

APOIO MOTIVACIONAL E DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CDD: 370.154

Maria Aparecida Mezzalira Gomes

RESUMO

O objetivo desse relato de experiência é o de destacar a importância do apoio motivacional no processo de aprendizagem. Mais precisamente, relata aspectos importantes de uma intervenção realizada para a melhoria da compreensão leitora com estudantes de quarta série do Ensino Fundamental. A intervenção teve por base o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem durante sete sessões de uma hora e meia de duração, durante dois meses, incluindo também apoio motivacional e orientação para estudos. O referencial teórico adotado foi o da Psicologia Cognitiva e da Teoria do Processamento de Informação. Os resultados obtidos reforçam a ideia de que o sucesso escolar pode ser incrementado quando se fortalecem, no trabalho psicopedagógico, estímulos à cognição, à metacognição e à motivação para aprender.

PALAVRAS-CHAVE

Motivação; Estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem; Intervenção psicopedagógica; Compreensão em leitura

MOTIVATIONAL SUPPORT AND READING COMPREHENSION DEVELOPMENT IN BASIC EDUCATION STUDENTS

ABSTRACT

The aim of this paper is to show the importance of motivational support in the learning process. More precisely, it reports important aspects of an educational intervention aimed at improving learning comprehension strategies of Basic Education fourth grade students. The intervention, based on the Cognitive Psychology and Information Process Theories, focused on the teaching of cognitive and metacognitive learning strategies to the students and consisted of seven sessions of one hour and a half of duration for two months. The intervention also included motivational support and study guidance in every session. Results reinforce the idea that school success can be increased when cognitive, metacognitive and motivation to learn are strengthened and taken into account in the psycho pedagogical practices.

KEYWORDS

Motivation; Cognitive and metacognitives learning strategies; Psychopedagogical intervention; Reading comprehension

INTRODUÇÃO

O trabalho psicopedagógico voltado para o desenvolvimento da compreensão em leitura é fundamental numa sociedade letrada. No entanto, muitos estudantes apresentam nível de proficiência em leitura abaixo do seu nível de escolarização com prejuízos para a aquisição de muitos conhecimentos e uma participação mais efetiva em sociedade.

Sternberg e Grigorenko (2003), entre outros autores e pesquisadores, afirmam que dificuldades e defasagens não superadas nos anos iniciais do processo de escolarização tornam-se obstáculos para o desenvolvimento dos níveis mais elevados de leitura. Por outro lado, pesquisa de Schmitt (2003) mostra os benefícios da intervenção precoce. Crianças que foram ajudadas na primeira série, nessa área, tornaram-se capazes de demonstrar as mesmas capacidades e habilidades que estudantes do terceiro grau que não necessitaram de ajuda suplementar. No entanto, para ser eficaz o ensino remediativo deverá ser planejado e executado em bases conceituais e procedimentais sólidas.

Nesse sentido, a Psicologia Cognitiva e a Teoria do Processamento da Informação oferecem valiosos subsídios aos educadores. Descrevem a aprendizagem como um processo interativo entre o aprendiz e o conteúdo a ser aprendido, desde a recepção ou coleta de dados, até sua organização, elaboração, armazenamento na memória de longo prazo, assim como as possibilidades de reestruturação contínua desses conhecimentos ao longo da vida. Nessa perspectiva teórica o professor desempenha um papel fundamental em todas as fases do processo de ensino e de aprendizagem.

Numa concepção multidimensional de aprendizagem os fatores cognitivos, metacognitivos, afetivos, sociais e contextuais atuam de modo integrado. Atribui-se ao professor a tarefa de ensinar e ensinar a aprender e aos alunos cabem a autorregulação e o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender. Conhecer o funcionamento cognitivo em situações de aprendizagem, assim como os recursos que podem aperfeiçoá-lo é fundamental para o professor, o estudante e o pesquisador.

Ensinar a compreender, assim como ensinar os demais conteúdos curriculares exige, portanto, uma ampla intervenção que englobe as múltiplas e diversificadas esferas de competência do sujeito. Deve-se desenvolver simultaneamente a cognição, a metacognição e a

predisposição. Short e Weissberg-Benchell (1989) reforçam essa ideia e a denominam “tríplice aliança para a aprendizagem”, isto é, a coordenação das habilidades cognitivas e metacognitivas com os estilos motivacionais (competitivo, cooperativo e envolvimento com a aprendizagem).

Relativamente aos aspectos cognitivos e metacognitivos é necessário destacar o papel da metacognição no planejamento, monitoramento, avaliação e regulação da aprendizagem. O desenvolvimento da consciência metacognitiva é essencial para garantir o sucesso da aprendizagem e isso significa saber “o que”, “quando” e “quanto” se sabe ou não se sabe (FLAVELL et al., 1999).

Mediante a reflexão metacognitiva, o planejamento, o automonitoramento e a autorregulação, assim como o uso de boas estratégias de aprendizagem, o aprendiz controla e regula suas atividades indo além do processo de aquisição do conhecimento. Desse modo, pode responsabilizar-se por suas aprendizagens e até mesmo pelas próprias ações de regulação, que pressupõem autonomia e aprender a aprender. Trata-se da aprendizagem autorregulada descrita por Boruchovitch, (2004) e importante nas diferentes áreas do conhecimento.

A contribuição do professor nesse processo é fundamental para incrementar o autoconhecimento do estudante e ajudá-lo a conhecer e utilizar as estratégias cognitivas e metacognitivas. McCormick et al. (1989) atribuem igual importância às estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e afetivo-motivacionais. Estas se referem à eliminação de sentimentos desagradáveis que podem prejudicar o envolvimento com a aprendizagem.

Segundo Brown (1992) o uso de estratégias é, pois, uma atividade consciente e observável. Para ler estrategicamente, por exemplo, o leitor precisa conhecer o problema isto é, os obstáculos à compreensão, assim como os recursos para resolvê-lo - as estratégias de leitura, como e quando utilizá-las. Ações espontâneas e inconscientes durante a leitura não constituem estratégias, cuja utilização pertence ao domínio da metacognição, ou seja, do sistema de controle executivo do processamento da leitura.

Pressley et al. (1995), numa revisão da literatura, sintetizam os componentes do “bom processamento da informação” e da autorregulação. Em primeiro lugar, devem-se utilizar estratégias para solucionar os desafios cognitivos; em seguida, estratégias para promover e regular as de nível mais elevado; entre elas direcionar a atenção para a tarefa, monitorar o desempenho, estabelecer relações entre a tarefa atual e outras.

McCormick et al. (1989) afirmam que essa visão otimista acerca das possibilidades da aprendizagem se deve a uma similaridade entre os diferentes modelos explicativos do processamento cognitivo. Apesar das diferenças entre eles, todos explicam o pensamento mais em termos de processo do que em função de variáveis estruturais da inteligência. Nesse caso, a intervenção é possível porque o processo é suscetível de ser afetado favoravelmente em determinadas condições instrucionais.

Boruchovitch (2004), Brown (1992), Gomes (2008), Souvignier e Mokhlesgerami (2006), entre muitos outros autores, concordam que as estratégias são procedimentos, capacidades, atitudes ou processos mentais que se desenvolvem com o exercício. Podem ser aprendidas; pressupõem uma orientação finalística para um objetivo ou meta identificável e, portanto, podem ser ensinadas. Pressley et al. (1995) acrescentam que a aprendizagem do uso de estratégias não consiste numa seqüência mecânica, mas numa construção e numa execução flexíveis de processos necessários para a condução efetiva de importantes tarefas acadêmicas.

A TEORIA, NA PRÁTICA

Numa pesquisa de intervenção, estruturada em sintonia com esse referencial teórico, buscou-se verificar a eficácia do ensino de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas para melhorar a compreensão leitora de estudantes de quarta série do ensino fundamental. Numa turma de 35 alunos, houve 32 participantes, sendo computados os dados de 19 meninos e de nove meninas de uma escola municipal de Jundiaí, São Paulo.

Cabe observar que desde o delineamento da pesquisa, os contatos iniciais e o encerramento foram observados os cuidados éticos estabelecidos pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, o gerenciamento do tempo, assim como o

relacionamento com a Direção, com os professores e com os alunos foram pautados pelo respeito, solidariedade e empatia.

Os procedimentos de intervenção foram precedidos e seguidos por uma avaliação dos alunos quanto à compreensão em leitura, por meio da Técnica *Cloze* (Taylor, 1953) e quanto ao conhecimento e uso de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas por meio de uma escala *likert* (BORUCHOVITCH, 2006). Foram também coletados dados demográficos e informações sobre hábitos de leitura e estudo, por meio de um questionário informativo.

As sete sessões de intervenção, com a duração de uma hora e meia cada uma foram realizadas durante dois meses. Cada sessão teve um objetivo específico, porém, uma estrutura semelhante. O ensino de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas antes, durante e depois de ler foi o núcleo central. Os textos foram cuidadosamente selecionados e organizados quanto ao nível de dificuldade, tema e sequência, de forma a garantir os objetivos, sem perder de vista a tríplice aliança – cognição, metacognição e motivação.

Houve uma seqüência progressiva das atividades de acordo com a dificuldade de cada texto, o tema, a trama. O primeiro deles era longo e tinha uma dificuldade maior, mas o objetivo era desencadear a discussão a propósito da motivação, de estratégias de aprendizagem e de bons hábitos de estudo. Dessa forma, a dinâmica da sessão foi uma leitura dramatizada e planejada de forma a facilitar a compreensão e a participação dos estudantes. Os últimos textos visaram reforçar o autoconhecimento e o fortalecimento do autoconceito, da autoestima e da autoeficácia. Os momentos finais de cada sessão foram destinados à avaliação das atividades realizadas, da participação individual dos alunos, da sessão como um todo e da atuação da pesquisadora. Cada uma destas autoavaliações serviu de fundamento para redirecionar, quando necessário, as intervenções seguintes.

Os procedimentos para o ensino das estratégias de leitura incluíram a demonstração, a explicação, a modelagem, a leitura compartilhada e a prática dirigida, com *feedback*.

O desenvolvimento da consciência metacognitiva foi uma preocupação constante, por meio de atividades destinadas a ativar a atenção e a concentração, o autoconhecimento, as autopercepções positivas. Em outras palavras, procurou-se trabalhar o “aprender a aprender” para que fosse fortalecida a eficácia do processamento da informação em situações de aprendizagem explícita e formal. De fato, esses procedimentos e atitudes são indispensáveis e conduzem, progressivamente, à aprendizagem e à compreensão autorreguladas em leitura. Isto é importante porque ler para aprender permeia todas as demais áreas do currículo. Além disso, o conhecimento e a utilização de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas é necessário para a assimilação de todos os conteúdos acadêmicos.

Com vistas a esse objetivo foram desenvolvidas atividades que despertassem reflexões sobre o que é ser um bom estudante, como organizar o tempo e ter bons hábitos de estudo. Durante essas atividades, foram feitas considerações sobre a necessidade de se estabelecerem metas relacionadas à vida pessoal, ao estudo e ao lazer. Foram discutidas as condições que favorecem o estudo e a aprendizagem e o que é possível fazer, quando aprender é difícil. Algumas dessas atividades foram desenvolvidas oralmente estimuladas por cartazes e pelos próprios textos destinados à leitura. Outras atividades eram reflexivas e voltadas para temas relacionados à vida estudantil, ao que é ser um bom estudante, a condições necessárias para um bom estudo, à organização do tempo, a estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas. Os registros feitos pelos participantes incluíram o preenchimento de formulários, gráficos, esquemas, jogo, frases para serem completadas livremente e autobiografia. O objetivo foi o de produzir uma ressonância cognitiva e afetiva nos estudantes a propósito das questões que estavam sendo trabalhadas paralelamente às atividades de leitura.

Pode-se, portanto observar que, embora o eixo principal da intervenção fosse o ensino de estratégias com vistas à melhoria da compreensão em leitura, houve também a estimulação da consciência cognitiva, orientação de estudos, apoio motivacional e atividades de socialização.

De fato, na aprendizagem escolar obrigatória, os professores atribuem o fracasso à falta de motivação. E, no dizer de Pozo (1995), a aprendizagem explícita requer esforço deliberado, ou seja, o desejo de “mover-se para”... Aprender pode ser algo difícil, implica em

dispêndio de tempo, dinheiro, energia, autoestima. Tudo isso requer motivos fortes o suficiente para vencer a inércia do não aprender, o que representa um grande desafio ao professor no sentido de aumentar a força e a direção do movimento para a mudança. Ou seja, motivar é mudar as prioridades de alguém, gerar motivos que ainda não existem. A Psicologia Sociocognitiva dispõe de vasto referencial teórico com subsídios importantes para os psicólogos, psicopedagogos e educadores.

Particularmente úteis para o delineamento e a realização desta pesquisa foram os estudos que descrevem, em detalhes, as possíveis relações existentes entre a motivação e a compreensão da leitura. Guthrie et al. (2004) estudaram a superioridade da motivação intrínseca sobre a compreensão, o engajamento e o compromisso com a aprendizagem; Eaton e Dembo (1996) comprovaram a relação entre as crenças motivacionais dos alunos a respeito do seu próprio desempenho, o sentimento de autoeficácia e o nível de realização. Shawaker e Dembo (1996) ressaltaram o impacto positivo de se trabalhar o sentimento de autoeficácia dos estudantes de forma concomitante ao ensino de estratégias. Constataram que a recíproca também é verdadeira, isto é, o ensino de estratégias e a conseqüente melhoria na compreensão em leitura aumentaram o sentimento de autoeficácia dos estudantes (SCHUNCK; RICE, 1992; DEMBO, 2000).

Da mesma forma foram importantes os estudos brasileiros sobre motivação, consistentes com o referencial teórico adotado no presente trabalho. Boruchovitch e Bzuneck (2001), Martini e Boruchovitch (2004) entre outros autores, descrevem as orientações motivacionais que produzem efeitos diferentes nas metas de realização, nas atribuições causais relativamente ao êxito ou insucesso e na realimentação do ciclo motivacional.

Pesquisadores explicam também as ações docentes favoráveis ao desenvolvimento da motivação intrínseca, da meta aprender, das atribuições de causalidade, que contribuem para a manutenção do esforço e da persistência do aluno (GUIMARÃES, 2001; GUIMARÃES, BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2003; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Existem vantagens na motivação pela própria atividade aprendida tais como gostar de ler, de aprender uma língua estrangeira, de jogar futebol, controlar as próprias emoções ou compreender melhor outras pessoas. Quando a orientação motivacional é intrínseca e a meta é o aprender, os efeitos e os resultados da aprendizagem são, também, mais consistentes e duradouros, ao contrário das situações em que se pretende obter algo em troca da aprendizagem (BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2001). Por outro lado, as diferenças individuais e os estilos motivacionais são diversos e, na mesma pessoa, dependentes do contexto e da situação. Os sistemas motivacionais extrínsecos parecem estar mais presentes nas aprendizagens associativas, ao passo que, nas aprendizagens construtivas, predominam os motivos intrínsecos (POZO, 1995).

Guthrie et al. (2004) acreditam na relação entre o interesse intrínseco pelo que se aprende e a percepção de que se tem autonomia na determinação das próprias metas de aprendizagem e nos meios para alcançá-las; no apoio motivacional do professor para o engajamento e o compromisso. Ainda que a motivação inicial seja extrínseca, é importante a interiorização, pelo aluno, dos objetivos da ação para atribuir a si mesmo motivos que, inicialmente, são percebidos como vindos de fora. Isso é gerar a motivação intrínseca.

Além disso, a motivação pressupõe manter a atividade, apesar do desgaste, até atingir as metas. Não bastam, pois, os motivos e os desejos iniciais. A manutenção do esforço depende também do êxito, ou seja, ela é produzida pelo valor atribuído ao motivo (resultado almejado), pela expectativa de alcançá-lo e pelos resultados. De acordo com Neves e Boruchovitch (2004), o efeito da expectativa sobre a motivação para aprender depende de como o aprendiz interpreta seus sucessos ou fracassos. Não é a causa real desses eventos o que importa, mas os pensamentos do sujeito que refletem as suas crenças e teorias implícitas. As autopercepções tais como o autoconceito e a autoestima, as autocrenças como a autoeficácia também afetam a motivação para a aprendizagem. Quando pouco adaptadas, prejudicam o estudante na utilização de estratégias e no processo de autorregulação porque induzem à limitação do esforço para aprender (EATON; DEMBO, 1996; JAKUBOWSKI; DEMBO, 2002).

Dessas considerações se depreende que um processo de ensino e de aprendizagem eficaz deve passar do conhecimento à ação e esse “fazer-de-fato” é um processo claramente dependente de fatores cognitivos, metacognitivos e motivacionais. Na última etapa do aprender, espera-se que os procedimentos estratégicos se transformem em atuação natural e

sedimentada. Para isso, é preciso que o aprendiz / leitor esteja disposto a alterar rotinas e adotar novas formas de atuação, desde que sejam percebidas como importantes, apropriadas e úteis. Na verdade, a tendência dos estudantes é não darem valor às estratégias recém-aprendidas, considerando-as desnecessárias. Um dos cuidados fundamentais do professor deve ser, pois, o de demonstrar-lhes a sua importância, com o desenvolvimento da consciência metacognitiva.

Alguns procedimentos simples foram adotados ao longo das sessões de intervenção, como apoio motivacional. Na primeira sessão os alunos foram esclarecidos de que um dos objetivos era ajudá-los a serem bons estudantes. Assim, toda atividade era precedida por uma breve conversa para explicar o que se pretendia com ela e quais os benefícios que poderia trazer para sua vida pessoal e seu desempenho como estudantes. Ainda que planejadas pelo pesquisador, sempre se abriu espaço para a participação, a criatividade, o relacionamento com o cotidiano e as vivências dos estudantes. Uma das estratégias de aprendizagem mais trabalhadas foi a de estimular o aluno no sentido de acessar os seus conhecimentos prévios e de autoquestionar-se antes da atividade, assim como a de verificar, no final da atividade, se esses questionamentos foram respondidos. Procurou-se, igualmente, trabalhar autopercepções e autocrenças importantes como “eu sei...”, “eu posso”..., “eu quero”...”eu gosto”...

Do mesmo modo, depois de atividades mais reflexivas os alunos foram levados a estabelecer metas acerca de como utilizar o que aprenderam e, nas sessões seguintes, a retomá-las e se avaliarem sobre o cumprimento das mesmas. Tudo isso, ensinado como estratégia de aprendizagem, sem gerar ansiedade e, sempre preservando a sua privacidade.

Um jogo, o “Bingo Melhor Estudante”, estruturado para essa pesquisa, favoreceu momentos de reflexão sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas, sobre expectativas e crenças acerca do sucesso/fracasso, assim como de outros aspectos motivacionais e gerou grande prazer e participação na maioria dos alunos (GOMES; BORUCHOVITCH, 2005).

RESULTADOS

Os testes *Cloze* se caracterizam por ser um texto com lacunas de palavras dispostas de forma planejada e sistemática e que devem ser preenchidas de forma correta, para dar sentido ao texto. De acordo com Bormuth (1968) o desempenho dos participantes pode ser classificado no NI (Nível independente de leitura) quando acertam mais de 57% das lacunas. Entre 44 a 57% de acertos são classificados no NM (Nível Médio) e abaixo de 44% de acertos o desempenho é considerado NF (Nível de Frustração).

Na pesquisa ora relatada, no Pré-Teste nove alunos foram classificados no NF, nove no NM e dez, no NI. No Pós-Teste, 22 estudantes atingiram o NI e apenas seis foram classificados como NM. Houve, pois, evidências encorajadoras de melhoria do Grupo Classe como um todo.

Numa avaliação qualitativa da percepção dos estudantes acerca dos procedimentos de intervenção foram feitas quatro questões que os alunos responderam por escrito. A primeira focalizou o gosto pelas atividades: *Escrever sobre o que você mais gostou nas atividades desenvolvidas e dizer o porquê*. Quatro dos estudantes afirmaram ter gostado de todas as atividades (14,29%) e justificaram suas respostas com as seguintes explicações: “Sua aula é muito boa porque a gente fica mais esperta”; “As atividades são legais e bem informativas”; “É muito legal passar essas coisas para nós”; “Além de ser legal é muito educativa”. A porcentagem dos que relataram o gosto por atividades pontuais foi 85,71% (24 estudantes). Entre as respostas obtidas, algumas se referem aos textos: “O gato e o rato é engraçado”; “Um estudante bem sucedido ensinou um método de estudar e de aprender muito bom”. Gostei “dos textos lacunados” (*sic*) “porque isso desenvolve a memória”; “Eu gostei das atividades de completar porque é divertido”. O jogo Bingo Melhor Estudante também foi citado: “Gostei do bingo. “Foi divertido ficar sabendo do bom aluno”; “foi muito interessante”; “foi diferente”.

A segunda questão pedia: *Escrever o que você menos gostou nesse trabalho e dizer o porquê*. Nas respostas, dez alunos (35,71%) reforçaram a avaliação positiva, afirmando ter gostado de tudo: “Nenhum trabalho seu foi chato”; “São todas legais”; “Eu gostei de tudo”; “Eu gostei de todos porque eu não tinha lido textos assim”; “Eu gostei de

tudo porque foi muito divertido fazer esse trabalho e ensinou muita coisa”; “Para mim eu gostei de tudo. Porque é muito legal para nós aprender”, entre outras.

Entre os alunos que apontaram alguma atividade da qual gostaram menos (18 alunos ou 64,29%), a metade apontava alguma atividade, porém sem justificativa. Alguns alunos parecem ter tido receio de dar a opinião: “Eu gostei de todos, mas o que eu gostei menos...” ou “Eu não gostei do... o resto eu gostei”. Outros exemplos de respostas: Não gostei de completar o texto “porque eu não conseguia guardar as palavras na minha cabeça”; “porque é difícil”; “De alguns textos que fazem muita pergunta”; “Da atividade que era de fazer “xis” para ser sim ou não”; “Não gostei foi do resumo”.

A questão três foi assim formulada: *O que você aprendeu sobre ‘Ler e compreender’, com essas atividades? Ao apresentar a análise dessas respostas, cabe destacar que em diversos casos houve mais de uma resposta, motivo pelo qual a soma das frequências ultrapassa os 100%. Foi possível identificar as seguintes categorias: primeiramente, que “ler é importante”, em segundo lugar, as respostas que explicitam a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas e, em terceiro lugar, algumas respostas genéricas. Para 11 estudantes (39,29%), a aprendizagem foi que ler é importante (Ler mais, ler para aprender...); “sem ler não se sabe a resposta”; “Eu aprendi a importância de ler”; “se você não ler, você não sabe”; “aprendi a gostar mais sobre ler e escrever”; “ler é importante para ser um bom estudante”; “devemos ler para aprender”; “Eu aprendi que quando a gente não lê o texto a gente não aprende direito”; “Ler mais em casa para aprender mais”.*

Outros 11 estudantes (39,29%) mencionaram ter aprendido o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas entre as quais: reler (3); resumir (2); atenção, concentração (5); ajustar ambiente (2); ler com objetivo e buscar significados, (1): “Eu aprendi a resumir e mais coisas que eu não sabia”; “ler mais atentamente”; “ler com atenção em um lugar tranquilo e sem barulho”; “ler e compreender é você saber melhor a mensagem que o texto quer enviar”; “eu aprendi resumir, compreender o texto, corrigir, escrever, etc”. Alguns alunos (seis ou 21,4%) fizeram considerações genéricas, tais como: “eu aprendi”; “Bouas (*sic*) coisas”; “Aprendi muita coisa com essas atividades porque eu não sabia aprender”. “Eu entendo que se deve ler e compreender”.

A questão quatro foi: *O que você aprendeu sobre 'Como ser um bom estudante', com essas atividades?* Nessa questão, 13 participantes (46,43%) deram respostas que mostram consciência da necessidade de envolvimento para ser um bom estudante, ou seja, a percepção da relação entre o envolvimento, a ação pessoal, a aprendizagem e o desempenho: “Tem que ler e estudar muito”; “Tem que prestar mais atenção” (4); “Devemos fazer nossos deveres (2) e ler bastante” (5); “Ser rápido” (1); “Não é só ter boas notas” (1). “Devo estudar mais para aprender mais coisas”; “Ler bem para achar a resposta certa” (encontrar a informação desejada); “Tem que ler para aprender”.

Alguns participantes foram além, ao afirmar que mudaram. Tais respostas indicam tomadas de decisão ou real mudança de conduta (dez estudantes, 35,71%): “Eu aprendi a ser um melhor estudante”; “Eu acho que passei a ser um bom estudante também”; “Antes eu não estudava, agora eu estudo”; “Eu aprendi a não ser preguiçoso para ler e escrever e fazer qualquer coisa” (leia-se: sou capaz de investir esforço...); “Eu aprendi ler, faço resumo, compreendo as atividades”; “Eu já era uma boa estudante”. Mais uma vez foram encontradas cinco respostas genéricas e muito parecidas (17,9%): “Eu aprendi que a gente tem que ser um bom estudante”.

Esses dados parecem indicar que os procedimentos de intervenção foram eficazes para mobilizar os estudantes que dele participaram e nele se envolveram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino intencional de estratégias cognitivas, metacognitivas e afetivoemocionais não é uma postura incompatível com a visão de um leitor/aluno ativo que constroi e reconstrói o seu conhecimento e que é capaz de utilizá-lo de forma autônoma. Trata-se de reconhecer que, embora o aluno seja o protagonista, o papel do professor é relevante e merece destaque. A atuação docente pode ser descrita por meio de inúmeras metáforas, entre as quais a de guia, de “andaime” ou apoio, focalizando o docente como um elo entre os objetivos perseguidos pelo aluno e as construções socialmente construídas e veiculadas na escola. Para exercer este seu papel o professor, ao propor uma situação educativa, deverá mobilizar os recursos internos do aprendiz para que ele reconheça os desafios e a estrutura geral da situação. Desta forma, ele poderá, progressivamente, assumir a

responsabilidade pelo próprio desenvolvimento, ou seja, adquirir a autonomia necessária para aplicar o que foi aprendido (COLL et al., 2000). O apoio motivacional parece ser um fator indispensável neste processo.

REFERÊNCIAS

- BORMUTH, J. R. Cloze test readability: criterion reference scores. **Journal of Educational Measurement**, n. 5, p. 189-196, 1968.
- BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: _____; BZUNECK, J. A. (Org.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.55-88.
- _____. Avaliação psicoeducacional: desenvolvimento de instrumentos à luz da psicologia cognitiva na teoria do processamento da informação. **Avaliação Psicológica**, v.5, n.2. p.145-152, 2006.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001. 183 p.
- BROWN, R. L. **Developing reading competence in university ESL classes**. In: ANNUAL INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE INSTITUTE OF LANGUAGE IN EDUCATION, 8., 1992, Hong Kong. **Proceedings...** Hong Kong: U.S. Department of Education; Institute of Education Sciences, 1992. (ED 368 169 – Microfilme).
- COLL, C. et al. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DEMBO, M. H. **Motivation and learning strategies for college success: a self management approach**. London: LEA, 2000.
- EATON, M. J.; DEMBO, M. H. **Difference in the motivational beliefs of Asian American and non-asian students**. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1996, New York. **Proceedings...** New York: U.S. Department of Education; Institute of Education Sciences, 1996. (ED 403 534 – Microfilme).
- FLAVELL, J. H.; MILLER, P.H.; MILLER, S. A. **Desenvolvimento cognitivo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GOMES, M. A. M. **Compreensão autorregulada em leitura: procedimentos de intervenção**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. **Psicologia: Teoria & Pesquisa**, v.21, n.3, p.319-326, 2005.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula, e a organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.) **A motivação do aluno**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.37-95.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.17, n.2, p.143-150, 2004.

GUIMARÃES, S. E. R., BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.19, n.1, p.17-24. 2003.

GUTHRIE, J. T. et al. Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. **Journal of Educational Psychology**, v.96, n.3, p.403-423, 2004.

JAKUBOWSKI, T. G.; DEMBO, M. H. Social cognitive factors associated with the academic self-regulation of undergraduate college students in a learning and study strategies course. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 2002, New Orleans, L.A. **Proceedings...** New Orleans, L. A.: U.S. Department of Education; Institute of Education Sciences, 2002. (ED 465 335 – Microfilme).

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. **A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores**. Campinas: Alínea, 2004.

McCORMICK, C. B.; MILLER, G.; PRESSLEY, M. **Cognitive strategy research from basic research to educational applications**. Springer: Verlaq, 1989.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.20, n.1, p.77-85, 2004.

POZO, J. I. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C. PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995. (v.2).

PRESSLEY, M. et al. **Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance**. 2nd ed. Cambridge; Massachusetts: Brookline Books, 1995.

SCHMITT, M. C. Metacognitive strategy knowledge: comparison of former reading recovery children and their current classmates. **Literacy Teaching and Learning**, v.7, n.1/2, p.57-76, 2003.

SCHUNK, D. H.; RICE, J. M. Fluency of reading comprehension strategy information on children's self-efficacy and skills. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 73., 1992, San Francisco, CA. [Proceedings...] San Francisco: U.S. Department of Education; Institute of Education Sciences, 1992. (ED 403 534 – Microfilme).

SHAWAKER, P.; DEMBO, M. H. The effects of efficacy-building instruction on the use of learning strategies. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1996, New York. [Proceedings...] U.S. Department of Education; Institute of Education Sciences, 1996. (ED 395 301 – Microfilme).

SHORT, E.; WEISSBERG-BENCHELL, J. A. The triple alliance for learning: cognition, metacognition and motivation. In: McCORMICK, C. B.; MILLER, G.; PRESSLEY, M. (Ed.). **Cognitive strategy research: from basic research to educational applications**. New York: Springer-Verlag, 1989. p.33-63.

SOUVIGNIER E.; MOKHLESGERAMI, J. Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. **Learning and Instruction**, n.16, p.57-71, 2006. Disponível em: <www.elsevier.com/locate/learninstruc>. Acesso em: 22 jul. 2006.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. **Crianças rotuladas: o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem**. Trad. M. F. Lopes. Porto Alegre: Artmed. 2003.

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

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Área Temática: Ensino de Psicologia & Psicologia Educacional

Número Especial: Motivação

MARIA APARECIDA MEZZALIRA GOMES

Pedagoga, especialista em Psicopedagogia, Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Professora Titular em Psicologia da Educação da Escola Superior de Educação Física de Jundiaí, Membro do Conselho de Ética em pesquisa da mesma Instituição, Professora de Educação nos Cursos de Licenciatura do Centro Universitário Padre Anchieta de Jundiaí. Professora convidada do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu do Centro Universitário de Barra Mansa – UBM. Investiga sobre estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas e seus efeitos no desempenho dos estudantes.

E-mail: cidgom@oul.com.br

Recebido em: 01/08/2009

Publicado em: 30/10/2009