaço de divulgação de saberes, e sim em contexto de estimulação dos sujeitos na apropriação e constituição de seu conhecimento, há que se garantir o conhecimento do que seja aprendizagem, principalmente a significativa, conforme expõe Ausubel (1963); estratégias, conforme

Pozo (1996), sejam elas cognitivas e/ ou metacognitivas, de acordo com a visão de Brown (1980) e Flavell (1976) ; a estratégia de leitura, na visão de Solé. É com esses pressupostos que se estrutura o presente capítulo: Estratégias de Aprendizagem.

Os tempos atuais exigem, cada vez mais, uma aprendizagem eficaz e significativa, Para isso, é considerada importante a mudança de postura tanto da instituição de ensino, enquanto gestora, quanto do professor no processo de ensino e do aluno no processo de aprendizagem. Aprender significativamente implica em discussões necessárias sobre o que é aprendizagem, o que é aprender, como aprender, as características mais importantes das teorias que as fundamentam e o que é que se tem de experiência nesse sentido, além da abordagem do tipo de estratégias que facilite a aprendizagem.

Sobre a aprendizagem significativa, as propostas de Ausubel (1983), se iniciam a partir do entendimento de que os indivíduos, possuidores de uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual, lidam com a complexidade dessa organização, considerando muito mais o número de conceitos presentes e as relações que esses conceitos possam estabelecer entre si. A título de esclarecimento de como se produz a aprendizagem escolar, o pesquisador acima mencionado distingue-a em dois eixos ou dimensões diferentes, visando a classes diferentes de aprendizagem.

Em relação aos dois eixos abordados por Ausubel (1983), o primeiro diz respeito de como se organiza o processo de aprendizagem e a estrutura em torno da dimensão *aprendizagem por descoberta/ aprendizagem receptiva*. Contrariando o primeiro eixo, o segundo trata do tipo de processos que intervêm na aprendizagem, originando um *continuum* delimitado pela *aprendizagem significativa*, por um lado, e pela *aprendizagem mecânica ou repetitiva*, por outro.

Para melhorar o entendimento do que se expôs acima, Coll (2000, p. 232) diz que

quanto mais se relaciona o novo material de maneira substancial e não-arbitrária com algum aspecto da estrutura cognitiva prévia que lhe for relevante, mais próximo se está da aprendizagem significativa. Quanto menos se estabelece esse tipo de relação, mais próximo se está da aprendizagem mecânica ou repetitiva.

A atividade significativa, então, por proporcionar um processo de desempenho individual de significado pelo sujeito, facilita a compreensão e a “tradução” também pessoal do que se busca aprender, muito distante do propósito da aprendizagem mecânica ou repetitiva que, como o próprio nome já enfatiza, tudo o que se procura aprender é adquirido via cópia idêntica ao que se apresenta no ato de aprender.

Ainda, nesse sentido, Martín e Marchesi (1996) e Solé (1998) afirmam que Ausubel e seus colaboradores enfatizam duas idéias que dão sentido à aprendizagem significativa: a que se refere à especificidade da aprendizagem proporcionada em sala de aula, por meio de ensino formal, sistemático, intencional e planejado; e outra, centrada na complexidade da educação e na dificuldade de melhorias construtivas.

Genericamente, ainda, aprendizagem entendida como a tomada de conhecimento de algo é processo que exige a relação com conhecimento, capacidade, compreensão, por meio da observação, do estudo e da experiência, a fim de que a informação possa ser retida na memória. Por capacidade, o entendimento é de que se trata da qualidade acerca da situação para determinado fim. Compreensão, além de se caracterizar em ato ou efeito de compreender, considera-se como a percepção do sentido de algo, ou seja, do entendimento do que se comunica. E experiência pode ser reconhecida como a prática, a habilidade, a perícia em uma determinada atividade ou ainda, quem sabe, a tentativa ou ensaio em sua realização. Assim, é possível afirmar que a necessidade do sujeito fazer uso de estratégias deve envolver ações na aquisição do conhecimento, de sua compreensão e de sua prática.

Para Seagoe (1978), aprendizagem “é o modo pelo qual o comportamento pode mudar por meio da experiência”. E acrescenta:

Conhecer o processo da aprendizagem é, acima de tudo, entender de que modo podemos fazer com que outras pessoas passem a se comportar de maneira diferente. A familiaridade com o processo de aprendizagem é básica não apenas para o magistério formal, mas também para o aconselhamento, a direção de pessoal, a educação dos filhos, isto é, em todos os campos em que pretendemos influenciar o pensamento ou as ações de outras pessoas.

Para outros estudiosos, a exemplo de Bigge (1977), ao considerar a maturação ao lado da aprendizagem ou a combinação de ambas como meios para que ocorram mudanças duradouras nas pessoas, assim se manifesta:

A aprendizagem envolve uma mudança duradoura ao indivíduo vivo, não marcada por uma herança genética. Pode ser uma mudança de “insights”, de comportamento, de percepção ou de motivação, ou ainda uma combinação desses elementos.

Para chegar à aprendizagem, há necessidade de que o conhecimento e o uso de estratégias sejam discutidas e proporcionadas ao longo do tempo. Desde épocas remotas, pelo menos alguns membros de toda a sociedade civilizada desenvolveram e testaram, até certo ponto, idéias sobre a natureza do processo da aprendizagem. Entre eles, podem ser citados: Piaget (1950), Skinner (1968), Gagné (1985), entre tantos outros.

Para Piaget (1950), o pensamento é a base em que se assenta a aprendizagem, em que se constitui na maneira de a inteligência se manifestar que, por sua vez, é um fenômeno biológico, condicionado pela base neurônica do cérebro e do corpo inteiro, e sujeito ao processo de maturação do organismo. Diz que a aprendizagem se processa por meio de dois movimentos simultâneos e integrados, mas de sentido contrário: a assimilação e a acomodação.

Pela assimilação, o organismo explora o ambiente, toma parte dele, transforma-o e o incorpora intrinsecamente. Por acomodação, é entendida a transformação pelo organismo de sua própria estrutura para se adequar à natureza dos objetos que são apreendidos. Em outras palavras, a teoria de Piaget explica o desenvolvimento da inteligência por meio de etapas, assim como a emocionalidade e o comportamento associativo.

Skinner (1968) explica o comportamento e a aprendizagem como conseqüências dos estímulos ambientais. Sua teoria se fundamenta no papel da “recompensa” ou “reforço”, partindo da premissa de que toda ação que produza satisfação tenderá a ser repetida e aprendida.

Gagné (1985) enfatiza a importância de uma hierarquia de tipos de aprendizagem que vai da simples associação de estímulos à complexidade da solução de problemas. Torna-se importante e interessante a sua classificação de tipos de aprendizagem por exigirem estratégias de ensino mais adequadas que

outras. É dada mais ênfase ao tipo denominado Aprendizagem por Resolução de Problemas, em que o aluno não somente aprende novos princípios que os envolvem, como também uma série de estratégias mentais mais eficientes para combinar princípios já conhecidos. Em outras palavras, aprende-se a pensar.

Logo, é perceptível a garantia de mudança de insights, quando o sujeito pode contar com a atuação do professor. Isso poderá ocorrer por meio da ação restrita para influenciar os padrões de maturação do mesmo, acelerando ou retardando o processo de sua aprendizagem. Por isso, torna-se imprescindível o entendimento dos princípios e do processo de aprendizagem pelo professor. Estudos dos mais diversos têm demonstrado ser a ação do professor propiciadora de mudança ativa no comportamento do aluno.

Assim, no processo de ensino, é atribuída a maior importância ao papel do professor, esse profissional que tem sido destacado na maioria dos trabalhos publicados nos últimos tempos como a figura mais significativa no processo, o de ensinar. Porém, esta tem sido uma situação que vem sendo modificada consideravelmente, haja vista a tendência da literatura pedagógica de relativizar o papel do professor no ensino. Provavelmente, Rogers (1986) tenha contribuído para isso quando escreveu que ensinar “é uma atividade relativamente sem importância e vastamente supervalorizada”, que gerou a proposta da transformação do professor em “facilitador da aprendizagem”.

No processo de ensino, propriamente dito, visando a aprendizagem do aluno, considerem-se as contribuições de Skinner (1968), Mosel (1963), Rogers (1986), dentre outros. Ênfase ao conceito de reforço das respostas entendido pela possibilidade de satisfação ou recompensa aos esforços do aluno por aprender é proporcionada por Skinner (1968). A importância que é dada à organização da matéria na prática do ensino, por meio de modelos que tornam a aprendizagem mais fácil e prolongada sua retenção, é propósito de Mosel (1963).

Com base nos pressupostos acima, é percebida a importância e a necessidade de se conhecer o processo de aprendizagem para encontrar a melhor alternativa que possa garantir a mudança de comportamento do sujeito em relação à sua postura inicial. Para que determinados automatismos se fixem na forma de pensar do sujeito e concretamente do sujeito-aluno, é fundamental cuidar da formação de professores, oportunizando os futuros profissionais da educação a que conheçam e façam uso de estratégias adequadas no processo de ensino.

As ações para proporcionar maior competência técnica aos professores universitários só vieram a acontecer por volta de 1930, quando do advento das primeiras universidades brasileiras. Assim, pelas pesquisas publicadas a respeito do tema, não se contesta que a atuação do professor bem preparado tem influência direta em uma melhor aprendizagem dos alunos.

Antes, porém, é preciso considerar a forma como o professor se socializa na profissão e se constitui como profissional. Isso porque o professor é um sujeito que se apresenta com uma vasta experiência construída anteriormente e incorpora o novo às estruturas já existentes. Quiçá, a mesma situação possa ser relacionada à postura do aluno.

Corroborando com o pensamento de Nóvoa (1997, p. 28) ao dizer que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”, pode-se manifestar claramente de que a tarefa de buscar principalmente o fortalecimento da capacidade de compreensão dos alunos, bem como a escolha adequada de estratégia de aprendizagem por universitários, pode e deve ser atribuída ao professor. Porém, não somente ao professor, e sim a todos os que atuam em uma instituição de ensino.

Falsarella (2004, p.22) também acredita que o comportamento do professor depende de sua personalidade e do ambiente em que se insere, além da percepção que ele tem sobre suas variáveis. Dessa forma, Brunet (1999, p. 125) indica serem

O s atores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que eles têm de sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspectos que influenciam o seu rendimento.

Assim, é possível dar ênfase à situação favorável ao professor, de que não só a ele cabe a tarefa de transformar o processo de ensino e de aprendizagem, e sim a todo o contexto físico e relacional relevantes para a atividade docente, caracterizando o ambiente para a prática pedagógica.

O mesmo pensamento é apontado por Simó e Roca (1997, p. 143), ao afirmarem que

o professor deve atuar: entre os alunos, em seus trabalhos, nas avaliações, na sala de aula, nas condutas e visitas dos pais, etc. No âmbito administrativo reserva-se pouco tempo aos que ensinam para uma reflexão individual e, menos ainda, coletiva. No entanto, sem uma reflexão sobre a própria prática, esta se torna automática e corre o risco de distanciar-se cada vez mais da realidade mutante da sala de aula. A reflexão é a única via para melhorar o [...] trabalho.

Na opinião de Almeida (1992), é percebida uma visão genérica acerca do ensino superior como órgão que só transmite informação. Para Mettrau e Mathias (1998), a prática desse ensino, ao longo do tempo, não tem dado a devida importância ao pensar e ao transformar. Em tese, é possível afirmar que o que há mesmo é a pouca dedicação ao desenvolvimento do aluno em sua capacidade de aprender a aprender e aprender a pensar. Isso denota a necessidade do conhecimento e da utilização de estratégias adequadas.

Nesse sentido, o ideal é que os professores atuem como mediadores no ensino e ajam como promotores da auto-regulação da aprendizagem. Garrido (2004, p. 130) diz ser o papel mediador do professor assumido em diferentes aspectos, como

coordenador e problematizador nos momentos de diálogo em que os alunos organizam e tentam justificar suas idéias. Aproxima, cria pontes, coloca andaimes, estabelece analogias, semelhanças ou diferenças entre a cultura espontânea e informal do aluno, de um lado, e as teorias e as linguagens formalizadas da cultura elaborada, de outro, favorecendo o processo interior de ressignificação e retificação conceitual [...].

Na condição de mediador, para Hoffmann (2001), a ação do professor deve se revelar a partir de uma postura pedagógica que respeite o saber elaborado pelo aluno, espontâneo, partindo de ações desencadeadoras de reflexão sobre tal saber, desafiando-o a evoluir, encontrar novas e diferentes soluções às questões sucessivamente apresentadas pelo professor.

Atuando como promotor de auto-regulação, conforme entendimento de Coll (2000, p. 101), o professor deve atuar com as variáveis ou com os processos mediadores entre a decisão de tentar atingir uma meta e a execução das atividades necessárias para alcançá-las. Ao que consta, nessa perspectiva, o sujeito centra sua atenção naquilo que é negativo, que pode levá-lo ao fracasso, depois de tentativas de aprimoramento. Em geral, a análise das capacidades metacognitivas de auto-regulação volta-se para as características intrínsecas do aluno, sem considerar a

dimensão social. Assim, por este processo, o aluno pode auto-regular-se modificando a tarefa, a situação-problemática ou a si mesmo, por meio da metacognição, conforme defesa de pesquisadores da área.

Nesta linha de raciocínio, é necessário que a instituição escolar não seja apenas um espaço de divulgação de saberes, definindo-se primeiramente em um contexto de estimulação dos sujeitos na apropriação e na construção de seu conhecimento de uma forma progressiva, como afirmam Cosme e Trindade (2001), enfatizando conhecimentos sobre o modo de aquisição, transformação e utilização das informações necessárias à extensão do seu campo de saber.

Desse modo, é entendido que o professor faz com que seus alunos possam pensar, sem que alguém pense por eles, e sim com eles, favorecendo a sua autonomia intelectual e preparando-os para uma atuação competente, criativa e crítica, na qualidade de cidadão e de futuro profissional.

Visto aspectos da natureza e do processo de aprendizagem, é necessária uma breve incursão às principais teorias que se propuseram à orientação ao êxito, no que tange ao processo de ensino e de aprendizagem.

Para Coll (2000, p. 215), a denominação 'teorias da aprendizagem', "é utilizada para designar um subconjunto específico de marcos teóricos, caracterizados na tradição condutiva em psicologia." Esse mencionado condutismo, cuja herança ocorre por meio do empirismo e do positivismo, adota como atitudes comuns a definição do comportamento nos termos de uma leitura.

Dessa forma, vale aludir ao século XX em que se destacaram duas grandes famílias das teorias da aprendizagem: as de condicionamento S – R (*estímulo-resposta*) da família behaviorista; e as cognitivas da família da teoria de campo Gestalt, sendo esta última a que mais interessa a esta dissertação.

Para os behavioristas ou teóricos do condicionamento, a aprendizagem é uma mudança no comportamento que ocorre por meio de estímulos e respostas e que se relacionam obedecendo a princípios mecanicistas. Por sua vez, os adeptos da Teoria de Campo-Gestalt entendem a aprendizagem como um processo de aquisição ou mudança de insights, de perspectivas ou de padrões de pensamento. Estes últimos enfatizam, portanto, o processamento da informação.

É preciso deixar claro, entretanto, não ter sido o propósito desta pesquisa tratar das diferenças básicas entre as duas escolas de teoria da aprendizagem mostrando os respectivos pressupostos, hipóteses ou compromissos

assumidos pelos partidários de cada corrente a respeito de alguns assuntos específicos. Então, como este estudo teve por objetivo relacionar o nível de compreensão em leitura com as estratégias de aprendizagem de universitários de um curso de Letras, tendo como referencial maior a Psicologia Cognitiva, baseada na Teoria do Processamento da Informação, espera-se que possa contribuir para uma reflexão, tanto sobre a possibilidade de se fortalecer a capacidade de compreensão em leitura de universitários *iniciantes* e *concluintes* de um curso superior, bem como a escolha de estratégia de aprendizagem adequada.

Coll (2000, p. 88-89) diz que o processo de ensino e de aprendizagem, na perspectiva do processamento da informação, propõe a análise das respostas das pessoas nos testes de inteligência próprios da psicometria. Afirma ser este procedimento a essência da pesquisa atual na área das capacidades intelectuais, havendo dois grandes núcleos de interesse teórico e de aplicação de parte dos pesquisadores, a saber:

Por um lado, o relativo às estratégias de processamento implicadas na resolução de uma tarefa ou na realização de uma nova aprendizagem, como também os elementos e os processos subjacentes a tais estratégias. Por outro lado, o relativo ao conhecimento prévio de que dispõe o sujeito e que pode ser relevante para a realização da tarefa ou da nova aprendizagem.

Pelo visto, visando a resolução de tarefas, é importante considerar duas vertentes fundamentais: as estratégias de processamento e o conhecimento prévio do sujeito. São tratados dois elementos que podem favorecer sobremaneira a capacidade de pensar e a monitorização dessa capacidade e desse pensar.

Nesta mesma linha de raciocínio, para os psicólogos cognitivos adeptos da Teoria do Processamento da Informação na aquisição de conhecimentos, as pessoas podem ir além do conhecimento factual em direção ao desenvolvimento de uma capacidade de pensar os próprios pensamentos. Em razão do que se afirma, Dembo (1984a) diz que o entendimento do próprio processo de conhecer num planejamento, na produção e no monitoramento do próprio processo de aprender, deve ser denominado de metacognição. Porém, antes de se tratar de metacognição, há necessidade de discorrer sobre a cognição em termos estratégicos nas páginas que se seguem, devido ao propósito desta pesquisa.

A palavra cognição, derivada da palavra latina *cognitione* significando a aquisição de conhecimento por meio da percepção, tem sua origem nos escritos de

Platão e Aristóteles. Representa o conjunto de processos mentais utilizados no pensamento e na percepção, além da classificação, do reconhecimento e da compreensão para o devido julgamento por meio do raciocínio para o aprendizado de determinados sistemas, situações e soluções de problemas. Em outras palavras, é possível dizer que se trata do ato ou do processo de conhecer, que necessita da atenção, da percepção, da memória, do raciocínio, do juízo, da imaginação, do pensamento e da linguagem.

A cognição pode ser explicada melhor por meio da psicologia cognitiva, responsável pelos estudos dos processos de conhecimento. É dessa psicologia que se tem uma visão única dos processos mentais, em que a aprendizagem acontece pela apreensão dos dados e do conhecimento imediato de um objeto. Mas a cognição é muito mais do que simplesmente a aquisição de conhecimento e, conseqüentemente, a melhor adaptação ao meio, como também mecanismo de conversão do que é captado para o modo de ser interno do sujeito.

Para os adeptos da Psicologia Cognitiva, a cognição é um processo que interfere no comportamento do sujeito, cuja reação cognitiva intensa vincula-se diretamente com a sua realidade interna, isto é, como se encontra em determinados momentos, levando-o à tomada de decisões com base em dados convertidos pela própria interpretação interna ou pelos modelos existentes em sua mente. A relação direta entre a consciência dos próprios processos cognitivos e a capacidade de controlá-los foi objeto de estudo de um dos primeiros investigadores desse tema na área da psicologia cognitiva, Vygotsky (1978). Inicialmente, o pesquisador mencionado utilizou o termo *meta* para se referir apenas à consciência reflexiva dos processos cognitivos.

Analisando a expressão *meta* na palavra *metacognição* por meio de sua etimologia tem-se o sentido de *para além da cognição*. Metacognição, então, formada pelas palavras *meta*, de origem grega, com o sentido de *mudança, transformação*, juntada à palavra *cognição*, é processo que prevê o controle do nível de conhecimento, como se pode perceber em estudos de Brown (1978) e Flavell (1977).

Em outras palavras, a intenção é a de dizer que o sujeito é possuidor da faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer ou ser capaz de consciencializar, analisar e avaliar como se conhece, segundo o que declara Célia Ribeiro, da Universidade Católica Portuguesa. Para ela, esse termo somente

apareceu e teve o seu devido valor a partir dos anos de 1970, por meio de trabalhos divulgados por Flavell (1987). Diz, ainda, que estudiosos da área, a exemplo de Dewey (1910), Huey (1908) Thorndike (1917), todos citados por Brown (1987), se conscientizaram de que o estudo e a leitura necessitam de atividades que apresentem características metacognitivas.

A título de exemplo, a citada autora sugere que seja observado o que pode ser considerado como metacognição, segundo as concepções de Thorndike (1917). Trata-se da leitura de um parágrafo que, para ele, consiste em resolver um problema por consistir na seleção de elementos certos da situação e a sua colocação nas relações adequadas, obrigando o sujeito a executar determinadas atividades, tais como: selecionar, dominar, enfatizar, correlacionar e organizar, baseando-se em um objetivo ou em exigências e requisitos.

Thorndike (1917) cita, ainda, a referência que Cavanaugh e Perlmutter (1982) fazem acerca da pesquisa desenvolvida por Baldwin (1909), ao utilizar questionários introspectivos no exame das estratégias de estudo como atividade que inicia o autoconhecimento dos processos de pensamento e dos resultados das realizações. É principal destaque nesta área os trabalhos desenvolvidos por John Flavell (1976, 1977, 1981 a, 1981 b, 1985, 1987), Ann Brown (1978, 1980, 1987) e colaboradores.

De acordo com Paris e Winograd (1990), e Jones e Idol (1990), a metacognição, no que diz respeito especificamente à aprendizagem, pode assumir dois conceitos. Um que trata da avaliação de recursos; e outro da metacognição em ação.

O primeiro, a avaliação de recursos ou auto-apreciação cognitiva, trata de referências pessoais sobre o estado dos conhecimentos e competências cognitivas, às características da tarefa que influenciam a dificuldade cognitiva e às estratégias disponíveis para a realização da tarefa. O segundo, a metacognição em ação ou autocontrole cognitivo, diz respeito a reflexões pessoais sobre a organização e planificação da ação antes do início da tarefa, aos ajustamentos durante a realização da tarefa e às revisões necessárias à verificação dos resultados obtidos.

Na perspectiva de diferentes correntes teóricas, há pontos divergentes que provocam uma polêmica conceitual e múltiplas orientações de investigação. É o que se pode perceber em trabalhos de Neimark, De Lisi e Newman (1985) e em

Flavell(1981a, 1981 b), ao se referirem à metacognição como o conhecimento do próprio conhecimento, dos próprios processos cognitivos e das suas formas de operação, e como controle executivo, envolvendo a regulação ou monitorização cognitiva. Em contraponto, ao revisarem estudos sobre a metamemória, Cavanaugh e Perlmutter (1982), realçam somente o conhecimento que o sujeito possui acerca dos seus processos cognitivos. Lefebvre-Pinard e Pinard (1985), por sua vez, enfatizam somente o controle executivo.

Para Brown (1987), a metacognição associa-se ao conhecimento sobre os próprios recursos cognitivos ou sobre as estratégias mais adequadas à realização de uma tarefa específica. Principalmente a que envolve o conhecimento do conhecimento, o estabelecimento de planos, a necessária verificação, o importante ato de monitorizar as ações, a imprescindível tarefa de revisão e da avaliação daquilo que foi realizado cognitivamente.

Diz respeito à auto-regulação do conhecimento. Apesar disso, o pesquisador assume a idéia de que há distinção entre uma ação e outra, devido à estabilidade do conhecimento suscetível do uso da ação verbal, da instabilidade do controle, em que nem sempre cabe o uso da ação verbal. Daí este último fato ser dependente da situação e da tarefa, e o sujeito somente se beneficia dos fracassos, abandonando estratégias inapropriadas, quando regula ou monitoriza as atividades cognitivas.

Por isso, é que se torna importante analisar a relação do conhecimento metacognitivo com os processos cognitivos. Assim, na perspectiva da Lawson (1984), reflete-se a avaliação do curso, o desenvolvimento da cognição, incluindo-se a análise do progresso do sujeito, em termos de planejamento, de monitorização e modificação da cognição.

Para esse enfoque, recomenda-se a tomada de consciência da própria consciência e a tomada da cognição como objeto da própria cognição, por meio de processos tidos como executivos. Dessa forma, de acordo com o pesquisador, a designação de metacognição aplica-se ao conhecimento metacognitivo com distinção e resultado da ação que envolva processos em que se executa a ação, relacionados ao controle da cognição. Logo, adquirir o conhecimento metacognitivo implica em deparar com um processo controlado, aplicando-se conceito à aprendizagem e exigindo constante e consciente monitorização de suas ações.

Outro ponto que ainda não se tornou claro e que provavelmente mereça a atenção de estudiosos da área é a exigência do envolvimento ativo do sujeito na aprendizagem. Conforme diversos autores, assim como Lawson (1984), e, em seguida, Jacobs e Paris (1987) há uma exigência de reflexão consciente acerca dos atributos cognitivos pessoais, estilo cognitivo, estratégias e conhecimento dos esquemas. Estes últimos dizem que só se pode falar em metacognição ao se tratar de conhecimento e de controle consciente. Afirmam que o conhecimento acerca da cognição pode ser demonstrado, comunicado, examinado e discutido.

Nesse sentido, Weinert (1987) defende a metacognição não só abrangendo a tomada de consciência dos processos cognitivos como também o controle deliberado e consciente dos processos, referindo-se como atributos do pensamento metacognitivo. Enquanto alguns autores, a exemplo de Flavell (1985), enfatizam a possibilidade de um conhecimento e de um controle metacognitivo inconsciente, outros como Jacobs e Paris (1987), Lefebvre-Pinard e Pinard (1985) reconhecem o caráter consciente da regulação das condutas e do pensamento. Nesta discussão, contribuem Paris, Lipson e Wixson (2003) ao destacarem na metacognição três tipos de conhecimento: declarativo, executivo e condicional.

Desses três tipos de conhecimento, a idéia é de que o primeiro trata da consciência do que se sabe e das estratégias ao serem utilizadas; o segundo diz respeito ao conhecimento de como realizar determinada tarefa ou aplicar uma estratégia; e o terceiro refere-se ao conhecimento de quando e onde usar uma estratégia particular. Em síntese, a aquisição dos conhecimentos, acima mencionados, segundo os autores, devem proceder de modo gradativo, ou seja, de forma que em um primeiro nível se trate somente o declarativo para posteriormente a execução dos três simultaneamente.

Para Flavell (1987), o sujeito, aquele que representa e inter-relaciona ações realizadas anteriormente, as que se realizam no momento da atividade e as ações que deverão ser realizadas, estaria mais bem posicionado em termos de progressos metacognitivos, em relação a outros sujeitos. Para ele e outros estudiosos da área, metacognição tem contribuído sobremaneira para o aumento do potencial do sujeito em seu processo de aprendizagem. O que tem proporcionado melhores resultados na realização escolar, segundo eles, têm sido os treinamentos em metacognição.

Com base nesses pressupostos, é possível afirmar, então, ser o conhecimento metacognitivo aquele conhecimento ou, ao menos, aquela crença que o sujeito possui de si mesmo e como isso afeta o resultado de seus procedimentos cognitivos, em contribuição ao controle das condutas de resolução de problemas, facilitando-lhe o acesso a um repertório de estratégias disponíveis, bem como a seleção das aplicáveis em cada situação posta. Por isso é que se pode dizer que o conhecimento metacognitivo oportuniza ao sujeito a avaliação dos resultados finais ou intermediários de suas tarefas e o reforço à estratégia escolhida ou de sua alteração, considerada a forma de realização da atividade.

Assim, é proposto que se leve em consideração o pensamento de Flavell (1987) de que o conhecimento metacognitivo e as experiências metacognitivas se interligam na medida em que o conhecimento permita a interpretação das experiências e da ação sobre elas; que, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento e a modificação desse conhecimento. Para Brown, Campione e Day (1981), estes procedimentos podem e devem ser aplicados no processo de compreensão, considerando o modo como o critério da tarefa é estabelecido. Para eles e outros pesquisadores da temática, as estratégias cognitivas podem surgir na seqüência da ação das estratégias metacognitivas, quando diante de uma avaliação de determinada situação, o sujeito opta pela necessidade de utilização de novas estratégias. É, neste sentido, que Flavell (1987) diz que enquanto as estratégias cognitivas são destinadas simplesmente a levar o sujeito a um objeto cognitivo, as estratégias metacognitivas propõem-se a avaliar a eficácia das primeiras.

Antes de se tratar especificamente da distinção de estratégias cognitivas e metacognitivas, bem como de suas características específicas, há recomendação de que se trate do que seja efetivamente estratégia e do que ela necessita para a sua eficaz compreensão. Historicamente, se assim pode ser tratada, estratégia, oriunda do grego antigo *stratégós*, de *stratos*, “exército” ou “comando”, tendo significado inicialmente “a arte do general” e designado o comandante militar à época de democracia ateniense, tem segundo Neto (2007) diversas variações como *strategicós* ou próprio do general chefe; *stratégema* ou estratagema, ardil de guerra; *stratiá* ou expedição militar; *stráutema* ou exército em campanha; *stratégion* ou tenda do general, dentre outras. Por isso, ao professor cabe a tarefa de comandar, no sentido de se colocar à frente da orientação, as

necessárias atividades que promovam a mudança de comportamento do aluno.

Há, também, a afirmação de que estratégia é algo amplo e ainda não consensual. Isso porque se considerar o ponto de vista ou a linha teórica adotada pelo autor, é percebido um sentido próprio e, às vezes, contraditório em relação a outros sentidos assumidos por teorias ou escolas de pensamento. Beaufre (1982), por exemplo, diz que estratégia representa a “arte de aplicar os meios disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos ou a de explorar condições favoráveis com o fim de alcançar objetivos específicos”. Estes conceitos estabelecidos por Beaufre é o que, de certa forma, interessa a esta pesquisa, isso porque, como já se afirmou anteriormente, tem-se como propósito identificar o nível de compreensão e as estratégias de aprendizagem utilizadas por universitários, a fim de que se possa estabelecer a relação entre as variáveis: compreensão em leitura e estratégia de aprendizagem.

Estratégia pode ser compreendida ainda como uma posição, uma perspectiva, quanto aos seus objetivos de fixar a direção das ações planejadas, de focalizar o esforço do grupo que assume o papel de agente de mudanças, e de servir de marca para definição da forma de se organizar e de prover a consistência e de aumentar a coerência das ações e intervenções. Para Dembo (1988) estratégias são técnicas ou métodos de que os alunos fazem uso para adquirir a informação para o saber-fazer. Outros teóricos, a exemplo de Garner e Alexander (1989), as distinguem em estratégias cognitivas e metacognitivas, sendo que as primeiras se referem a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem, de maneira que a informação possa ser armazenada mais eficientemente; e as outras são procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento.

O que se tem claro é que estratégias de aprendizagem sejam importantes para a prática educativa. É o que se fundamenta em teorias psicológicas da aprendizagem que tratam dessa temática e que se orientam pela análise da interação com materiais de aprendizagem e com os processos psicológicos utilizados pelo sujeito.

Concomitantemente, os professores descobrem que não devem apenas proporcionar conhecimentos, assegurar certos produtos ou resultados de aprendizagem, e sim valorizar os processos pelos quais os produtos podem ser alcançados, no caso, de acordo com Pozo (1996), as estratégias. Entretanto, é

notório que o ensino de estratégias de aprendizagem, apesar de necessário, não é e não deve se caracterizar como condição suficiente para o sucesso do acadêmico. Para Costa (2000), há necessidade de se considerar certas variáveis psicológicas e motivacionais, tais como: atribuições de sucesso e de fracasso escolar, crenças sobre autoconceito, auto-eficiência e autocompetência, motivação, ansiedade, entre outras, que são fatores importantes e determinantes na utilização de estratégias.

Ainda, antes da abordagem acerca da distinção das estratégias cognitivas e metacognitivas, é perfeitamente razoável o entendimento da necessidade de se tratar das características das estratégias. Enquanto Solé (1998) defende a tese de que estratégias sejam procedimentos de caráter elevado; e Pozo (1996) como “conseqüências integradas de procedimentos ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, armazenamento e/ ou utilização da informação”, outros estudiosos afirmam que estratégias se relacionam a habilidades ou destrezas, entendidas como repetição cega ou mecânica de certos ‘recursos’ ou ‘hábitos’, tais como ‘sublinhar’, ‘tomar notas’, ‘fazer resumos’”, entre outros. Dentre eles, destaca-se Santos, ao lado de Vendramini, Taxa, Lukjanenko, Sampaio, Andraus, Kuse e Bueno (2000), ao afirmarem não haver consenso a respeito de quais sejam as habilidades consideradas básicas para o desenvolvimento da aprendizagem.

Habilidades relacionadas às estratégias são entendidas como necessárias a partir de um certo planejamento em seqüências dirigidas a um fim, mediante um certo metaconhecimento para que elas sejam utilizadas de modo, por assim dizer, estratégico. Habilidades, por exemplo, do tipo “leitura e compreensão de textos e documentos, utilização de raciocínio lógico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica” são privilegiadas em matrizes de competências, definidas pelas comissões de especialistas do Ministério da Educação (MEC); e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (1998, pp. 8 – 14), com o registro de que habilidades decorrem das competências adquiridas e se referem ao plano imediato do ‘saber fazer’.

Há quem afirme ser o conceito de habilidade diferente de um para outro pesquisador. Para todos os estudiosos da área, entretanto, não há como tratar da habilidade sem se referir à competência, tido assim como algo mais amplo. Dessa forma, é possível entender que a competência se estrutura por meio de diversas habilidades, mesmo que não pertença a determinada competência, já que

uma habilidade pode ser importante a outras competências. E, também, que competência e habilidade pertencem à mesma família, cuja diferença entre elas é determinada pelo contexto. Assim, uma habilidade num determinado contexto pode ser uma competência, e a competência pode ser uma habilidade, dependendo do contexto em que ela estiver sendo usada.

Desse modo, competência e habilidade não devem ser tratadas separadamente, especialmente quando se tratar da ação, vez que ambas exigem domínio de conhecimentos. A habilidade se liga a atributos que, por sua vez, se relacionam aos quatro pilares da educação: saber-conhecer, saber-fazer, saber-conviver e saber-ser. A competência no mesmo contexto da habilidade pressupõe emprego de atitudes, operações mentais e capacidade para fazer uso de habilidades, especialmente as relacionadas aos quatro pilares da educação. Sobre esses pilares, Delors (1999, p. 89) assim se manifesta:

Para poder dar respostas ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: ***aprender a conhecer***, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver junto*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Assim, visando a concretude do que se propõe, torna-se imprescindível que o sujeito possua habilidades que lhe facultem o entendimento da leitura e o desenvolvimento de sua aprendizagem na consecução dos objetivos traçados. Essas habilidades devem ser desenvolvidas pelo professor como prática proporcionada ao leitor com freqüência e assiduidade, a fim de que conquiste o aprimoramento, a partir de sua seleção e utilização, considerando o que exige a leitura em termos de estratégias, como destaca Marini (1986).

Sobre esta temática, Gil (2007, p. 19) assim se manifesta:

As crenças amplamente difundidas de que “quem sabe ensinar” e “o bom professor nasce feito” contribuíram para que a seleção de professores para os cursos superiores fosse determinada principalmente pela competência no exercício da profissão correspondente.

Para tornar mais claro o que se expõe acima, é preciso considerar como competência o que trata da resolução de uma situação-problema envolvendo diferentes habilidades como a de buscar e processar informação. Essa habilidade, a de processar informação, entretanto, exige habilidades mais específicas como a leitura de gráficos, cálculos, entre outras. Assim, dependendo do contexto em que a se considera, a competência pode ser uma habilidade e vice-versa, especialmente de parte do professor no processo de ensino.

Competência é, sem dúvida, termo que se encontra na ordem do dia da discussão educacional no Brasil, cujo conceito não é recente. Há tempos que profissionais da educação discutem o tema, principalmente no que diz respeito à constituição de competências em seus alunos, pois o que se busca são as mudanças que caracterizam o seu desenvolvimento. Assim, competência apresenta características que facilitam a compreensão.

Perrenoud (2000, p. 16). sobre características de competência, diz não existir uma noção clara e partilhada das competências, preferindo a conceituação à definição da palavra por se considerar diversos ângulos. Afirma que “uma competência orchestra um conjunto de esquemas. Envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação”. Pode-se dizer, então, que se trata de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento exato e necessário. Assim, neste contexto, cabe a pergunta: então, de que competência se está tratando aqui?

Em documentos dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p. 35), especificamente do Ensino Médio, tem-se a resposta:

Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático.

Dessa forma, é possível afirmar ser a competência que se procura a que permite a utilização de conhecimentos no enfrentamento de situação-problema, a aquisição de capacidade para encontrar os recursos adequados para a ação, no

momento adequado e a forma correta. Competência que implica em giro dos conhecimentos e dos esquemas existentes em cada sujeito, a fim de que possa desenvolver respostas imediatas, criativas e eficazes para problemas novos.

Dentre as principais características da competência, podem ser citadas a que diz respeito à habilidade em articular conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação, no domínio de conhecimentos para aplicação em situações-problema, na tomada de decisões e experiência estreitamente relacionadas à operação de uma competência. Perceptível, entretanto, pelo que se expôs anteriormente, é que a competência só deverá ser constituída na prática: o saber-fazer.

O que se observa em regra geral é que o ensino tem sido orientado mais na vertente do aprender a conhecer, menos do que aprender a fazer, e quase nada nas duas outras vertentes dos quatro pilares da educação: aprender a ser e aprender a conviver, já que dependem de circunstâncias aleatórias, quando não são observadas de algum modo como prolongamento das primeiras.

Os quatro pilares da educação são constituídos no contexto da competência e da habilidade e, com base em um conceito e outro, então ambas podem ser consideradas como procedimentos a serem inseridos no contexto das estratégias, uma vez que o seu conhecimento e a sua vivência prática facilitarão o desempenho do sujeito. Logo, a discussão a seguir deverá girar em torno do que sejam estratégias cognitivas e metacognitivas.

Um dos maiores objetivos da estratégia cognitiva e metacognitiva para a aprendizagem é o de auxiliar o estudante a se organizar na obtenção do conhecimento, e a controlar a sua própria aprendizagem. Para isso, estudiosos da psicologia cognitiva dedicam-se à identificação das formas de instrução mais eficazes para o processo de ensino dos alunos de como usar as estratégias adequadamente. Apesar de divergências sobre o fato, há fortes evidências da possibilidade do ensino e da aprendizagem de estratégias cognitivas e metacognitivas proporcionarem a melhoria do desempenho do sujeito em seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, é considerado também o que aparece implícito e explícito em objetivos das estratégias, acima mencionado, impulsionando e mantendo o aspecto cognitivo da tarefa imposta pelo professor ou escolhida pelo próprio sujeito. O objetivo sugerido pelo aluno pode ser diferente do que lhe é, de

certa forma, imposto pelo professor, podendo sofrer modificações no decorrer da realização da tarefa. Muitas vezes, as ações empregadas se relacionam às estratégias utilizadas na potencialização e na avaliação do progresso cognitivo do sujeito. Quando as ações são utilizadas para a produção cognitiva, isto é, quando se pretende atingir objetivos cognitivos, referem-se às estratégias cognitivas, produzindo igualmente experiências metacognitivas e resultados cognitivos.

Para caracterizar diferenças entre estratégias cognitivas e metacognitivas, há necessidade da observação de que algumas vezes uma leitura lenta é realizada simplesmente com intuito de aprender o conteúdo, caracterizando-se em estratégia cognitiva. Outras vezes, lê-se rapidamente para ter uma idéia acerca da dificuldade ou facilidade da aprendizagem do seu conteúdo, o que determina estratégia metacognitiva. Em outras palavras, as estratégias cognitivas servem para se fazer progressos cognitivos, em termos de conhecimentos que se adquirem, e as estratégias metacognitivas para a monitorização desse progresso cognitivo adquirido.

Palincsar e Brown (1984), no sentido das estratégias cognitivas que deverão ser proporcionadas, sugerem que sejam ativadas ou fomentadas por meio de ações também defendidas por Solé (1998, p. 73), do tipo as que compreendem os propósitos implícitos e explícitos da leitura; que ativam e aportam à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão; que dirigem a atenção ao fundamental em detrimento do que pode parecer mais trivial, em função daquilo que se deseja atingir; que avaliam a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”; que comprovam continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação; que elaboram e provam inferências de diverso tipo, como uma interpretação, hipóteses, previsões e conclusões.

Essas estratégias, sejam elas cognitivas ou metacognitivas, entretanto, deverão contribuir a que o leitor possa efetuar outras escolhas, ao se deparar com problemas na leitura. Na verdade, as ações acima mencionadas de nada valeriam suficientemente se não estiverem subjacentes à idéia de revisão e mudança da própria atuação quando necessário.

Para Shuel (1986), a abordagem cognitiva concentra-se no estudo das atividades mentais do aluno, reconhecendo a natureza hierárquica dos processos

psicológicos, que são responsáveis pela aprendizagem. Já a abordagem metacognitiva se caracteriza em processos psicológicos mais elevados do aluno envolvido no ato de aprender, conforme o entendimento também de Brown (1978), Flavell (1979), Brown, Brandsford, Ferrara e Campione (1983), que defendem ainda a tese do envolvimento da regulação e da orquestração de várias atividades cognitivas, necessárias para que a aprendizagem seja bem sucedida, o que também é defendido por Boruchovitch (1993). Para Dembo (1988), as estratégias metacognitivas, merecedora de destaque à parte, implicam em que o sujeito seja capaz de conhecer e de auto-regular o seu próprio funcionamento cognitivo, com a finalidade de solucionar problemas.

Em síntese, espelhando-se em Brown (1987), pode-se afirmar que as estratégias metacognitivas apresentam um papel fundamental na preparação dos alunos no planejamento e na monitorização das suas próprias atividades. Assim, para se estimular a prática da metacognição, o professor deve aumentar as situações abertas de investigação, as atividades de resolução de problemas, especialmente os mais complexos, em que o sujeito se depara com alternativas para escolha e com a possibilidade de antecipação das conseqüências das escolhas feitas. Caso o sujeito tenha dificuldade em solucionar um determinado problema, essa proposta pode proporcionar-lhe a condução do processo de aprendizagem de maneira reflexiva com base em suas próprias operações cognitivas, conforme entendimento de Grangeat (1999).

Considerando que a presente pesquisa tratou da compreensão em leitura e das estratégias de aprendizagem, exigindo o tratamento de estratégias de leitura, para ser mais específico, foi possível, então, afirmar que o sujeito para ser um bom leitor deve compreender o texto lido, ou seja, ser capaz de perceber as novas informações para relacioná-las aos seus conhecimentos prévios, de forma que possa reorganizá-las com o intuito de promover novas relações e posicionamento crítico diante dos novos conhecimentos, a fim de que possa chegar a conclusões ou a novas aplicações do conhecimento obtido nessas circunstâncias.

Estratégias de leitura ou para a leitura, na forma de ver e de entender de Solé (1998, p. 71), uma das especialistas no assunto, é um importante instrumento a que o leitor deve fazer uso para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê, além da detecção e da compensação dos possíveis erros ou falhas na compreensão. Para ela, essas estratégias “são as responsáveis pela

construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e do que não entende, para poder resolver o problema com o qual se depara.”

Ainda nesse contexto, há a defesa de que estratégias devem ser ensinadas ao sujeito, a fim de que melhore sua performance no processo de compreensão em leitura. As estratégias a serem ensinadas deverão permitir ao sujeito o planejamento da tarefa geral de leitura e de sua própria localização, isso em termos de motivação, de disponibilidade, com o propósito de tornar mais acessível à comprovação, à revisão, ao controle do que se é lido e das decisões que devem ser adotadas adequadamente em função dos objetivos a serem alcançados.

Na literatura, existem várias propostas de estratégias devidamente descritas, a exemplo de estudos desenvolvidos por Monereo (1990), Nisbet e Shucksmith (1987), Palincsar e Brown (1984), Pozo (1996). O modelo de um ensino recíproco, por exemplo, foi proposto por Palincsar e Brown.

Nesse modelo, o professor assume algumas tarefas essenciais. Uma é a de oferecer um modelo especializado aos alunos para observarem como atua na resolução de determinados problemas. Outra tarefa é a de manter os objetivos, centrando a discussão no texto com garantia de uso e de aplicação das estratégias que tenta ensinar.

Por fim, a tarefa de supervisão e de correção dos alunos que coordenam a discussão, a fim de que assumam a responsabilidade total e o controle correspondente. Neste processo como chaves do ensino numa perspectiva construtivista, segundo Sole (1998, p. 80), têm-se: a explicação, a demonstração de modelos, a participação ativa e guiada, a correção, a transferência progressiva da competência.

Outros estudos também merecem destaque como o método de ensino direto da compreensão leitora de Baumann (1990); o ensino em progressão ao longo de três etapas: a do modelo, da participação do aluno e da leitura silenciosa, de Collins e Smith (1980); o processo de construção conjunta de Edwards e Mercer (1988); a proposta de participação guiada de Rogof (1984), resgatado por Coll (1990) pelo processo de professor guia; a metáfora do andaime de Wood, Brunner e Ross (1976), que trata da função do professor, a de mediador entre o sujeito aprendiz e o seu aprendizado, em que a partir do momento que o sujeito domine as

técnicas da leitura e da compreensão, o professor deve sair de cena, assim como o andaime na construção; a proposta da leitura dirigida de Smith e Dahl (1980).

Por falar em compreensão leitora, é destacado aqui o entendimento de Noguero (1999, p. 154) de que se trata de “um procedimento que inclui uma série de procedimentos menores, estratégias e técnicas que é preciso saber utilizar adequadamente para construir o significado que cada texto propõe.”. É entendido que a compreensão leitora deva ser aplicada a cada novo tipo de texto proposto ou cada vez que se introduza uma nova matéria.

A relevância dos aspectos destacados sobre estratégias de aprendizagem ao longo deste capítulo, a experiência do pesquisador na qualidade de professor e orientador de estágios e de TCC nos cursos de Letras e de Pedagogia, oportunizam a constatação inequívoca da existência da falta de estratégias em estudantes universitários para a compreensão em leitura. Diante da importância da leitura no ensino universitário e da relação positiva entre a compreensão em leitura e estratégias de aprendizagem, pareceu ser oportuno e pertinente um estudo descritivo de quais estratégias de aprendizagem podem ser consideradas ideais aos estudantes universitários que delas se utilizam ou que devem utilizar.

A descrição aqui proposta poderá subsidiar docentes e discentes com informações importantes a serem utilizadas no planejamento educacional de quem de repente ensina e de quem de repente aprende, possibilitando a consideração das habilidades em leitura, por meio de estratégias de aprendizagem. Assim, cabe destacar, a seguir, o método empregado, o resultado encontrado e a discussão possibilitada.

4 MÉTODOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa foi realizada no Centro Universitário UNIRG – de Gurupi, região sul do Estado do Tocantins, durante o 2º semestre letivo do ano de 2007. A UNIRG é mantida pela Fundação que tem o mesmo nome, cuja sede situa-se na cidade de Gurupi, à rua Antônio Lisboa da Cruz, 1340, tendo por missão tornar-se uma referência nacional na formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento social e científico da sociedade do Sul do Tocantins e da Amazônia Legal. Possui dois Campus.

O Campus I localizado no setor denominado Jardim Sevilha, sito à Alameda Madrid, 545, CEP 77410-470, Telefone: (63) 3512-7500, oferece os cursos de Direito, Pedagogia, Ciência da Computação e Comunicação Social, com habilitação em Publicidade/ Propaganda e Jornalismo. No Campus II, situado nas proximidades da BR 163, Belém-Brasília, à Avenida Rio de Janeiro, 1585, entre as ruas 9 e 10, Setor Central, CEP 77435-100, Telefone: (63) 3412-7600, são oferecidos cursos na área de saúde, a saber: Medicina, Farmácia, Enfermagem, Fisioterapia, Psicologia, Educação Física, além de Administração, Ciências Contábeis, Letras. E, em um anexo, Odontologia.

A escolha da Faculdade UNIRG aconteceu devido à viabilidade da execução da coleta de dados, em virtude de ser o pesquisador um dos professores da IES, podendo, inclusive, contar com o auxílio de seus estagiários de Pedagogia para a coleta de dados. A coleta de dados deu-se em um dos cursos de graduação: o de Letras. A escolha desse curso deveu-se ao fato de ser um curso da área das Ciências Humanas, que exige a leitura como uma atividade indispensável em diversas disciplinas, com o propósito de facilitar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades em línguas.

4.1 Método

Nesta parte do trabalho, destacam-se os sujeitos da pesquisa, o material, e os respectivos procedimentos. O universo da pesquisa foi de 80 (oitenta)

sujeitos, sendo que a amostra totalizou 34 (trinta e quatro) sujeitos investigados, depois de uma seleção aleatória. Quanto ao material, foram utilizados dois instrumentos: o Texto Programado em Cloze e a Escala de Avaliação de estratégias de Aprendizagem.

Para que isso fosse possível, foi utilizada uma metodologia hipotético-dedutiva (abordagem), por partir de um problema e suas respectivas hipóteses, e monográfica (procedimento), por se tratar de sujeitos específicos para a pesquisa, entendidas como suficientes para a consecução dos propósitos delineados no estudo, não havendo a necessidade da adoção de outras técnicas ou de outros procedimentos, que não os estabelecidos na pesquisa. Também é certo que a bibliografia previamente selecionada correspondeu aos propósitos da presente pesquisa, bem como às expectativas do pesquisador.

4.1.1 Sujeitos

Conforme afirmação anterior, foram sujeitos desta pesquisa 80 alunos, regularmente matriculados no primeiro (1º) e último período (8º) do Curso de Letras, ambos do período noturno da UNIRG, Campus II. Os instrumentos de pesquisa foram aplicados em todos os alunos presentes nas aulas do dia escolhido para a coleta de dados. Foram excluídos aqueles que não responderam a um dos instrumentos da coleta de dados da pesquisa e os que assinalaram conhecer o texto utilizado para a compreensão em leitura.

Após a eliminação dos sujeitos, devido à constatação de dados incompletos nos instrumentos de coleta de dados, todos os demais instrumentos foram numerados (S001 a S034). Os sujeitos de cada período do curso (1º e 8º) foram sorteados, a partir de uma tabela de números aleatórios, sendo 17 (dezesete) sujeitos do 1º Período, portanto *Iniciantes* e 17 sujeitos do 8º Período, logo *Concluintes*.

Dos sujeitos selecionados, 4 (quatro) eram do sexo masculino e 30 (trinta) do sexo feminino. No primeiro período, 4 (quatro) sujeitos eram do sexo masculino e 13 (treze) do sexo feminino, e no 8º Período os 17 (dezesete) sujeitos

eram do sexo feminino. A idade mínima entre todos os sujeitos foi de 18 (dezoito) anos e a idade máxima foi de 49 (quarenta e nove) anos.

4.1.2 Material

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: Texto Programado em Cloze e Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem, conforme descrição a seguir.

4.1.2.1 Texto programado em cloze

Instrumento que consiste em pedir ao sujeito adivinhar palavras omitidas de um texto e escrevê-las nos traços correspondentes às palavras eliminadas. Esta providência segue o exemplo do que propôs Taylor em 1953, ao utilizar a palavra Cloze como derivação da palavra *closure* que, na Gestalt, aplica-se à tendência humana de completar um padrão familiar não completo.

Para tanto, foi selecionado um texto genérico versando sobre relacionamento social. O conteúdo foi considerado adequado ao curso envolvido, no caso Letras, já que se tratava de um assunto não específico do determinado curso. O texto foi extraído da Revista de Bordo, denominado Desentendimento, de Luis Fernando Veríssimo, do ano de 1995, cujo texto tem sido utilizado em outros trabalhos que tratam do uso da técnica de Cloze, já publicados e com lacunas idênticas, isso porque suas autoras tentam referendar o referido instrumento.

Em seguida, o texto foi preparado seguindo a técnica de Cloze, por meio da omissão de vocábulos. Foram omitidos um a um, a cada quinto vocábulo do texto. No lugar do vocábulo omitido foi colocado um traço, cujo tamanho foi proporcional à palavra omitida. Foram realizadas 46 (quarenta e seis) omissões de vocábulos, sendo que a primeira sentença do texto foi transcrita sem nenhuma omissão.

O Anexo 1 mostra o Texto Programado em Cloze e as instruções para a sua realização.

4.1.2.2 Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem

A partir de pesquisas com estudantes universitários, Boruchovitch & Santos (2001) construíram e validaram esse instrumento para avaliar as estratégias de aprendizagem. O instrumento, constituído de 30 (trinta) frases curtas acerca da leitura, proporcionou ao sujeito a oportunidade de expressar a sua opinião, por meio de uma escala de avaliação correspondente a “sempre”, “às vezes”, “raramente” e “nunca”, em que se atribuiu os valores 3 (três), 2 (dois), 1 (um) e 0 (zero), respectivamente.

O modelo desta escala e as instruções fornecidas ao sujeito aparecem no Anexo 2.

4.1.3 Procedimentos

Como primeira providência para a realização da pesquisa, foi solicitada a permissão da Direção da IES e da Coordenação do Curso de Letras para a efetiva coleta de dados. Em seguida, os professores e acadêmicos do referido curso foram contatados para a definição do dia e horário o trabalho a ser realizado.

Na seqüência, foram aplicados os dois instrumentos previstos: Texto Programado em Cloze (Anexo 2) e Escala de Avaliação em Estratégias de Aprendizagem (Anexo 3). Essa coleta ocorreu no segundo semestre de 2007.

A coleta de dados aconteceu em salas de aula, no turno noturno, considerando o número de alunos e os horários de estudos dos acadêmicos, em tempo cedido pelos professores. Para tanto, os alunos foram informados do objetivo geral, da finalidade do estudo e solicitada a colaboração deles, em relação a importância e a seriedade das informações.

A aplicação dos instrumentos aconteceu de forma coletiva para cada turma (de *iniciantes* e de *concluintes*) e realizada por acadêmicos do penúltimo período do Curso de Pedagogia (leia-se 7º Período), devidamente orientados para a atividade. Em cada coluna, estiveram dois alunos aplicadores dos instrumentos e, no ambiente, os professores das disciplinas, na ocasião. As instruções para a realização das atividades foram fornecidas por escrito e os sujeitos da pesquisa receberam, oralmente, orientações para que lessem cuidadosamente as instruções e que respondessem as questões da melhor forma possível, sem limite preestabelecido para a execução das atividades.

4.2 Resultados

Na presente pesquisa, houve a mensuração de duas variáveis: estratégias de aprendizagem, mensuradas por meio da *Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem*, em opiniões expressa na escala correspondente a “sempre”, “às vezes”, “raramente”, “nunca”, e compreensão em leitura, avaliada por meio do desempenho no *Texto Programado em Cloze*.

As duas variáveis dependentes foram do tipo ordinal, na medida em que a mensuração delas só permitia a ordenação dos desempenhos do sujeito. Além disso, não foram conhecidos os parâmetros dos desempenhos dos sujeitos na população. Entretanto, sendo a amostra aleatória e tendo verificado que ela possuía uma distribuição normal e que existia uma homogeneidade de variância, apesar das variáveis serem ordinais, elas foram postuladas como intervalares para que se tornasse possível a análise de variância, em virtude do método de análise proporcionar um maior número de informações, de acordo com o que estabelece Ferguson (1966).

Foi empregada a análise de variância, tendo como variáveis independentes os atores intergrupos: os períodos (séries) do Curso de Letras. Inicialmente, a análise foi realizada tendo como variável dependente os pontos obtidos na Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem e, posteriormente, o desempenho no texto Programado em Cloze.

Para uma melhor organização e entendimento dos resultados, eles estão apresentados em dois itens: Estratégias de Aprendizagem e Teste de Compreensão em Leitura. Primeiramente, são apresentados os dados referentes à Escala de Avaliação em Estratégias de Aprendizagem e os resultados estatísticos. Em seguida, são apresentados os resultados obtidos na mensuração da compreensão em leitura e os resultados estatísticos.

4.2.1 Resultados da escala de avaliação da estratégia de aprendizagem

Para analisar as estratégias de aprendizagem dos sujeitos, especialmente diante da leitura, as respostas dadas de cada sujeito na Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem foram pontuadas, concedendo de zero a três pontos, conforme critérios adotados por Burochovith & Santos (2001), descritos no Anexo 3. A distribuição dos pontos obtidos pelos sujeitos na Escala de Avaliação de Estratégia de Aprendizagem, em cada um dos Períodos (Séries) do Curso de Letras, e a pontuação total de cada Período (Série) estão contidos no Anexo 6, não sendo analisada a questão 31 por ter sido omitida pelos sujeitos da pesquisa..

Para facilitar a visualização dos resultados, a Tabela 1 apresenta o número mínimo, o número máximo e número médio de pontos, para cada Período (Série) do Curso.

TABELA 1- Número Mínimo, Máximo e Médio de Pontos obtidos na Escala de Estratégias, nos Períodos Inicial e Final do Curso de Letras

Períodos	Nº Mínimo	Nº Máximo	Nº Médio	Desvio Padrão
1º (Iniciante)	85	228	151	40
8º (Concluente)	58	235	196	12
TOTAL	71,5	231,5	173,5	26

Observa-se que o número médio de pontos variou entre 151 (Iniciantes) e 196 (Concluente). Em atenção ao que dispõe a orientação de Boruchovitch e Santos (2001), a partir dos escores dos sujeitos, foram estabelecidos três níveis, de modo que um terço do escore mais altos corresponde a “sempre”

fazerem uso de estratégias de aprendizagem, um terço dos escores médios ao “às vezes” e um terço dos escores mais baixos ao “raramente”.

Desse modo, 27 sujeitos, cujos escores variaram de 58 a 85, foram classificados como possuindo utilização rara em estratégias de aprendizagem; 22 sujeitos, cujos escores foram acima de 151 até 196 pontos, foram classificados como apresentando alternância na utilização de estratégias de aprendizagem, em termos de “às vezes”, isto é, ora sim, ora não, com significado de indecisão; e 18 sujeitos, cujos escores foram acima de 228 pontos, foram classificados como usuários de estratégias de aprendizagem, o “sempre”.

Após a classificação dos sujeitos, foram calculadas as porcentagens dos três níveis, para cada turma (*Iniciante* e *Concluinte*) do Curso em questão. Os resultados estão demonstrados na Tabela 2.

TABELA 2 - Níveis de Estratégias de Aprendizagem, por Turmas do Curso.

Curso e Turma	Negativo		Regular		Positivo		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Iniciantes	7	42	4	23	6	35	17	100
Concluintes	7	42	8	47	2	11	17	100
Total	14	42	12	31	8	27	34	100

Observa-se que os sujeitos do 1º Período apresentaram-se como mais possuidores de estratégias positivas do que os sujeitos do Período 8º (1º Período= 35 %; 8º Período= 11 %) e entre os sujeitos do 1º Período houve um igual número de sujeitos com quase nenhum uso de estratégias (42 %) com o do Período 8º (42 %), e no quesito regular os sujeitos do 8º Período apresentaram-se com maior número de estratégias de aprendizagem (47%) que os do 1º Período (23%). Nota-se, pois, a importância de se conferir a comparação entre os grupos.

4.2.1.1 Comparação intergrupos das estratégias de aprendizagem

Para testar se as diferenças entre as médias, pelas variáveis Períodos 1º e 8º são estatisticamente significativas, as opiniões assinaladas na Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem foram comparadas utilizando-se a análise de variância ANOVA 2 (1º Período X 8º Período) X 2 (Série Inicial X Série Final).

Foram estabelecidas as hipóteses nulas que aferiram a não existência de diferenças significativas e as hipóteses alternativas que afirmaram a existência de diferenças significativas para cada tipo de comparação. Inicialmente, foram efetuadas as comparações intergrupos agrupados por períodos e, posteriormente, foi verificado o efeito da interação entre as variáveis.

A análise revelou que não houve efeito significativo da variável períodos ($F(1,96) = 2,93$; $p > 0,05$).

A fim de explorar outras possíveis diferenças, não postuladas a priori, foi usado o Teste Tukey HSD. Desse modo, foram comparadas as médias de cada um dos Períodos (1º e 8º). Os resultados dessas comparações encontram-se na Tabela 3, vista a seguir.

TABELA 3 - Comparação entre os dois períodos, das médias dos pontos obtidos na Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem

Período	Grupo	(1)	(2)	(3)	(4)
1º	1				
8º	2	0,815	0,015*		

* $p < 0,05$ ** $p < 0,001$

Há uma clara demonstração de que podem ser encontradas diferenças significativas nas duas comparações entre diferentes períodos (séries) do Curso: 1º (Primeiro) X 8º (Oitavo) ($p < 0,001$). Em ambos os Períodos, entretanto, não foram encontradas diferenças significativas nas comparações interséries.

4.2.2 Resultados do teste de compreensão

Em busca do nível de compreensão em leitura, as respostas apresentadas pelos sujeitos no Texto Programado em Cloze foram corrigidas e as frequências foram computadas, segundo as categorias de respostas, abaixo descritas.

- a) correta: o preenchimento da lacuna correspondeu, de modo idêntico, ao vocábulo omitido do texto original;
- b) errada: quando o preenchimento da lacuna foi diferente do vocábulo omitido do texto original.
- c) omissão: não houve o preenchimento de lacuna.

Em seguida, procedeu-se a verificação da frequência de cada categoria de resposta e calculada a sua respectiva porcentagem para cada sujeito, para posterior cálculo da média e sua respectiva porcentagem de cada categoria de resposta para cada um dos Períodos (Séries) do Curso, envolvidos na pesquisa. Os dados obtidos encontram-se organizados nos Anexos 4 e 5.

A Tabela 4, a seguir, mostra as porcentagens de respostas corretas no texto Programado em Cloze para cada um dos Períodos (Séries) do Curso, envolvidos na pesquisa.

TABELA 4 - Número mínimo, máximo, média e porcentagem da frequência média de respostas corretas no Cloze, nos Períodos do Curso de Letras (N=17, por grupo)

Período	Acerto mínimo	Acerto máximo	Média de acertos	% média de acertos	Desvio padrão
1º	7	28	17,5	35	6,12
8º	16	33	24,5	49	5,28
TOTAL	7	33	21,0	42,0	5,07

Os dados da Tabela 4 mostram que a porcentagem da frequência média de respostas corretas é um pouco menor entre os sujeitos do Período Inicial (*Iniciantes* - 1º Período= 35 %) e o Período Final (*Concluintes* – 8º Período= 49 %) e

a comparação entre os Períodos Inicial e Final do Curso mostra que, em ambos os Períodos, o Período Final (8º Período) possui uma porcentagem média de acertos um pouco superior ao Período Inicial (1º Período), tendo ocorrido no Período Final um aumento de 14% e uma diferença de 0,24 no desvio padrão.

4.2.2.1 Nível de compreensão em leitura

A partir da porcentagem de respostas corretas, cada sujeito foi classificado em um dos níveis propostos por Bormuth (1971): nível de frustração, com menos de 44 % de respostas corretas; nível instrucional, entre 45 % e 56 % de respostas corretas e nível de leitura independente, com rendimento superior a 57 %. Os dados obtidos são mostrados na Tabela 5 , a seguir.

TABELA 5 - Níveis de compreensão em leitura dos sujeitos por Períodos do Curso de Letras

Períodos	Frustração		Instrucional		Independente		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1º	7	42	4	23	6	34	17	100
8º	7	42	8	47	2	11	17	100
TOTAL	14	42	12	31	8	27	34	100

Constata-se que a maior parte dos sujeitos, 42 % está classificada no nível de frustração (42 % dos sujeitos, tanto do 1º Período Inicial, quanto do 8º Período Final). Observa-se que um número bem menor dos sujeitos, 23 %, está classificado no nível instrucional (*Iniciantes* 23 %; *Concluintes* 47 %). Os dados evidenciam que o nível de leitura independente constitui uma exceção, ocorrido em 27 % da população estudada. Observa-se que só 35 % dos sujeitos *Iniciantes* e 11 % dos sujeitos *Concluintes* estão classificados no nível de leitura independentes.

4.3.1 Discussão

A análise estatística inferencial revelou que existe uma correlação positiva, porém moderada e muito significativa entre o teste de Cloze, a compreensão em leitura e o desempenho na escala de estratégias de aprendizagem. Evidenciou que quanto maior o conhecimento e a aplicação de estratégias de aprendizagem, melhor o desempenho em compreensão de leitura. A atividade com estratégias de aprendizagem, portanto, em oportunidades de utilização da leitura e da escrita, de forma contextualizada e, ao mesmo tempo, de uma aproximação entre estratégias, leitura e escrita, devem constar em estudos futuros.

Na realidade, ao que consta, não há muitos estudos, sejam teóricos ou práticos, que focalizem a relação da compreensão em leitura com estratégias de aprendizagem. A partir do referencial teórico pesquisado para tentar desvendar a questão-problema e as hipóteses que nortearam este estudo, é possível inferir alguns eixos de aproximação entre as situações de compreensão em leitura e as situações de estratégias e aprendizagem. Entre eles, a concepção de leitura e de estratégias de aprendizagem como atividade que envolve raciocínio e que exige comportamento estratégico, conforme explicitam Solé (1992, 1998) e Vaz (1998); e a concepção de que entre as estratégias utilizadas pelo educador, visando ao desenvolvimento da aprendizagem auto-regulada, por meio das estratégias metacognitivas, dá ênfase à reconstituição da ação de ler e de compreender o texto, por meio de uma leitura de 'registros' e das notações empregadas no decorrer do próprio texto.

É importante mencionar que também houve correlação positiva e estatisticamente significativa entre os resultados da Escala de Estratégias de Aprendizagem e os resultados do teste Cloze. Assim, é possível afirmar que as médias mais altas na Escala associaram-se às melhores pontuações em Cloze. Por isso, é necessário registrar a existência de estudos recentes que destacam a importância do trabalho de intervenção em estratégias cognitivas e metacognitivas, em diferentes áreas do currículo, a exemplo do que apontam Dembo (2000), Hacker (1998), Preslley e Woloshyn (1995).

Em síntese, o texto em Cloze “Desentendimento” parece ser um instrumento que oferece amplas possibilidades de aplicação para outros tipos de texto, embora investigações futuras, acerca de suas relações com outras variáveis, sejam úteis e necessárias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sujeito, ao longo dos diferentes níveis de ensino, participa de várias situações de leitura no processo de ensino e de aprendizagem. No curso superior, mais do que nas fases anteriores, lhe são exigidos mais compreensão em leitura, por meio de estratégias que devem ser bem definidas. De imediato, o universitário percebe, nessa etapa de estudos, a necessidade de aprender a ler e a interpretar obras e textos dados, com mais autonomia, e a treinar, com mais intensidade, suas aptidões de agente principal do processo de ensino e de aprendizagem.

É notório que a leitura proporciona a busca e a descoberta de explicações e de soluções, e não a posse de resultados definitivos expressos em fórmulas imutáveis. Para isso, não basta apenas usar a memória. É preciso aplicar a inteligência, o raciocínio lógico, a mentalidade científica, a capacidade de adaptação a cada nova situação e o uso da criatividade. Seguem-se, então, os passos lógicos de estudo e da investigação.

Esses passos podem ser iniciados pelos destaques de sinais da universidade e da prática pedagógica de docentes, acerca da leitura. Na Antiguidade Clássica, é dada ênfase à comunidade de discípulos que, em torno de seu mestre, ouvia passivamente a conservação e a transmissão da cultura, dos saberes e do encaminhamento à especialização.

Na Idade Média, a universidade como órgão de elaboração do pensamento da época; e a universidade alemã, entendida como centro de pesquisa; da dimensão de criação e difusão do saber e da cultura. E, em tempos mais atuais, especialmente no ensino superior brasileiro, destaque para Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, na defesa de um centro de debates de livres idéias.

É percebido que, no processo de ensino, o professor em sua prática pedagógica torna-se co-responsável pelo ensino da leitura, conscientizando o aluno a ler como uma atividade de busca, a trabalhar o texto para transformá-lo em conhecimento. Os professores, por serem leitores, apresentam práticas pedagógicas tidas como assistemáticas, aquelas que ocorrem pelo fato de o professor pouco conhecer sobre o processo de leitura e utilizar mais a sua própria prática de leitor.

Pela complexidade do assunto abordado, é possível observar que a dificuldade em compreensão de leitura faz com que se considere a importância e a

extrema necessidade de treinamento de habilidades (estratégias), junto ao estudante universitário. Dificuldade, esta, que deve ser inicialmente detectada, a fim de que se possa oferecer a orientação adequada. Para que isso ocorra, recomenda-se a utilização do teste de Cloze, enquanto instrumento que tem sido utilizado com eficácia para esse fim.

Diz respeito ao procedimento que pode ser aplicado a serviço da compreensão. Em outras palavras, deve ser utilizado para compreender e/ou avaliá-la, de certa forma dependente das experiências metacognitivas e do modo como o critério da tarefa é entendido. Nesse sentido, a afirmação é de que as estratégias cognitivas e metacognitivas são propostas para ajudar o estudante a se organizar e a controlar a sua própria aprendizagem.

Assim, a conclusão é de que este trabalho identificou o nível de compreensão em leitura em universitários *iniciantes* e *concluintes* do Curso de Letras de uma instituição de ensino superior, localizada no interior do Estado do Tocantins, Região Norte do País. Além disso, verificou a utilização de estratégias de aprendizagem por esses universitários, para a análise da relação existente entre o nível de compreensão e as estratégias de aprendizagem utilizadas por eles.

Dessa forma, para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos, já devidamente mencionados: a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem e o Texto Programado em Cloze. A análise dos dados aconteceu de forma quantitativa e qualitativa, sendo submetidos a testes de correlação e a análises de variância, considerando as variáveis abordadas.

A Escala de Estratégias de Aprendizagem, elaborada para servir como instrumento de avaliação das percepções dos participantes acerca de fatores que favorecem a aprendizagem, atendeu a uma carência de instrumentos relacionados a estratégias de aprendizagem e, principalmente, a regulação da aprendizagem. Ofereceu a vantagem de assumir uma forma instrutiva que favoreceu o envolvimento dos participantes. Além disso, apresentou uma orientação simples, não dependente do fator sorte, nem estimulante à competição, quiçá, consigo mesmo. Ao contrário, cada item da escala de estratégias de aprendizagem exigiu reflexão e decisão de parte dos participantes, necessitando comparar procedimentos de aprendizagem, anteriormente adquiridos, ou não, e decidir pelos que caracterizavam um 'bom caminho'.

Como instrumento de possível intervenção, ganha relevância e sentido, a partir de novas investigações que permitam acompanhar possíveis ganhos dos participantes, mediante situações criadas pelo pesquisador, em função dos objetivos a serem atingidos. Isto é, mais importante que a estratégia de aprendizagem por si mesma, ou que o simples ato de realizar a estratégia, é o contexto interacional que se estabelece e a ação estratégica do investigador.

Visando a preservação dessas características no contexto psicopedagógico e educacional, deve-se ter em mente que, para o educador, a estratégia e cada atividade proposta, são, ao mesmo tempo, um objeto de estudo e um meio de ensino, e para o educando, durante a ação de executar determinadas estratégias para a devida compreensão do texto, ocorre a aprendizagem do conteúdo do texto e, por conseguinte, dos modos de aprender, como afirma Gomes (2002).

Dentre as limitações do presente estudo, é considerado não apenas o pequeno número de participantes, abrangendo duas únicas turmas (Iniciantes e Concluintes) de um Curso de Letras do interior do Tocantins, como somente a exploração das estratégias de aprendizagem. No entanto, os procedimentos adotados foram suficientes para atingir os objetivos propostos.

Também foram suficientes para a percepção de possibilidades do aperfeiçoamento da compreensão em leitura (teste Cloze), por meio de estratégias cognitivas e metacognitivas, enquanto instrumentos considerados psicopedagógicos, que visam a um leque mais amplo de aplicação. É apontada, igualmente, a necessidade de futuros estudos complementares que possam validá-lo como instrumento de avaliação das percepções dos participantes, acerca das características de um bom leitor/ compreendedor, e para verificar os efeitos das possíveis intervenções com o mesmo.

Cabe ressaltar também a relevância de estudos que venham suprir as possíveis carências na área e, assim, complementar os esforços de pesquisadores que já atuam nessa direção. Essa observação é referência ao uso de estratégias de aprendizagem e a outros instrumentos similares, em que propostas de intervenção com estudantes sejam úteis e muito necessárias.

Em primeiro lugar, com alunos para a devida conscientização sobre o próprio processo de aprendizagem. Em segundo lugar, com educadores transformados em sujeitos estratégicos e auto-regulados em seu trabalho com os

estudantes. A intenção é a de que seja considerado o desenvolvimento deles quanto ao uso de estratégias de aprendizagem e de ensino, bem como da aprendizagem auto-regulada, como defendem estudiosos a exemplo de Boruchovitch (1999), Gomes (2002), Mettrau & Matias (1998).

Das várias questões que não puderam ser respondidas no âmbito deste trabalho, em função de suas limitações, algumas merecem ser mencionadas. A primeira está relacionada à necessidade da investigação sobre a possível relação entre o rigor do professor na elaboração ou correção de exercícios que envolvem compreensão de textos. Entendido que se tivesse sido estudado o nível de exigência da compreensão, o rigor do professor nessa elaboração e correção, poderia ser verificado se tal rigor não estaria relacionado ao êxito ou ao fracasso do estudante na compreensão de texto.

Seria por demais interessante saber se as tendências de correlação do nível de compreensão em leitura e o uso de estratégias de aprendizagem se manteriam positiva para os tipos de compreensão e de estratégias que exigem empenho individual, e negativa para as que são realizadas em grupo, em razão da exigência do professor.

De forma geral, é esperado do professor a busca do equilíbrio na cobrança da compreensão de texto, por meio de atividade individuais e em grupo. Porém, é mister considerar o que pode ser observado: a maioria das atividades realizadas é individual. Para atividades de compreensão em leitura, o trabalho em grupo também deveria ser enfatizado.

No entanto, é importante ressaltar que os grupos não devem ser numerosos, pois que as experiências têm demonstrado o seu não funcionamento, visto que geralmente há alunos que se envolvem mais e outros menos na realização dos trabalhos, ficando difícil precisar o real aproveitamento de cada um. O ideal seria que houvesse um equilíbrio na realização de atividades individuais e em grupo, sendo preocupante perceber que o universitário em fase de preparação profissional apresente menor rendimento quando está em grupo, visto que grande parte das atividades profissionais depende do bom entrosamento do trabalho em equipes.

Outro dado a ser apontado para a sua realização, diz respeito ao número ainda reduzido de pesquisas sistemáticas sobre a compreensão em leitura, principalmente relacionado as estratégias de aprendizagem, das que visem a ampliação do conhecimento na área. O que se percebe é que as considerações

trazidas pelos diversos autores são de ordem teórica e poucos são os estudiosos que realizam pesquisas com estudantes ou professores, a fim de apresentar dados mais objetivos e consistentes para serem discutidos. Assim, com as questões que ainda permanecem pendentes, a sugestão é de que novas pesquisas sobre o tema – compreensão em leitura e estratégias de aprendizagem - sejam realizadas para que o conhecimento produzido possa contribuir para a melhor compreensão do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem dos alunos através do treino cognitivo: o programa "Promoção Cognitiva", **Inovação**, v. 11, p. 37-46, 1998.

ALMEIDA, L. S. Inteligência e aprendizagem: dos seus relacionamentos à sua promoção. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 08, n. 3, p. 277-292, 1992.

ALVAREZ, M. S. Entrenamiento en comprensión lectora utilizando la técnica de Cloze com estudiantes de primer semestre de educación superior. **Trans-Informação**, v. 2, p. 99-113, 1990.

ANDRADE, H. G. Using rubrics to promote thinking and learning. **Educational Leadership**, v. 57, n. 5, p. 13-18, 2000.

_____, J. E. B. Eventos da instrução: uma proposta derivada das teorias de processamento de informações. **Tecnologia Educacional**, v. 11, n. 49, p. 27-34, 1982.

ARAÚJO, W. T. **A biblioteca pública e a remediação de leitura: teste de dois procedimentos dentro de um programa de extensão**. 1982. Dissertação (Mestrado). João Pessoa: UFPB.

AROUCA, E. A. **Validação de um material programado de linguagem escrita, aplicado a universitários**. 1997. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo**. México: Trillas, 1983.

_____. **The psychology of meaningful verbal learning**. Nueva York: Grune y Stratton, 1963.

BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo, SP: UNESP, 2003.

_____, M. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). Concepção de leitura trabalhada na escola primária e secundária. **ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE LEITURA**, 1., 1989, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1989.

BARROS, A. R. M. P. O papel da superestrutura na compreensão de textos dissertativo-argumentativo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE REDAÇÃO E LEITURA DO 3º GRAU. São Paulo: **Anais...** São Paulo, 1983.

BARTALO, L. **Leitura**, hábitos de estudo e desempenho acadêmico de estudantes de biblioteconomia. 1997. Dissertação (Mestrado) – UEL, Londrina.

BAUMANN, J. E. **La comprensión lectora** (cómo trabajar la idea principal en el aula). Madrid: Alianza, 1990.

BEAUFRE, A. **Introducción a la Estrategia**. Buenos Aires: Editorial Struhart & Cia, 1982.

BIGGE, M. L. **Teorias da aprendizagem para professores**. São Paulo, SP: EDUSP, 1977.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BORMUTH, J. R. Measurement of readability. In: L.C. DEIGHTON (Ed.). **The Encyclopedia of Education**. New York: The Macmillan Company. 1971.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. **Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2001.

_____. COSTA, E. R. da. Fatores que influenciam o uso de estratégias de aprendizagem. **PSICO-USF**, Bragança Paulista, v. 5, n.1 , p. 11-24, jan-jun, 2000.

_____. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Teoria e Crítica**, 12(2), 361 – 76, 1999.

_____. As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 10, n. 1, p. 129-139, 1994.

_____. A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. **Tecnologia Educacional**, v. 22, p. 110-11, jan./abr., 1993.

BRAGA, S. M. L. **Produção de texto e o modelo operante**: treino de repertórios específicos. 1981. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRANDÃO, M. L. O processo de leitura: algumas considerações teórico-práticas. **Tecnologia Educacional**, v. 21, n. 108, p. 3-7, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, 1998, p. 8-14.

BROWN, A. L. et al. Learning, remembering and Understanding. In: MUSSEN, P. H.; FLAVELL, J. H.; MARKMAN, E. M. (Orgs.). **Handbook of child psychology cognitive Development**. 4.ed. New York: John Wiley & Sons, 1983.

_____; CAMPIONE, J. C.; DAY, J. D. Learning to learn: On training students to learn from the texts. **Educational Researcher**, v. 10, p. 14-21, 1981.

_____. Metacognitive Development in Reading. In: SPIRO, R.J.; BRUCE, B.C. E; BREWER, W. F. (orgs.). **Theoretical Issues in Reading Comprehension**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Asso, 1980.

_____. Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. **Advances in instructional psychology**, v. 1, p. 77-165, 1978.

BRENELI, R. P. Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F. et al. (orgs.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 167-189.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia na escola. In: NÓVOA, A. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999, p. 123-149.

BRZEZING, I. (Org.). **Formação de professores: um desafio**. Goiânia, GO: UCG, 1996.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARELLI, M. J. G. Produção científica nas áreas de educação e psicologia em universidades paulistas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 3, n, 2, p. 282-390, 2002.

_____; SANTOS, A. A. A. Hábitos de estudos em universitários: uma análise das condições temporais e pessoais de estudo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 2, n. 3, p. 265-278, 1998.

_____. **Perfil sócio cultural e condições de estudo de alunos da Universidade São Francisco**. 1996. Dissertação (Mestrado) – UFS. Bragança Paulista.

_____. **Teste da eficiência de programas em compreensão e em leitura crítica**. 1992. Tese (Doutorado) – PUC. Campinas.

CARONE, F. B. O desempenho lingüístico dos candidatos ao vestibular: concordância verbal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 19, p. 39-52, 1976.

CARVALHO, M.; SILVA, M. Como ensinar a ler a quem já sabe ler. **Ciência Hoje**, v. 20, n. 119, abr. 1996.

CASTRO, A. D. de.; CARVALHO, A. M. P. de.(Orgs.). **Ensinar a ensinar: Didática para a escola fundamental e média**. 4.ed. São Paulo,SP: Pioneira, 2004.

_____, J. I. de. Qualidade total em educação: perspectivas e controvérsias. In: MOREIRA, D. I. A. (Org.). **Didática no ensino superior: Técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997, p. 165-180.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental 1**. São Paulo: Ática, 1998.

CAVANAUGH, J. C.; PERLMUTTER, M. Metamemory: A critical examination. **Child Development**. 1982. v. 53. p. 11-28

COLL, C. Características individuais, aprendizagem e aprendizagem escolar. In: SALVADOR, C. C. et al. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

_____; PALÁCIOS, J., MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 3.

_____. **Teorias psicológicas da aprendizagem.**, em Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre,RS: Artes Médicas, 1990.

COLLINS, A. Y.; SMITH, E. "Teaching the process of reading comprehension. In: BOLT, B. **Project intelligence: The development of procedures**. Universidad de Harvard, 1980.

CONDEMARIN, M.; MILICIC, N. **Test de cloze - Procedimiento para el desarrollo y la Evaluación de la Comprension Lectora**. Santiago (Chile): Editorial Andres Bello, 1988.

COSME, A.; TRINDADE, R. **Área de estudo acompanhado**. O essencial para ensinar e aprender. Porto: Edições Asa, 2001.

COSTA A. L. Mediating the metacognitive. **Educational Leadership**, v. 42, n. 3, p. 57-62, 1984.

_____, E. R. da.; BORUCHOVITCH, E. Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. **Psicologia, Reflexão, Crítica**. Porto Alegre, v. 17, n. 1, 2004.

_____. **As estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental: implicações para a prática educacional**. 2000. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

_____. BORUCHOVITCH, E. Fatores que influenciam o uso de estratégias de aprendizagem. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 5. n. 1. p. 11-24, jan./jun., 2000.

CRESPO, M. L. (Trad.). Estratégias cognitivas e metacognição. **Tecnologia Educacional**, ano XII, n. 51, mar./abr., 1983.

DANSERAU, D. F et al. Development and evaluation of an effective learning strategy. **Journal of Educational Psychology**, v. 79, p. 64-73, 1979.

DARSIE, M. M. P. Avaliação e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, v. 99, n. 11, p. 47-59, 1996.

DELORS, J. (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1999. p. 89-102.

DEMBO, M. H. **Motivacion and learning strategies for college success**. New York: Longman Publishing Group, 1988.

_____. **Applying educational psychology**. 5. ed. New York: Longman Publishing Group, 1984a.

DERRY, S. J.; MURPHY, D. A. Designing systems that train learning ability: from theory to practice. **Review of Educational Research**, v. 56, n. 1, p. 1-39, 1986.

DESTRO, A. P. M. **Biblioteca universitária**: um estudo sobre seu papel na formação do aluno leitor. 1994. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, UNIP. São Paulo.

DEWEY, J. **How we think**. Boston, Massachussets: Heath, 1910.

DI VESTA, F. The cognitive movement and education. In: GLOVER, J. A.; RONNING, R. R. (Orgs.). **Historical foundations of educational psychology**. New York: Plenum Press, 1987.

EDWARDS, D. Y.; MERCER, N. **El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula**. Barcelona: Paidós, 1988.

ERNICONE, D. A. A avaliação da sistemática da prática de ensino. **Educação**. Porto Alegre,RS, n. 9, 1985.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de ensino de sala de aula**: os efeitos de formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERGUSON, G. A. **Statiscal analysis in Psychology and Educational**. New York: McGraw Hill, 1966.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FILHO, C. dos R. Reforma universitária e ciclo básico. In: GARCIA, W. E. (org.). **Educação brasileira contemporânea**: Organização e funcionamento. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

FLAVELL, J. K. Speculations about the nature and development of metacognition. In: WEINERT, F. E.; KLUWE, R. (Orgs.). **Metacognition, motivation and Understanding**. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1987.

_____. Developpment metacognitif. In: BIDEAU, J.; RICHELLE, M. (Orgs.). **Psychologie developpmentale: Problèmes et réalités**. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1985.

_____. H. Cognitive monitoring. In: DICKSON, W. P. (Orgs.). **Children's oral communication skills**. New York: Academic Press, 1981a.

_____. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry. Em: PARKE, H. (Org.). **Contemporary reading in child psychology**. New York: McGraw Hill, 1981 b. p. 165-169.

_____; WELLMAN, H. M. Metamemory. In: KAIL JR, R.V.; HAGEN, J.W. (eds.). **Perspectives on the development of memory and cognition**, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1979. pp. 3-33.

_____. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. **America Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1977.

_____. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L. B. **The nature of intelligence**. Hillsdale, N.Y.: Erlbaum, 1976.

FLIPPO, R. F.; CAVERLY, D. C. **College Reading and Study Strategy Programs**. Newark: Ira, 1991.

GAGNÉ, E. D. **The cognitive psychology of school learning**. Boston, M.A.: Little, Brown, 1985.

GARCIA, M. M. A. **A didática no ensino superior**. Campinas: Papyrus, 1994.

_____, A. L. M. et al. Leitura e redação – proposta e metodologia integrada de ensino a partir do diagnóstico de dificuldades. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE REDAÇÃO E LEITURA DO 3º GRAU. SÃO PAULO: **Anais...** São Paulo. 1983.

GARNER, R.; ALEXANDER, P. A. Metacognition: Answered and unanswered questions. **Educational Psychologist**, v. 24, n. 2, p. 145-158, 1989.

_____. et al. Inducing use of a text lookback strategy among unsuccessful readers. **American Educational Research Journal**, v. 21, p. 789-798, 1984.

GARRIDO, E. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, A. D, de; CARVALHO, A. M. P. de. **Ensinar a pensar**: didática para a escola fundamental e média. 4.ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2007.

GLASERSFELD, E. V. **Construtivismo Radical**: uma forma de conhecer e aprender. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

GOMBI, R. B. **Orientações motivacionais e emprego de estratégias de aprendizagem no estudo da disciplina sociologia em cursos superiores**. 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

GOMES, J. V. **Aprender a ler**: um estudo sobre compreensão de textos na situação de sala de aula. 1979. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia-USP. São Paulo.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão em leitura. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 319-326, set./dez. 2005.

_____. **Aprendizagem auto-regulada em leitura numa perspectiva de jogos de regras**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Unicamp. Campinas.

GRANGEAT, M. **A metacognição**, um apoio ao trabalho dos alunos. Porto: Porto, 1999.

GRANJA, E. C. **Contribuições ao estudo da leitura entre universitários**: análise empírica da leitura entre estudantes do curso de graduação em psicologia da Universidade de São Paulo. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, USP, 1985.

HABERMAS, J. **Teoria da la acción comunicativa**. Madri: Taurus, 1987. v. 1-II.

HACKER, D. J. Definitions and empirical foundations. In: HACKER, D.J. et al. (eds.). **Metacognition in educational theory and practice**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

HATIE, J.; BIGGS, J.; PURDIE, N. Effects of learning skills interventions on students: a meta analysis. **Review of Educational Research**. n. 66, p. 99-136, 1996.

HINES, T. C., WARREN, J. A computerized technique for production cloze test material. **Educational Technology**, 1978.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre, RS: Mediação, 2001.

HOLMES, P. I. Kierkegaard and educual theory. **Ethics**, v. 63, n. 3, p. 157-70, abr. 1954.

HUEY, E. B. The psychology and pedagogy of reading. New York: Macmillan, 1908.

IMBÉRNON, F. (Org.). **A educação no século XXI**: Os desafios do futuro imediato. Trad. Ernani Rosa. 2.ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

JACOBS, J. E.; PARIS, S. G. Childrens metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. **Educational Psychologist**, v. 22, n. 34, p. 255-278, 1987.

JONES, B. F.; IDOL. Text learning strategy instruction: Guidelines from theory and practice. In: WEINSTEIN, E. T. G.; ALEXANDER, P. A. **Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation**, N. Y.: Academic Press, 1990. p. 233-260

JUEL, C. "Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first through fourth grades". **Journal od Educational Psychology**, v. 80, p. 437-447, 1980.

KATO, M. Estratégias cognitivas e metacognitivas na aquisição de leitura. In: ENCONTRO DE LEITURA, 1.,1984, Londrina, **Anais...** Londrina, 1984.

KENNEDY, E. A study of student's fears of seeking academic help fron techers. **Journal of Classroom Interaction**, v. 32, n. 1, p. 11-22, 1973.

KINGSTON, A. J. et al. "Experiments in children's perception of words and words boundaries. In: GREENE, F. P. (comp.). **Investigations relating to nature reading**. Milwankeem Wisconsin, National Reading Conference, 1970.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7.ed. Campinas: Pontes, 2000.

KURTZ, B. E.; BORKOWSKI, J. G. Development of strategic skills in impulsive and reflective children. A longitudinal study of metacognition. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 43, n. 1, p. 129-148, 1987.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LARANJEIRA, M. I. **Da arte de aprender ao ofício de ensinar: relato, em reflexão, de uma trajetória**. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

LAWSON, M. J. Being executive about metacognition. In: KIRBY, J. R. (Org.). **Cognitive strategies and educational performance**. Orlando: Academic Press, 1984. p. 89-109.

LEFREBVRE-PINARD, M.; PINARD, A. Taking charge of one's cognitive activity: A moderador of competence. In: NEIMARK, E.; LISI, R. de; NEWMAM, J. (Orgs.). **Moderators of competence**. Hillsdale, N. Y.: Erlbaum, 1985. p. 191-212.

LOPES, T. M. J.; RIBEIRO, M. S. P. Funções da leitura entre pós-graduandos em Biblioteconomia. **Trans-in-formação**, Campinas, v. 4, n. 1-3, p. 45-54, 1992.

LUCKESI, C. C. et al. **Fazer universidade: uma proposta pedagógica**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, L. et al. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro.** São Paulo, SP: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cognitivo. In: BARBOSA, M. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE LEITURA**, 1., 1989, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1989.

MARINI, A. **Compreensão de leitura no ensino superior:** teste de um procedimento para treino de habilidades. 1986. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia-USP. São Paulo.

MARTÍN, E.; MARCHESI, A. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v.3.

MASCARENHAS, N. M. F. **Compreensão em leitura.** um estudo com universitários do curso de Medicina Veterinária. 1984. Monografia (Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior) - Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

McCORMICK, C.B.; MILLER, G.; PRESSLEY, C. **Cognitive strategy reserach from basic research to educational applications,** Springer-Vilarq, 1981.

MEDIANO, Z. A. formação do professor de prática de ensino. **Educação e Sociedade**, n. 17, p. 146, 1984.

MEIREU, P. **Aprender ... sim, mas como.** 7.ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

MERCURI, E. **Condições espaciais, materiais, temporais e pessoais para o estudo, segundo depoimentos de alunos e professores de cursos de graduação da Unicamp.** 1994. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – Unicamp. Campinas.

METRAU, M. B.; MATHIAS, M. T. O papel social da prática pedagógica do professor na promoção das capacidades sócio-cognitivo afetivas do alunado. **Tecnologia Educacional**, v. 26, n. 141, p. 30-34, 1998.

MIDDLETON, M. J.; MIDGLEY, C. Avoiding the demonstration of lack of ability: na uderexplored aspect of goal theory. **Journal of Education Psychology**, v. 89, n. 4, p. 710 – 18. 1997

MIDGLEY, C. et al. The development and validation of scales assessing students achievement goals orientations. **Contemporary Educational Psychology**, v. 23, p. 113-131, 1998,

MOLINA, O. **Ler para aprender**: desenvolvimento de habilidades de estudo. São Paulo: EPU, 1992.

_____. **Avaliação da inteligibilidade de livros didáticos de 1º e 2º graus por meio da técnica Cloze**. São Paulo: Faculdade de Educação: USP, 1984. (Estudos e documentos, 23).

_____. Diferenças no desempenho em leitura com resultado de treinamento em habilidades de estudo. **Educação e Seleção**, v. 10, p. 35-42, 1983.

_____. Desenvolvimento de habilidades de estudo: uma estratégia ao alcance do professor. **Educação e seleção**, v. 8, p. 45-53, 1979.

MONEREO, C. Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. **Infancia y aprendizaje**, v. 50, p. 3-25. 1990.

MORAES, J. **A arte de ler**. São Paulo: EUEP, 1996. p.12-3.

MORAIS, M. M.; VALENTE, M. O. Pensar sobre o pensar: Ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos com dificuldades na compreensão de leitura na disciplina de língua portuguesa. **Revista da Educação**, v. 2, n. 1, p. 35-36, 1991.

MORENO, V.; DI VESTA, F. Cross cultural comparisons of study habits. **Journal of educational psychology**, v. 83, n. 2, p. 231-39, 1991.

MOREIRA, D. A. (Org.). **Didática no ensino superior**: Técnicas e tendências. São Paulo: Pioneira, 2003.

MOSEL, J. M. **The learning process. Conferência na Escola de Medicina**. Washington: George Washington University, 1963.

NEIMARK, E. D.; DE LISI, R.; NEWMAN, J. L. **Moderators of competence**. Hillsdale, N. Y.: Erlbaum, 1985.

NETO, A. A. **Gestão de Marketing**. Universidade Corporativa Banco do Brasil, Consórcio INEPAD-UnB-UFMT-UFBA-UFLA, Brasília: 2007, p. 57.

NISBET, J., SHUCKSMITH, J. **Estrategia de aprendizaje**. Madri: Santillana, 1987.

NIST, S.L.; MEALEY, D. L. Teacher-directed comprehension strategies. In: FLIPPO, R. N.; CAVERLY, D. C. (Eds.). **Teaching reading & study strategies at the college level**. Newark: Delaware: International Reading Association, 1991.

NOGUEROL, A.; ZABALA, A. (org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. 2.ed. Porto Alegre,RS: Artes Médicas Sul, 1999. p. 141-164.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, K. L. de.; SANTOS, A. A. A. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. **Psicologia, Reflexão, Crítica**, Porto Alegre,RS, v. 18, n. 1, jan./abr., 2005.

_____; PRIMI, R. Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. **Interação em Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 19-25, 2003.

OLIVEIRA, M. H. M. A. **A leitura do universitário**: estudo comparativo entre os cursos de Engenharia e Fonoaudiologia da PUCCAMP. 2001. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Pós-Graduação em Psicologia Escolar, PUCCAMP. Campinas.

OLIVEIRA, M. H. M. A. Funções da leitura para estudantes de graduação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.1, n. 1, 1993.

PAIVA, V. L. M. O. Desenvolvendo a habilidade de leitura. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 129-147.

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. I. Reciprocal teaching of comprehension-foresting and comprehension-monitoring activities. **Cognition and instruction**, v. 1, n. 2, p. 117-175, 1984.

PARIS, S. G.; LIPSON, M. Y.; WIXSON, K. K. Becoming a strategic reader. Contemporary. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

PARIS, S. G.; WINOGRAD, P. How metacognition can promote academic learning and instruction. In: JONES, B.; IDOL, L. (Orgs.). **Dimension of thinking and cognitive instruction**. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1990.

PARIS, S. G.; LINDAUER, B. K. The development of cognitive skills during childhood. In: WOLMAN, B. (Orgs.). **Handbook of developmental psychology**. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1982. p. 333-349.

PEARSON, D. P. "The instruction of reading comprehension". **Contemporary Educational Psychology**, n. 8, p. 117-175, 1975.

PELLEGRINI, M. C. K. **Avaliação dos níveis de compreensão e atitudes frente à leitura em universitários**. 1996. Dissertação (Mestrado) – USF. Bragança Paulista.

PEREIRA, M. E. M. **Uma análise das dificuldades de compreensão de textos entre universitários**. 1983. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.

PERONARD, M. De como os alunos entendem os textos. **Letras Hoje**, v. 4, n. 26, p. 59-69, 1991.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar: Convite à viagem.** Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000.

PFROM NETTO, S. A. **Aprendizagem como processamento da informação.** Psicologia da Aprendizagem e do Ensino. São Paulo: EPU, 1987.

PIAGET, J. **The psychology of intelligence.** New York: Harcourt Brace, 1950.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

POZO, J. I. Estratégias de aprendizaje. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). *Desarrollo psicológico y educación II.* Madrid: Alianza, 1996. p. 199-121.

PRESSLEY, M.; WOLOSHYN, E. The relevance of good strategy user model to the teaching of mathematics. **Educational Psychologist**, v. 21, p. 139-161, 1995.

_____; BRAINERD, C. (Eds.). **Cognitive learning and memory in children.** Nova York: Springer-Verlag, 1984. p. 117-142.

_____; LEVIN, J. R. (Eds.). **Cognitive strategy research: Psychological foundations.** New York: Alfred Knopf, 1971.

PRIMI, R. **Desenvolvimento de um instrumento informatizado para avaliação do raciocínio analítico.** 1998. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

REVISTA ESPAÇO ACADÊMICO. São Paulo: UEM, V. 3, N. 26, jul, 2003.

REVISTA VEJA. São Paulo: Editora Abril, abr., 2003.

REVISTA EDUCAÇÃO, São Paulo: Segmento, Ano 7, n. 77, set., 2003.

RIBEIRO, C. **Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem.** Psicologia, reflexão e Crítica, 2003, 16(1), pp. 109-116.

RIBEIRO, C. Metacognition and motivation of effective learning and understanding. In: WEINER, F.E.; KLUWE, R. (orgs.). **Metacognition, motivation and understanding.** Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1987. p. 1-16.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RINAULDO, M. C.; OLMOS, G. V. Aprendizaje cooperativo y comprensión la lectura: una experiencia com estudiantes universitarios. **Lectura y Vida**, p. 25-38, mar. 1996,

ROGERS, C. **Liberdade de aprender em nossa década.** 2.ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1986.

ROGOF, B. "Adult assistance of children's learning". In: RAPHAEL, T. E. (ed.). **The context of school-based literacy**. Nova York: Random House, 1984.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. A. dos. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 31-38, jan./jun. 2002.

_____. **Leitura e redação entre universitários**: análise de um programa de intervenção. 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade São Francisco. Bragança Paulista.

SAMPAIO, I. S. **Teste de procedimentos para treino em leitura crítica e criativa**: um estudo experimental com universitários. 1982. Dissertação (Mestrado) –UFPb. João Pessoa.

SANTOS, A. A. A.; SUEHIRO, A. C. B.; OLIVEIRA, K. L. de. Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de psicologia. **Revista Estudos de Psicologia**. PUC-Campinas, v. 21, p. 19-41, mai./ago., 2004.

SANTOS, A. A. A.; OLIVEIRA, K. L. de. A importância da compreensão em leitura para a aprendizagem de universitários. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **Aprendizagem: processo psicológico e o contexto social na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 119-148.

_____, PRIMI, R.; TAXA, F. de O. S.; VENDRAMINI, C. M.M. O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, RS, v. 15, n. 3, , 2002.

_____. Habilidades básicas de universitários ingressantes. **Avaliação**, v. 5, n. 1, 2000.

_____. et al. Habilidades Básicas de Ingressantes Universitários. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Brasília, v. 2, n. 16, p. 33-45, 2000.

_____. Psicopedagogia no 3º grau: avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. **Pro-posições**, v. 8, n. 1, p. 27-37, 1997.

_____. Programas de remediação: uma alternativa para o desenvolvimento da compreensão em leitores adultos. **Pro-posições**, Unicamp, v. 5, n. 1, 1994.

_____. **Leitura entre universitários**: diagnóstico e remediação. 1990. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia: USP. São Paulo.

_____. **Desenvolvimento do hábito de leitura e compreensão de textos, através da aplicação de fichas**: um estudo com adolescentes carentes. 1981. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia: PUCAMP. Campinas.

SANTOS, E. C. P. dos. Compreensão de leitura: aplicação da técnica de Cloze em estudantes universitários. **INTELLECTUS, Revista Acadêmica Digital das**

Faculdades Unope, Ano 2, n. 04, jan;jul, 2005. Disponível em:
www.unope.com.br/revistaintellectus.

SANTOS, M. E. **Mudança conceptual na sala de aula**. Lisboa: Livros Horizonte, 1998.

SEAGOE, M. V. **O processo da aprendizagem e a prática escolar**. 2.ed. São Paulo,SP: Nacional, 1978.

SHUELL, T. Cognitive conceptions of learning. **Review op Educational Research**, v. 56, n. 4, p. 411-436, 1986.

SILVA, A. L.; SÁ, I. **Saber estudar e estudar para saber**. Porto: Porto, 1993. Coleção Ciências da Educação.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. 104 p. (Série Novas Perspectivas).

SIMÓ, R.; ROCA, N. Aprendendo a ensinar. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHISNKY, L. (orgs.). **Além da alfabetização**: A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo,SP: Ática, 1997. p. 143-171.

SISTO, F. F. ZUCOLOTO, K. A. Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 157-166, 2002.

SKINNER, B. F. **The Technology of Teaching**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1968.

SMITH, F. et al. **Compreendendo a leitura**: Uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**.. 6.ed. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

SOLÉ, I. La capacidad de hacer demandas en un contexto interactivo. Estudio pragmático evolutivo. In: PEREIRA, M. P. (Ed.). **Estudio sobre la adquisición del castellano, catalá, eusquera y gallego**. Santiago de Compostela: Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 1992.

SOLÉ, I.; GALLART, I. **L'ensenyament de la comprensió lectora**. Barcelona, CEAT, 1987.

SOUZA, M. C. C. C. de. **A escola e a memória**. Bragança Paulista,SP: EDUSF, 2000.

STERNBERG, R. J. **Memórias**: modelos e estruturas: processos de memória. Psicologia Cognitiva. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. The nature of mental abilities. **American Psychologist**, v. 34, n. 3, p. 214-230, 1979.

SUCUPIRA, N. **A condição atual da universidade e a reforma universitária brasileira**. Brasília: MEC, 1972.

TAYLOR, W. L. Cloze procedure: a new tool for measuring readability. **Journalism Quarterly**, v. 30, p. 415-433, 1953.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1969.

THOMDIKE, E. L. **Humon learning**. Nova York: Appleton-Century. Crofts, 1917.

VALENTE, M. O. et al. A metacognição. **Revista de Educação**, v. 1, n. 3, p. 47-51, 1989.

Van DIJK, T. A.; KINTSCH, W. **Strategies in Discourse Comprehension**. New York: Academic Pres, 1983.

VAZ, J. P. Ensinar a compreender: das estratégias de leitura à leitura estratégica. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v.32, n. 1, p. 99-123, 1998.

VERÍSSIMO, L. F. Desentendimento. **Ícaro**, Revista de bordo *da Varig*, v. 136, 1995.

VIEIRA, M. C. T. **Leitura na universidade: um processo em construção**. 1991. Tese (Doutorado) - USP. São Paulo.

_____. Levantamento das dificuldades dos alunos do 1º ano da universidade na compreensão de materiais escritos: pesquisas exploratórias em ação. 1981. Dissertação (Mestrado) - PUC. São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.

WEINERT, F. E. Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. In: WEINERT, F. E.; KLUWE, R. (Orgs.). **Metacognition, motivation and understanding**, Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1987.

WENSTEIN, C. E.; MAYER, R.E. The teaching of learning strategies. In: M. Wittrock (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3.ed. New York: Macmillan, 1986. p. 297-314).

WITTER, G. P. Leitura e universidade. In: WITTER, G. P. (org.). **Psicologia: leitura e universidade**. Campinas: Alínea, 1997.

WITTER, G. P. **Annual Summary of Investigations Relating to Reading**. Psicologia: leitura e universidade. Campinas,SP: Alínea, 1996.

WITTER, G. P. Efeito dos parâmetros de procedimento de Cloze. **Arquivo brasileiro de Psicologia Aplicada**, v. 30, n. 4, p. 119-123, 1978.

WITTER, G. P. Remediação de leitura: dois enfoques. In: **Privação cultural – instrução programada**. São Paulo: Vetor, 1976.

WOOD, D. J.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. “The role of tutoring in problem solving”. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, n. 17, p. 89-100, 1976.

WOOLFOLK, A. E. Alunos com desafio de aprendizagem. **Psicologia da educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

ZENORINE, R. P. C.; SANTOS, A. A. A. A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários. In.: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. (orgs.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Livraria Universitária, 2003. p. 67-86.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Construct validation on a strategy model on self-regulated learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 80, p. 184-90, 1988.

_____. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, v.23, p. 614-628, 1986.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (1ª via-participante)

Prezado aluno,

Sou aluno do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente/ SP e, em função do meu Projeto de Pesquisa “Compreensão em leitura e estratégias de aprendizagem em universitários”, estou realizando um levantamento sobre o nível de compreensão em leitura do aluno universitário, bem como sobre os tipos de estratégias de aprendizagem por ele utilizado.

Estudos anteriores, desenvolvidos em outros países, têm demonstrado que a identificação desses aspectos pode favorecer, ao aluno, uma aprendizagem mais efetiva e, conseqüentemente, um desempenho melhor.

Para a realização deste estudo, necessito de sua colaboração, completando os espaços do texto anexo e respondendo à escala sobre estratégias de aprendizagem. É importante destacar que a sua identidade será mantida em sigilo (sendo necessária sua identificação para obtenção das suas notas) e que você poderá, a qualquer momento, desistir de continuar participando desta pesquisa.

Antecipadamente, agradeço e me coloco à sua disposição para outros esclarecimentos que você julgue necessários.

Plinio Sabino Sélis

(Endereço para contato – Rua B, Qd 4, Lt 13 – Setor Cruzeiro).

Gurupi-TO, CEP 77.413-640, Fone: (63) 3351.3118)

Dra. Sônia Maria Vicente Cardoso (orientadora)

Universidade do Oeste Paulista

(Endereço para contato – UNOESTE – Fone: (18) 3229 2000)

Você aceita participar da pesquisa? () Sim () Não

Consciente dos objetivos e procedimentos da presente pesquisa, concordo em participar dela, sabendo que minha identidade será mantida em sigilo e que os dados aqui obtidos só serão utilizados para divulgação na literatura científica.

NOME: _____ CPF: _____

Data _____

Assinatura _____

ANEXO 2

TEXTO PROGRAMADO EM CLOZE

NOME _____ CPF: _____

DESENTENDIMENTO

A comunicação com garçons pode ser uma provação em qualquer parte do mundo. Costumo tomar leite frio, de manhã. Em Tóquio, na primeira _____ em que nos aventuramos __ tomar café fora do _____, fui munido da palavra _____ para leite. Miruku, ou _____ parecida. Experimentei-a no _____, que me devolveu um _____ cheio de perplexidade. Tentei __ novo, em várias flexões. _____ acertei: era preciso dizer __ palavra rapidamente. Veio o _____. Quente. Não sei que _____ usei para dizer que __ queria frio - duvido que _____ me abraçado e simulado _____ tremedeira, o que só _____ o garçom sair atrás __ alguma corrente de ar _____ dentro do restaurante -, mas _____ entendeu, levou o copo __ o trouxe de volta. _____ pedras de gelo dentro _____ leite. Um japonês que _____ nosso desentendimento de uma _____ ao lado se ofereceu _____ ajudar. Traduziu meu pedido _____ o garçom. Tudo esclarecido. _____ a intermediação enquanto o _____ voltava para a cozinha _____ o copo e pouco _____ o trazia de volta. _____ a ameaça à paz _____ e à amizade entre __ povos, levantei o copo __ direção do tradutor num _____ agradecido. O leite estava _____. Não adianta reclamar se _____ a um restaurante de _____ e pedimos um prato _____ sofisticado. Há que se _____ com o hambúrguer e _____ uma sacolinha de batata _____.

Em Budapeste entramos num _____ em que o menu __ em húngaro e alemão, _____ o húngaro é tão _____ que entendemos em alemão. Não tive dificuldade em me fazer entender pelo garçom. Apontei com o dedo para a única palavra em alemão que qualquer pessoa precisa saber, além de *bite* e *danke forelle*. Quer dizer truta. Eu poderia andar pela Alemanha comendo trutas em todas as refeições - salvo no café da manhã, claro. São as melhores do mundo, e não havia razão para as trutas húngaras não serem parecidas. Não fiquei sabendo. Não havia *forelle* em qualquer língua no restaurante. Acabei apontando com o dedo para a palavra com menos consoantes que vi, e que acabou sendo o nome de uma almôndega do tamanho aproximado de uma granada. Sobrevivi.

Veríssimo, L. F. (1995). Desentendimento. **Ícaro - Revista de bordo**, 136 – Ano XII.

ANEXO 3

ESCALA DE AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM
Boruchovitch & Santos, 2001

Nome _____ CPF _____ Período _____

Próximas questões referem-se às estratégias que você pode utilizar para aprender. Pense na(s) forma(s) como você, em geral, costuma estudar ou se preparar para uma avaliação e assinale (x) apenas uma alternativa de cada um dos itens apresentados a seguir:

	sempre	às vezes	raramente	nunca
1. Repetir as informações oralmente na medida que vai lendo o texto.				
2. Sublinhar as partes relevantes do texto.				
3. Anotar na íntegra as explicações do professor.				
4. Identificar suas dificuldades para aprender determinados tópicos ou assuntos.				
5. Resumir os textos indicados para estudo..				
6. Ler os textos indicados pelo professor.				
7. Fazer anotações no texto ou em folha à parte.				
8. Escrever com suas palavras o que entendeu do texto.				
9. Conseguir manter-se atento e concentrado nas tarefas.				
10. Ler textos complementares, além dos indicados pelo professor.				
11. Motivar-se para as atividades de leitura e estudo.				
12. Elaborar perguntas e respostas sobre o assunto estudado.				
13. Selecionar as idéias principais do texto.				
14. Controlar sua ansiedade em situações de avaliação.				
15. Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra nos textos.				
16. Identificar as idéias principais e relacioná-las através de diagramas ou mapas conceituais.				
17. Identificar o quanto você está ou não aprendendo				
18. Pedir auxílio ao professor sobre as dúvidas na matéria.				
19. Rever as anotações feitas em sala de aula.				
20. Procurar no dicionário o significado de palavras desconhecidas.				
21. Pedir ajuda ao colega em caso de dúvidas.				
22. Administrar seu tempo de estudo.				
23. Organizar seu ambiente de estudo.				
24. Manter a calma diante de tarefas difíceis.				
25. Recorrer a outros textos e livros sobre o assunto.				
26. Perceber quando não entende o que lê, parar e reler.				
27. Planejar suas atividades de estudo.				
28. Separar todo o material necessário para a tarefa que irá realizar.				
29. Conseguir ir até o final de uma tarefa mesmo quando ela é difícil ou entediada.				
30. Parar durante a leitura para saber se está compreendendo o que leu.				

31. Você utiliza outras estratégias diferentes das mencionadas acima? Quais?

ANEXO 4

**DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS NO TESTE DE CLOZE ENTRE OS SUJEITOS
“INICIANTE” DO CURSO DE LETRAS**

Sujeitos	Resposta Correta		Resposta Errada		Omissão	
	F	%	F	%	F	%
01	26	44,2	20	34,0	-	-
02	20	34,0	33	56,1	-	-
03	12	20,4	23	39,1	-	-
04	07	11,9	39	66,3	-	-
05	13	22,1	33	56,1	-	-
06	11	18,7	35	59,5	-	-
07	21	35,7	25	42,5	-	-
08	13	22,1	33	56,1	-	-
09	20	34,0	26	44,2	-	-
10	25	42,5	21	35,7	-	-
11	13	22,1	33	56,1	-	-
12	28	47,6	18	30,6	-	-
13	16	27,2	30	51,0	-	-
14	21	35,7	25	42,5	-	-
15	17	28,9	29	49,3	-	-
16	22	37,4	24	40,8	-	-
17	17	28,9	29	49,3	-	-
Média	17,76	30,14	28,0	47,6	-	-

F= Frequência de resposta

ANEXO 5

**DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS NO TESTE DE CLOZE ENTRE OS SUJEITOS
“CONCLUINTES” DO CURSO DE LETRAS**

Sujeitos	Resposta Correta		Resposta Errada		Omissão	
	F	%	F	%	F	%
18	30	51,0	16	27,2	-	-
19	35	59,5	11	18,7	-	-
20	28	47,6	18	30,6	-	-
21	29	49,3	17	28,9	-	-
22	30	51,0	16	27,2	-	-
23	29	49,3	17	28,9	-	-
24	16	27,2	24	40,8	-	-
25	26	44,2	20	34,0	-	-
26	29	49,3	17	28,9	-	-
27	32	54,4	14	23,8	-	-
28	33	56,1	13	22,1	-	-
29	29	49,3	17	28,9	-	-
30	29	49,3	17	28,9	-	-
31	31	52,7	15	25,5	-	-
32	32	54,4	12	20,4	-	-
33	32	54,4	14	23,8	-	-
34	31	52,7	15	25,5	-	-
Média	29,4	50,1	34,0	27,3	-	-

F= Frequência de resposta

ANEXO 6

**CONTAGEM DOS PONTOS DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS
DE APRENDIZAGEM – FORMA GERAL
(BORUCHOVITCH & SANTOS, 2001)**

Item	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
01	19	8	6	1
02	22	8	4	0
03	12	14	7	1
04	18	9	5	0
05	9	16	3	2
06	19	13	2	0
07	19	10	4	1
08	14	13	4	1
09	16	16	1	0
10	7	17	7	1
11	16	11	7	1
12	6	13	8	2
13	21	11	2	0
14	12	14	5	1
15	10	6	15	0
16	5	10	12	1
17	19	11	3	0
18	23	8	3	0
19	16	13	3	1
20	20	12	1	0
21	15	13	4	0
22	13	13	7	0
23	12	15	4	0
24	11	15	7	0
25	15	13	3	1
26	27	5	2	0
27	11	17	5	0
28	20	9	4	0
29	19	11	4	0
30	25	8	1	0

ANEXO 7

**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS *INICIANTE*S POR PONTOS OBTIDOS NA
ESCALA DE AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM
(BORUCHOVITCH & SANTOS, 2001)**

Item	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
01	9	3	4	1
02	10	5	2	0
03	7	6	4	0
04	8	4	3	1
05	5	5	3	4
06	9	6	2	0
07	9	4	4	0
08	7	5	3	2
09	10	6	0	0
10	3	8	4	2
11	9	4	4	0
12	2	6	4	5
13	9	6	2	0
14	6	6	3	2
15	7	2	5	3
16	1	3	7	6
17	7	7	2	1
18	9	6	2	0
19	8	7	1	1
20	12	4	0	1
21	7	5	3	2
22	7	4	5	1
23	8	5	1	3
24	6	6	4	1
25	8	4	3	2
26	15	1	1	0
27	5	7	4	1
28	10	4	2	1
29	10	5	2	0
30	13	3	1	0

ANEXO 8

**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS CONCLUINTEs POR PONTOS OBTIDOS NA
ESCALA DE AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM
(BORUCHOVITCH & SANTOS, 2001)**

Item	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
01	10	5	2	0
02	12	3	2	0
03	5	8	3	1
04	10	5	2	0
05	4	11	0	2
06	10	7	0	0
07	10	6	0	1
08	7	8	1	1
09	6	10	1	0
10	4	9	3	1
11	7	7	3	0
12	4	7	4	2
13	12	5	0	0
14	6	8	2	1
15	3	4	10	0
16	4	7	5	1
17	12	4	1	0
18	14	2	1	0
19	8	6	2	1
20	8	8	1	0
21	8	8	1	0
22	6	9	2	0
23	4	10	3	0
24	5	9	3	0
25	7	9	0	1
26	12	4	1	0
27	6	10	1	0
28	10	5	2	0
29	9	6	2	0
30	12	5	0	0

ANEXO 9 - TEXTO PROGRAMADO EM CLOZE – GABARITO

DESENTENDIMENTO

A comunicação com garçons pode ser uma provação em qualquer parte do mundo. Costumo tomar leite frio, de manhã. Em Tóquio, na primeira **vez** em que nos aventuramos **a** tomar café fora do **hotel**, fui munido da palavra **japonesa** para leite. Miruku, ou **coisa** parecida. Experimentei-a no **garçom**, que me devolveu um **silêncio** cheio de perplexidade. Tentei **de** novo, em várias flexões. **Finalmente** acertei: era preciso dizer **a** palavra rapidamente. Veio o **leite**. Quente. Não sei que **mímica** usei para dizer que **o** queria frio - duvido que **tenha** me abraçado e simulado **uma** tremedeira, o que só **faria** o garçom sair atrás **de** alguma corrente de ar **polar** dentro do restaurante -, mas **ele** entendeu, levou o copo **e** o trouxe de volta. **Com** pedras de gelo dentro **do** leite. Um japonês que **acompanhava** nosso desentendimento de uma **mesa** ao lado se ofereceu **para** ajudar. Traduziu meu pedido **para** o garçom. Tudo esclarecido. **Agradecei** a intermediação enquanto o **garçom** voltava para a cozinha **com** o copo e pouco **depois** o trazia de volta. **Afastada** a ameaça à paz **internacional** e à amizade entre **os** povos, levantei o copo **na** direção do tradutor num **brinde** agradecido. O leite estava **morno**. Não adianta reclamar se **vamos** a um restaurante de **tradição** e pedimos um prato **mais** sofisticado. Há que se **contentar** com o hambúrguer e **também** uma sacolinha de batata **frita**.

Em Budapeste entramos num **restaurante** em que o menu **era** em húngaro e alemão, **e** o húngaro é tão **difícil** que entendemos em alemão. Não tive dificuldade em me fazer entender pelo garçom. Apontei com o dedo para a única palavra em alemão que qualquer pessoa precisa saber, além de *bite* e *danke: forelle*. Quer dizer truta. Eu poderia andar pela Alemanha comendo trutas em todas as refeições - salvo no café da manhã, claro. São as melhores do mundo, e não havia razão para as trutas húngaras não serem parecidas. Não fiquei sabendo. Não havia *forelle* em qualquer língua no restaurante. Acabei apontando com o dedo para a palavra com menos consoantes que vi, e que acabou sendo o nome de uma almôndega do tamanho aproximado de uma granada. Sobrevivi. (Veríssimo, L. F. (1995). Desentendimento. **Ícaro - Revista de bordo**, 136 – Ano XII).