

DOSSIÊ LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA E AS BASES CIENTÍFICAS DA ALFABETIZAÇÃO

Compreensão Leitora: Efeitos do Ensino Explícito no 3º ano do Ensino

Fundamental

Elaine Doroteia Hellwig Braz*

Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, PR, Brasil

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1211-4051>

Sandra Regina Kirchner Guimarães**

Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, PR, Brasil

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3441-0983>

RESUMO

Muito mais do que reconhecer palavras, ler significa extrair sentido do que é lido. Neste artigo, é apresentada e analisada uma intervenção pedagógica que focalizou o ensino explícito da compreensão leitora entre estudantes de 3º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal de Curitiba-PR. A pesquisa teve um desenho quase-experimental com pré e pós-teste, cuja amostra constituiu-se por 48 estudantes, sendo 24 do grupo experimental e 24 do grupo controle. No Pré-teste foi aplicada uma Prova de Compreensão de Texto, a qual foi repetida no Pós-teste (1) juntamente com uma segunda Prova de Compreensão (Pós-teste 2), utilizada para avaliar a compreensão dos participantes excluindo-se a possibilidade de as respostas terem sido aprendidas. Os resultados indicaram que, após a intervenção, os grupos apresentaram diferenças de desempenho na compreensão de textos estatisticamente significativas. Contudo, os grupos não apresentaram diferenças significativas em compreensão inferencial, sugerindo que a compreensão literal possa ser um nível basilar na trajetória do desenvolvimento de uma compreensão leitora mais abrangente. Aponta-se como linha de investigação futura a inclusão de mais um módulo de intervenção, focalizando níveis mais complexos de compreensão, para que se possa ter uma avaliação mais acurada da eficácia do programa.

Palavras-chave: leitura, compreensão da leitura, ensino, avaliação.

Reading Comprehension: Effects of Explicit Teaching among 3rd Grade

Students

ABSTRACT

Reading is more than merely recognizing words. It means extracting meaning from what is read. This article presented and analyzed a pedagogical intervention focused on the explicit teaching of reading comprehension among 3rd grade students attending a state municipal school located in Curitiba, PR, Brazil. This research was a quasi-experimental study with pre

and post-test, with a sample composed of 48 students: 24 from the experimental group and 24 from the control group. In the Pre-test, a Text Comprehension Test was applied, which was repeated in the Post-test (1) together with a second Comprehension Test (Post-test 2), used to assess the comprehension of the participants, excluding the possibility that the answers have been learned. The results showed significant differences in the groups' reading comprehension levels, though no significant differences were found in terms of inferential comprehension, suggesting that literal comprehension is basic when developing deeper reading comprehension. Future research should include more than one intervention module, focusing on more complex comprehension levels to assess the program's effectiveness more accurately.

Keywords: reading, reading comprehension, teaching, evaluation.

Comprensión Lectora: Efectos de la Enseñanza Explícita en 3º año de la Enseñanza Primaria

RESUMEN

Mucho más que reconocer palabras, leer significa extraer sentido de lo que se lee. En este artículo se presenta y analiza una intervención pedagógica centrada en la enseñanza explícita de la comprensión lectora entre los estudiantes de tercer año de la educación primaria pública municipal de Curitiba-PR. La investigación tuvo un diseño casi experimental con pre y post-test, participaron 48 estudiantes, 24 del grupo experimental y 24 del grupo control. En la prueba preliminar se aplicó una Prueba de Comprensión de Textos, el cual se repitió en la posprueba (1) junto con una segunda Prueba de Comprensión (posprueba 2), utilizado para evaluar la comprensión de los participantes, excluyendo la posibilidad de que las respuestas se han aprendido. Los resultados indicaron que, después de la intervención, los grupos presentaron diferencias de desempeño en la comprensión de textos estadísticamente significativas. Los grupos no presentaron diferencias significativas en comprensión inferencial, sugiriendo que la comprensión literal pueda ser un nivel básico en la trayectoria del desarrollo de una comprensión lectora más amplia. Se apunta como línea de investigación futura la inclusión de otro módulo de intervención, focalizando niveles más complejos de comprensión, para tener una evaluación más precisa de la eficacia del programa.

Palabras clave: lectura, comprensión de la lectura, enseñanza, evaluación.

A compreensão da leitura é uma das habilidades fundamentais para a trajetória escolar da criança (Mota, 2019; Santos & Barrera, 2019) uma vez que os conhecimentos estão disponíveis, predominantemente, em materiais escritos. Entretanto, enquanto o ensino do Sistema de Escrita Alfabética é bastante focalizado no início do Ensino Fundamental, o trabalho pedagógico com a Compreensão é pouco realizado. Em outras palavras, a escola

dedica grande atenção aos processos mais básicos considerando que, após o domínio do código escrito, a compreensão virá por acréscimo. Prova disso são os resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Quando se considera a avaliação realizada em 2019, os índices apontam que o Brasil vem avançando, mas somente 25% dos estudantes são classificados como leitores proficientes. O que provoca a indagação: Se a leitura é ensinada e avaliada nas escolas desde que as crianças começam a escolarização formal, porque há tanta dificuldade de compreensão leitora entre os estudantes?

Um dos motivos pode ser a complexidade da atividade. Vários autores afirmam que a leitura é uma atividade complexa (requer ativação de processos cognitivos e habilidades linguísticas) e interativa que necessita de leitores ativos (Viana, Ribeiro, Santos, & Cadime, 2019; Koch & Elias, 2015; Marcuschi, 2008; Solé, 2012).

Para se falar da leitura é necessário saber o que é ler. Quando se revisa publicações de autores que vêm se dedicando aos estudos acerca da leitura e seu ensino, se encontra o seguinte: Sim-Sim (2007, p. 7) aponta que “ler é compreender” e que compreender é “atribuir significado ao que se lê”; Marcuschi (2008, p. 228) também traz a leitura como “um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”; Viana, et al. (2010, p.3) afirmam que “ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão”; Naspolini (2010, p. 25) afirma que ler “significa inferir o que está nas entrelinhas, intertextualizar, perceber a intergenericidade, contextualizar, compreender as muitas linguagens, construir significados”. A partir das proposições dos autores citados pode-se afirmar que a leitura é compreensão.

Além de reconhecer a leitura como uma atividade complexa é importante levar em conta que a leitura eficiente necessita observar alguns fatores e/ou conhecimentos. Neste sentido, Marcuschi (2008) aponta que para a compreensão deve-se ter em conta a língua, o texto e as inferências além do contexto, sujeito, estilo e gênero textual. Perfetti, Landi e Oakhill (2005) trazem que os processos de compreensão ocorrem no nível da palavra, da sentença e do texto. Dessa forma destacam a importância tanto da identificação das palavras quanto da realização de inferências além do monitoramento da compreensão. Kintsch e Rawson (2005) explicam que a compreensão se dá com o processamento das palavras e frases do texto, com a análise semântica formando unidades de ideias como também com a construção de um modelo mental a partir do conteúdo do texto. Enfim, indicam que a integração das partes do texto e do texto com o conhecimento prévio do leitor levam à compreensão textual.

Além disso, Abusamra et al. (2014) sugerem que compreensão leitora depende do conhecimento de mundo, de habilidades cognitivas (por exemplo, a decodificação, a memória de trabalho), da capacidade de inferir e de habilidades metacognitivas, bem como do conhecimento da língua. Nesta mesma perspectiva, Oakhill, Cain e Elbro (2015) enfatizam que para haver a compreensão dos textos é necessário o reconhecimento de palavras, de sentenças, do texto e sua estrutura, bem como conhecimento do vocabulário, memória e conhecimentos prévios, essenciais para realização de inferências. Botsas (2017) também apresenta este entendimento, pois aponta que a compreensão de leitura depende da presença de certos pré-requisitos, como a decodificação, o conhecimento de palavras, conhecimentos relacionados ao texto e a um contexto de relações semânticas, bem como o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilite a compreensão dos diferentes gêneros textuais.

Além destes autores, pode-se citar também Harvey e Goudvis (2017), os quais defendem que a compreensão demanda que os leitores pensem não apenas sobre o que estão lendo, mas sobre o que estão aprendendo. Por isso, suas propostas de ensino para a compreensão da leitura e a construção de conhecimento incluem as estratégias para o ensino da compreensão da leitura; monitoramento da compreensão; a ativação do conhecimento; as inferências; a síntese das informações, entre outras.

Partindo do entendimento de que ler é compreender, Viana et al. (2010) salientam que a leitura é produto de três tipos de fatores, ou seja, ela depende do texto, do contexto e do leitor. Apontam ainda que a forma como o texto é apresentado, a linguagem utilizada e o conteúdo abordado auxiliarão ou não na compreensão. Nesta perspectiva, os autores Marcuschi (2008), Oakhill et al. (2015), Viana et al. (2010), Gottheil, et al. (2017) e Harvey e Goudvis (2017) apontam o tipo de texto e sua estrutura como fatores fundamentais para que haja a compreensão. Além disso o contexto e o leitor também têm papel importante e influenciam na compreensão textual, notadamente a compreensão inferencial.

Para que o texto seja compreendido é necessário que a linguagem utilizada seja adequada à faixa etária do leitor, e que o sentido das palavras contidas no texto seja conhecido ou deduzido pelo contexto do texto (Viana et al. 2010). Destaca-se também a importância de atentar para o conteúdo apresentado, pois este deve possibilitar o aumento do conhecimento do estudante, mas não apresentar um nível de dificuldade que impossibilite a compreensão. Assim, os textos selecionados para o ensino da compreensão devem apresentar as ideias relacionadas de forma coesa e coerente de maneira a transmitir a mensagem com maior clareza.

Além do texto, outros fatores podem influenciar na compreensão da leitura, como a motivação, as condições físicas, psicológicas e ambientais. Quando o leitor está motivado, automaticamente, despense maior atenção e envolvimento com o texto, o que colabora com a compreensão. Ademais, destaca-se a influência das condições físicas e psicológicas, pois se o leitor não está bem não consegue manter uma atenção concentrada, o que impede uma leitura eficiente. Além do mais, é importante considerar as condições ambientais em que a leitura acontece, na medida em que um ambiente calmo, com boa luminosidade e boa temperatura, possibilita que o leitor fique atento à leitura do texto, ou seja, sua atenção não ficará dirigida a outros estímulos, conseqüentemente conseguirá melhor compreensão do texto.

No que se refere à importância dos fatores relacionados ao leitor é importante salientar que não se está sugerindo qualquer capacidade biológica ou genética considerada imutável (Viana et al., 2010). Na realidade são fatores que podem ser aprendidos/desenvolvidos por todos os leitores, como a memória, o conhecimento do vocabulário, o conhecimento prévio e o objetivo da leitura.

No tocante a memória, Spinillo (2013) afirma que a memória de trabalho, bem como a memória de longo prazo interferem na compreensão de textos, embora o papel de cada uma seja distinto. A memória de trabalho atua especialmente no momento da leitura, retendo e integrando as informações intratextuais. De outra parte, a memória de longo prazo permite que o leitor “leve para a leitura” seus conhecimentos prévios sejam eles linguísticos ou conhecimentos de mundo. Verifica-se, portanto, que os dois tipos de memória são indispensáveis para compreensão textual, notadamente para produção de inferências, na medida em que possibilitam que as ideias novas veiculadas pelo texto sejam integradas às antigas, ou seja, é a memória como um todo que estabelece ligações entre os conhecimentos do leitor com o que está posto no texto para produzir sentido ao que se lê.

Outro fator indispensável para a produção de inferências é o conhecimento prévio, pois quanto maior o conhecimento, maior a possibilidade integrar as informações e compreender o que lê e o objetivo da leitura influencia na medida em que o leitor despense mais ou menos atenção ao que lê. Além disso, o vocabulário também é um fator que interfere na compreensão da leitura. Quando o leitor não conhece ou não consegue inferir o significado de determinada palavra ou expressão a partir das pistas contextuais que o texto fornece, a compreensão pode ser prejudicada. Por isso, o trabalho pedagógico que visa o ensino da compreensão leitora deve focalizar também a aprendizagem de vocábulos novos, não apenas pela consulta ao dicionário, mas também pela tentativa de antecipar os significados, por meio

da análise morfológica das palavras, bem como pelas pistas sintático-semânticas do próprio texto.

Enfim, vários são os fatores que podem interferir na compreensão do que se lê, sejam fatores derivados do leitor, do contexto ou do próprio texto. No Brasil, o ensinar a ler e a escrever ficam, principalmente, sob a responsabilidade dos professores nas escolas, eles precisam considerar todos estes fatores para que possam atingir o objetivo, que é ensinar o estudante a ler, ou seja, ensinar o leitor a compreender o que lê.

Com o propósito de contribuir para melhor instrumentalizar os professores para esta tarefa, vários estudiosos (Giasson, 1993, 2015; Nobile, 2017; Sim-Sim, 2007; Solé, 2012; Viana et al., 2010; Abusamra et al., 2014; Botsas, 2017; Gottheil, et al. 2017; Viana, Cadime, Santos, Brandão, & Ribeiro, 2017) apresentam propostas de ensino que mostram caminhos para ensinar os estudantes a compreender textos. As propostas incluem estratégias tanto de ordem linguística quanto de ordem cognitiva para construir sentidos para o texto lido.

Assim, destaca-se a seguir estudos recentes (últimos sete anos) realizados na Argentina, Brasil e Portugal envolvendo estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fonseca et al. (2014) aplicaram um programa de intervenção em crianças de distintos níveis socioeconômicos na Argentina. Houve uma avaliação pré-teste para construir grupos experimental e controle com níveis de compreensão semelhantes. Observou-se melhoras em crianças de ambos os níveis socioeconômicos que participaram do estudo, especialmente no vocabulário, estabelecimento de inferências e monitoramento da compreensão. Os resultados apontam para a importância do ensino explícito de estratégias de leitura.

O estudo de Cunha e Capelini (2016) investigou o desempenho na compreensão da leitura de textos expositivos e narrativos, em estudantes do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, no Brasil. Os resultados do estudo mostraram que os estudantes diminuem respostas incorretas com o aumento da escolaridade, indicando que as experiências de leitura contribuem para o desempenho em compreensão e também que o desempenho dos participantes ao responderem perguntas literais e inferenciais variou conforme o tipo de texto, sugerindo que cada tipo de texto apresenta uma dificuldade específica para os estudantes.

Santos e Barrera (2017) realizaram um estudo com o objetivo de verificar as relações entre compreensão literal e inferencial em um grupo de 36 alunos do 5º ano do ensino fundamental no Brasil. Para avaliar a compreensão leitora dos alunos, foram apresentadas 10 questões abertas a serem respondidas após a leitura silenciosa de um texto. Dentre as questões propostas, cinco referiam-se à compreensão literal, ou seja, exigiam a recuperação de informações explícitas no texto e cinco questões exigiam a realização de inferências, por

abordarem informações não explicitadas no texto, mas passíveis de serem deduzidas a partir da integração das informações explícitas no texto aos conhecimentos prévios do leitor. O desempenho dos alunos que participaram do estudo aponta que as questões envolvendo a compreensão inferencial mostraram-se mais difíceis para os alunos do que as questões envolvendo a compreensão literal, diferença essa estatisticamente significativa. De acordo com as autoras, a maior parte das crianças fizeram uma leitura superficial do texto, baseando-se nas informações explícitas, muitas delas limitaram-se à compreensão das palavras e frases. Esses dados confirmam que a capacidade de fazer inferências exige a integração das informações intratextuais a conhecimentos prévios do leitor, sendo, portanto, um nível mais complexo de compreensão.

Ferreira e Gonçalves (2018) apontam a necessidade de ensinar explicitamente estratégias de compreensão leitora para que os estudantes se desenvolvam como leitores autônomos, que consigam compreender os diferentes textos de forma eficaz, em Portugal. Em seu estudo com estudantes de 3º ano do ensino básico realizaram uma intervenção utilizando-se de estratégias de ensino explícito da compreensão leitora e concluíram que o ensino explícito contribui expressivamente para a melhoria do desempenho dos estudantes na compreensão da leitura.

No estudo realizado por Souza, Donadeli, Domeniconis, Benitez e Bondioli (2020) foram investigados 20 estudantes de 3º e 4º ano do ensino fundamental que apresentavam baixo desempenho em leitura no Brasil. A pesquisa realizada utilizou-se da leitura de livros informatizados intercalando com questões de compreensão da leitura da história. As crianças foram instruídas a consultar palavras, realizar a releitura quando erravam mais de uma questão. Os resultados do estudo apontaram diferenças significativas no desempenho dos estudantes comparando-se pré e pós-teste. Como se vê, esses estudos indicam que o trabalho efetivo e com estratégias planejadas, aumenta o desempenho dos participantes.

De qualquer forma, é possível localizar desde o final dos anos de 1990 autores indicando que o ensino sistemático e explícito da compreensão leitora, com a utilização de apropriadas estratégias de ensino, traz resultados positivos na compreensão da leitura dos estudantes que participam dos mesmos. (Giasson, 1993,2015; Nobile, 2017; Sim-Sim, 2007; Solé, 2012; Viana et al., 2010; Abusamra et al., 2014; Botsas, 2017; Gottheil, et al. 2017; Viana et al., 2017).

Vale salientar que existe uma variedade de estratégias para o ensino da compreensão da leitura e que elas se dirigem a momentos específicos, quais sejam: antes, durante e após a leitura do texto. Giasson (1993, 2015) defende que o ensino explícito da compreensão deve

ter a preocupação de colocar o estudante em situação de leitura significativa. Este tipo de ensino tem o objetivo de tornar os leitores autônomos, ou seja, detentores de habilidades e estratégias de leitura que possam ser utilizadas de modo flexível, de acordo com as exigências da situação. Neste sentido, a autora sugere que o ensino da compreensão da leitura inclua as seguintes etapas: definir a(s) estratégia(s) a serem utilizadas; analisar com o estudante o que pensa/pensou sobre determinado texto/trecho do texto, tornando o processo transparente; interagir com os estudantes e favorecer a interação entre eles para o domínio da estratégia utilizada; favorecer a autonomia do estudante na utilização da estratégia e assegurar a aplicação da mesma.

Por último, é importante destacar que os estudos sobre a compreensão leitora destacam diferentes níveis de compreensão, notadamente os níveis literal e inferencial (Cunha & Capelini, 2016; Fonseca et al., 2014; Santos & Barrera, 2017). Entretanto, neste trabalho, foi adotada a categorização de Català, Català, Molina e Monclús (2013), que propuseram quatro componentes/níveis de compreensão da leitura: compreensão literal e inferencial; reorganização de informações; e compreensão crítica. Neste sentido, destaca-se as habilidades que Català et al. (2013) relacionam a cada um desses níveis de compreensão da leitura.

A compreensão literal refere-se às habilidades: encontrar a ideia principal; distinguir informações relevantes e secundárias; identificar relações de causa e efeito; seguir as instruções; reconhecer sequência; identificar comparações e analogias; encontrar o sentido de palavras; reconhecer e dar significado aos prefixos e sufixos de uso habitual; identificar sinônimos, antônimos e homófonos, entre outras. A reorganização de informações diz respeito às habilidades: classificar, esquematizar, resumir, sintetizar as ideias e informações; interpretar um esquema dado; colocar títulos que englobem o sentido de um texto; dividir o texto em partes significativas e dar subtítulos a essas partes, entre outras. A compreensão inferencial está relacionada às habilidades: predizer resultados; inferir significado de palavras; inferir efeitos e causa; inferir sequências lógicas; inferir o significado de frases feitas, segundo o contexto; interpretar linguagem figurada; reconstruir um texto variando partes, personagens ou situações; prever um final diferente, entre outras. A compreensão crítica pode ser entendida como o nível mais profundo de compreensão e envolve as habilidades: julgar o conteúdo de um texto sob ponto de vista pessoal; distinguir entre fato e opinião; emitir juízo de valor; manifestar reações; analisar a intenção do autor, entre outras.

Nessa perspectiva histórica, identificou-se dois programas de ensino da compreensão leitora em espanhol e um em português. O primeiro, de autoria de Abusamra et al. (2014) baseia-se em onze áreas que fundamentam todo o programa de ensino. Entre estas áreas

destacam-se a questão semântica, a estrutura sintática, a coesão textual, as inferências, entre outras. De outra parte, Gottheil et al. (2017) apresentam uma proposta para o desenvolvimento da compreensão leitora e apontam que para que haja leitura exitosa, é importante grande variedade de habilidades e processos que podem ser ensinados. Assim, os quatro componentes que sustentam o programa são: o desenvolvimento do vocabulário, a produção de inferências, o monitoramento da compreensão e a compreensão da estrutura do texto.

Em Portugal, Viana, Cadime, Santos, Brandão e Ribeiro (2017) publicaram um estudo, em que implementaram o programa “Aprender a compreender torna mais fácil o saber, destinado a alunos do 3º e 4º anos de escolaridade” com objetivo de desenvolver as competências de compreensão da leitura, de estratégias de leitura e metacompreensão. Esse programa teve como participantes 1142 estudantes do 4º ano de escolaridade, os quais foram um grupo único, não houve grupo de controle. Os dados obtidos nos pré e pós-teste possibilitaram a realização de análises estatísticas que mostram diferenças significativas entre os desempenhos dos participantes quando os dados dos testes foram comparados.

Com essa abordagem não foi encontrado nenhum programa no Brasil. É nesse contexto teórico que este estudo se insere, o qual teve como objetivo central analisar uma intervenção que trabalhou com o ensino explícito da compreensão da leitura e as possíveis mudanças no desempenho de estudantes do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Curitiba-PR.

Método

O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná - Setor de Ciências da Saúde, CAAE: 63495417.6.0000.0102. Sua realização deu-se em uma Escola Pública do Município de Curitiba.

Participantes

Participaram do estudo 48 estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, sendo 24 estudantes da turma experimental e 24 estudantes da turma controle. Para seleção dos participantes levou-se em consideração os seguintes critérios: frequentarem uma escola com IDEB igual ou superior a 6,5; todos os participantes deveriam estar alfabetizados; pertencerem à uma turma em que as professoras regentes permitissem a realização da

intervenção; e terem autorização dos pais para participar da pesquisa, com a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Instrumentos e Procedimentos

Para a realização do estudo foi implementada uma intervenção elaborada com base em um Programa de autoria de várias pesquisadoras portuguesas (Viana et al., 2010), intitulado “O Ensino da Compreensão Leitora: da teoria à prática pedagógica – um programa para o 1º ciclo do ensino básico”. Os resultados da implementação do Programa em Portugal foram publicados por Viana et al. (2017). O programa consiste em atividades para a ativação dos conhecimentos prévios, a leitura e a exploração do texto por meio de questões e análise das mesmas.

Destaca-se que a proposta de intervenção e as avaliações foram elaboradas por duas equipes de pesquisadores, uma na Universidade Federal do Paraná e a outra na Universidade de Santa Catarina, sob a supervisão de uma professora da equipe mentora do Programa em Portugal. Além disso, é importante salientar que a intervenção relatada neste artigo não aplicou o Programa Integral, ela se constitui de um estudo preliminar, no qual se testou a eficácia do Ensino da Compreensão junto a estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. Para isto, foram aplicados três módulos do Programa: um módulo introdutório, cujas atividades têm objetivo de explicar a dinâmica do processo de ensino (4 textos) e dois módulos de ensino explícito (que somaram 10 textos) com as respectivas tarefas de compreensão. Além disso, entre o módulo I e o módulo II foi realizada uma avaliação processual, para o grupo experimental, com o objetivo de verificar o progresso dos estudantes em relação aos diferentes componentes da compreensão, o que possibilitou alguns ajustes nas tarefas que estavam organizadas para o bloco II. Ao todo o estudo foi desenvolvido em 21 sessões, conforme descrito a seguir: 1.ª sessão: Pré-teste **Módulo Inicial** (2ª à 5ª sessões): Apresentação da “Família Compreensão” e das características das atividades que seriam realizadas durante a intervenção; **Módulo I** (6ª à 9ª sessões): ensino explícito; 10ª sessão: Aplicação da avaliação processual; 11ª sessão: Correção coletiva das questões da avaliação processual. Esta atividade teve como intuito desenvolver a metacompreensão; **Módulo II** (12ª à 18ª sessões) ensino explícito; 19ª sessão: Pós-teste 1. 20ª e 21ª sessões: Pós-teste 2 (dois textos em uma sessão e o outro na sessão seguinte).

Para a avaliação da leitura antes da aplicação dos três módulos de intervenção foi realizada uma Prova de Compreensão de Texto (Pré-teste), tendo como parâmetro (base) a

prova de Aferição de Língua Portuguesa do programa de Portugal, que é composta por um texto narrativo, um injuntivo (instrucional) e um informativo - com 6 questões literais (1 questão com valor 1; 3 questões com valor 2 e duas questões com valor 3); 3 inferenciais (1 ponto cada questão); 2 de extração de significação (1 ponto cada questão); 1 de reorganização (2 pontos a questão) e 1 crítica (2 pontos a questão). A prova tinha 13 questões, mas a pontuação máxima que os examinados poderiam receber na prova é 22 pontos, isso porque algumas questões tinham o valor maior, devido à complexidade, pois era solicitado mais de uma informação na questão. Um exemplo está numa questão em que o estudante tinha que analisar diversas frases como verdadeiras ou falsas. Nesse caso a questão tinha os seguintes critérios para a pontuação: assinalou corretamente as 5 afirmações (3 pontos); assinalou corretamente 3 ou 4 afirmações (2 pontos) e assinalou corretamente 2 afirmações (1 ponto). Outro exemplo está em uma questão, na qual o estudante deveria buscar no texto as características das personagens. Da mesma forma, se localizou corretamente 5 características (3 pontos); 3 ou 4 características (2 pontos) e 2 características (1 ponto). Cabe destacar que, tanto o Pré-teste como os Pós-testes 1 e 2, foram aplicados aos dois grupos de participantes (experimental e controle).

As 4 sessões do Módulo Inicial do Programa foram utilizadas para ensinar as crianças a lerem e analisarem questões com o auxílio dos personagens da “Família Compreensão”, ou seja, análise de tipos de questões e processos que devem ser empregados para respondê-las. Neste sentido, para cada um dos tipos de questões (literal, reorganização, extração de significado, inferencial e crítica) o programa propõe um personagem que auxiliará os estudantes a encontrar a resposta certa. Os personagens são: Juvenal Literal (busca as respostas visíveis no texto), Durval Inferencial (o detetive, procura as pistas que o texto dá e, pensando sobre elas, ele estabelece relações e conexões. Ele também sabe juntar as pistas do texto a outros conhecimentos para encontrar respostas/soluções), Gustavo Significado (curioso, perguntador, ele busca compreender o significado das palavras e expressões que não sabe, com o auxílio do contexto do texto ou do dicionário), Conceição Reorganização (organizada, faz esquemas, classifica, reordena) e Francisca Crítica (questionadora, não se contenta com as respostas de “Sim” ou “Não”, mas sempre quer saber os porquês). Assim, conhecidos estes personagens, bem como suas características e comportamentos, os estudantes podem se apropriar do modo de agir dos personagens para responder às questões.

Para cada sessão dos Módulos de ensino (I e II) foi elaborada uma sequência didática com propostas de leitura, bem como empregadas estratégias antes, durante e após a leitura.

Muitas estratégias exigiam a oralidade, os estudantes tinham que falar as respostas, dizer em que parte do texto ela estava explícita, realizar inferências, justificar a opinião, etc.

As sessões aconteciam semanalmente. Nas 11 sessões (módulo I e módulo II) de trabalho explícito, foram utilizados 4 textos narrativos; 4 textos informativos e 2 textos instrucionais. Cada sessão teve a duração de 110 minutos, em que era realizada a leitura do texto em diferentes modalidades (silenciosa, em voz alta pelo professor, em voz alto pelos alunos, em voz alta rotativamente pelo professor e pelos alunos) e empregadas estratégias de ensino antes, durante e após a leitura.

Durante o processo de ensino, as personagens sempre estavam presentes, pois em cada sequência didática, após a leitura do texto, era realizado uma “espécie” de diálogo entre as personagens e um estudante fictício, por meio deste diálogo eram explicitadas as estratégias utilizadas para formular as respostas às questões de compreensão. Estas situações de diálogo foram criadas com o objetivo de fazer com que os estudantes participantes da intervenção refletissem sobre o texto e as questões.

Além disso, era apresentado ao estudante questões que levavam a busca por respostas no texto e a reflexão sobre o porquê ele deu determinada resposta, como “Qual informação está disponível no texto que pode ajudar a formar uma opinião sobre...” ou “Justifique sua resposta com ...”, etc.

Como já foi mencionado, ao final do segundo módulo foi reaplicado em ambos os grupos (experimental e controle) o Pré-teste (neste segundo momento chamado de pós-teste 1), bem como um novo teste, chamado de Pós-teste 2. Este segundo Pós-teste foi composto por um texto narrativo e dois textos informativos - com 5 questões literais (3 questões 1 ponto; uma questão 2 pontos mais uma questão com 3 pontos); 3 inferenciais (1 ponto cada); 2 de reorganização (uma questão 1 ponto e outra 2 pontos) e 1 crítica (2 pontos). A pontuação máxima que os examinados poderiam receber na prova era 16 pontos. Da mesma maneira que o pré-teste/pós-teste 1, a pontuação das questões do pós-teste 2 nas questões dependia da complexidade do que era solicitado ao estudante.

Somente no grupo experimental realizou a avaliação processual após o trabalho com o módulo I, por isso, seu resultado não foi analisado estatisticamente, pois o objetivo era verificar o que já tinham aprendido e o que era necessário enfatizar. Entretanto, esta avaliação auxiliou os estudantes a refletirem sobre os avanços e dificuldades na compreensão dos textos, bem como a identificarem o que estava sendo solicitado em cada questão, com vistas à utilização de estratégias metacognitivas para responder cada tipo de questão. Neste sentido, depois que os participantes terminaram de responder as questões da avaliação, foi realizada a

leitura do texto e a análise de cada questão. Na análise das questões era perguntado aos estudantes se haviam pistas no texto para respondê-las corretamente e em que lugar do texto encontraram a resposta, etc. Em cada questão era perguntado aos estudantes que não acertaram: “Por que você acha que não acertou essa questão? O que era preciso fazer para acertar?”. Nesse momento era possibilitado ao estudante que realizasse a análise individual da sua resposta.

Ao final da sessão, foi solicitado que os estudantes escrevessem em poucas palavras o que aprenderam com a análise da avaliação. Dentre as respostas estão: “Eu errei porque não prestei atenção” na pergunta ou no texto; “Acho que errei a questão porque não olhei embaixo do texto e ela estava lá” (quando fala em ‘ela estava lá’ refere-se à resposta da questão); “Eu errei porque não li o texto inteiro”; “Errei porque não li o texto mais de uma vez”. Esse processo foi bastante significativo para os estudantes, pois perceberam a importância de ler e reler o texto quando necessário; de focar a atenção ao que estava sendo pedido como também da importância de buscar as respostas nos detalhes do texto.

Resultados

Para a análise do desempenho dos estudantes nas avaliações (Pré-teste e Pós-teste 1 e 2), foi utilizado o programa SPSS Statistics 24, porém, como os grupos eram pouco numerosos e os instrumentos utilizados não são provas padronizadas para população em geral, optou-se pelo uso de testes estatísticos não-paramétricos. Assim, para comparar os grupos foi utilizado o teste não paramétrico U de Mann-Whitney, a um nível de significância de 5% ($< 0,05$).

Inicialmente, a comparação do desempenho dos grupos no pré-teste não mostrou diferenças estatisticamente significativas ($U=253,0$; $p=0,467$) entre o grupo experimental e o grupo controle, ou seja, inicialmente ambos os grupos apresentavam, estatisticamente, o mesmo desempenho inicial, o que era esperado visto que os estudantes estavam na mesma faixa etária, mesma unidade educacional e mesmo ano de escolaridade.

Nas sessões subsequentes foram trabalhados os textos do módulo II, sempre relembrando a importância da leitura e da análise das questões. Ao término deste segundo módulo foram aplicados dois testes em ambos os grupos, o pós-teste 1 e o pós-teste 2.

Comparando-se o desempenho dos grupos, no que diz respeito à reavaliação do pré-teste, ou seja, o pós-teste 1 verificou-se uma diferença estatisticamente significativa ($U=162,0$; $p = 0,009$) em favor dos estudantes participantes do experimento, o mesmo foi

verificado no pós-teste 2, que também mostrou uma diferença significativa ($U= 177,0$; $p = 0,021$) em favor dos estudantes participantes do experimento.

As análises dos desempenhos intragrupos, em que foram comparados os dados do pré-teste com os do pós-teste 1 (reaplicação do pré-teste), utilizando-se o teste de Wilcoxon mostrou que os estudantes do grupo experimental apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre o pré e o pós-teste 1 ($Z= -2,215$; $p=0,027$), já os estudantes do grupo controle não apresentaram diferenças de desempenho significativas ($Z= -0,114$; $p=0,909$) nestas avaliações. Ao comparar o desempenho dos participantes no pré-teste com o do pós-teste 2, verificou-se que a diferença de desempenho dos estudantes do grupo experimental foi significativa ($Z= -3,536$; $p<0,001$), já os estudantes do grupo controle não apresentaram diferença significativa ($Z= -1,938$; $p=0,053$).

De maneira geral, a partir desses resultados pode-se afirmar que houve melhora na compreensão dos estudantes participantes do experimento. E esses resultados corroboram o apontado por diversos autores (Sim-Sim, 2007; Viana et al., 2010; Nobile, 2017; Viana et al., 2017; Botsas, 2017) de que o uso de estratégias de ensino explícito da compreensão leitora promove um aumento significativo no desempenho dos estudantes.

Tabela 1

Média de acertos, desvio padrão e Mediana do desempenho dos participantes no Pré-teste, Pós-teste (1) e Pós-teste (2).

Grupo	Teste	Média	D.P.	Mediana
Experimental 3º ano N= 24	Pré-teste	5,17	3	4,5
	Pós-teste (1)	7,67	4,16	8
	Pós-teste (2)	9,42	3,87	10
Controle 3º ano N= 24	Pré-teste	4,33	2,30	4
	Pós-teste (1)	4,21	4,32	3
	Pós-teste (2)	6,67	4,40	7,5

Como pode-se observar na Tabela 1, o aumento da média de acertos entre o pré-teste e o pós-teste 1 ocorreu em ambas as turmas, mas no grupo experimental o aumento foi expressivamente maior. Além disso, ao se comparar o desempenho dos dois grupos no Pós-teste 2, também é possível verificar o desempenho significativamente maior do grupo experimental. Este aumento de desempenho, reflexo do ganho pedagógico dos estudantes que participaram da intervenção, foi verificado pelo aprimoramento das respostas apresentadas durante as sessões de ensino. No início do experimento havia uma grande incidência de

respostas orais nas quais os estudantes falavam “a primeira coisa que vinha à cabeça” muitas vezes sem relação com o texto. O mesmo era percebido nas respostas escritas. Havia muitas respostas incompletas e sem base textual.

Com o passar das sessões, as respostas dos estudantes tornaram-se mais precisas. Nas atividades orais foi possível verificar que os estudantes passaram a aliar seus conhecimentos prévios com o conteúdo do texto para elaboração de respostas. De modo semelhante, as respostas escritas também se tornaram mais completas e fundamentadas no texto, com início de argumentação.

Com relação aos componentes/níveis da compreensão da leitura (literal, inferencial, reorganização e crítica) trabalhados durante o experimento, observou-se que houve avanços relacionados à compreensão crítica e à compreensão literal, sendo esta com melhores resultados, conforme Tabela 2.

Tabela 2

Média de acertos dos Grupos no Pré-teste e nos Pós-teste 1 e Pós-teste 2, de acordo com os componentes/níveis da compreensão da leitura e no total.

Componente	Grupo Experimental			Grupo controle		
	Pré-teste	Pós-teste 1	Pós-teste 2	Pré-teste	Pós-teste 1	Pós-teste 2
Compreensão Literal	3,58	4,96	2,67	3,38	2,67	1,54
Compreensão Inferencial	0,58	0,5	0,38	0,42	0,29	0,46
Reorganização	0	0,17	0,21	0	0,46	0,21
Compreensão Crítica	0,54	1,21	0,29	0,38	0,75	0,38
Extração de Significado	0,42	0,83	--	0,17	0,04	--
Média de acertos no teste	5,17	7,67	9,42	4,33	4,21	6,67

A comparação do desempenho dos dois grupos de estudantes mostrou que no pré-teste não havia diferença significativa de desempenho na compreensão literal ($U=281,5$; $p=892$). Já no pós-teste 1, verificou-se uma diferença de desempenho significativa entre os grupos ($U=161$; $p=0,008$) em prol do grupo experimental. Entretanto no pós-teste 2 não se verificou diferença significativa ($U=0,168$; $p=0,682$) entre os grupos. Salienta-se que, embora o resultado, no pós-teste 2, não indique diferença de desempenho significativa entre os grupos,

a média de acertos dos estudantes do grupo experimental foi de 9,42 e do grupo controle foi de 6,67. Um indicativo de que os estudantes do grupo experimental apresentaram um maior desempenho.

Com relação à compreensão crítica, os resultados no pré-teste indicaram que não havia diferença de desempenho significativa ($U=229$; $p=0,160$) entre os grupos, esse resultado se manteve nos dois pós-testes, que também não mostraram diferença de desempenho significativa entre os grupos. Entretanto, foi possível observar que os estudantes participantes do grupo experimental não apresentaram uma dispersão muito grande e a média de acertos no pós-teste 1 foi 38% maior que a média de acertos do grupo controle.

Com relação à reorganização e à compreensão inferencial, não foi possível detectar avanços nos desempenhos dos grupos, ou seja, contrariamente do que se esperava os estudantes do grupo experimental não tiveram melhor desempenho depois de participarem da intervenção. Uma possibilidade de explicação para o fato de esses estudantes não terem mostrado desempenho mais expressivo nos Pós-testes, pode estar relacionada à duração do experimento, que na totalidade foram 21 sessões, mas os módulos de ensino somaram apenas 11 sessões.

Discussão

O estudo aqui apresentado teve como objetivo verificar o desempenho dos estudantes após trabalho com o ensino explícito da compreensão da leitura. Os resultados apontaram que o ensino explícito de estratégias para a compreensão leitora promove melhor desempenho nas avaliações dos estudantes que são submetidos a ele. Assim, após a intervenção, o desempenho dos estudantes participantes corrobora o que foi encontrado em outros estudos (Sim-Sim et al., 2007; Viana et al., 2010; Silva, 2016; Nobile, 2017; Viana et al., 2017; Botsas, 2017) nos quais participantes de intervenções com o ensino explícito e sistemático da compreensão da leitura, apresentam desempenho superior comparado ao dos estudantes que não participaram.

Como mencionado na seção dos resultados, ao considerar os componentes/níveis de compreensão leitora, o grupo de participantes das sessões de ensino obteve, após a intervenção, aumento no desempenho na compreensão literal e crítica, mas não tiveram aumento no nível de compreensão reorganizativa e inferencial. Uma das possibilidades de explicação para o fato de esses estudantes não terem mostrado desempenho mais expressivo nos Pós-testes pode estar relacionada à duração do experimento, que na totalidade foram 21 sessões, mas os módulos de ensino somaram apenas 11 sessões, pois como apontam Català et

al. (2013) no processo de desenvolvimento da compreensão leitora, tem-se primeiro a aquisição das habilidades de nível básico, relacionadas à superfície do texto (compreensão literal) para depois adquirir habilidades de alto nível, ou seja, níveis mais profundos de significado (compreensão inferencial). Em outras palavras, na trajetória de desenvolvimento da compreensão leitora, a compreensão literal “abre caminho” para o desenvolvimento dos outros níveis de compreensão, notadamente o nível de compreensão reorganizativa e compreensão inferencial.

Conclui-se, pelos resultados obtidos nessa pesquisa, juntamente com o apontado pela literatura, que o ensino explícito de estratégias de compreensão da leitura promove melhoria no desempenho geral em compreensão leitora. Contudo, apesar de os estudantes participantes da intervenção terem apresentado aumento no desempenho, como já foi mencionado, este aumento não abrangeu os níveis de compreensão reorganizativa e inferencial, sugerindo que os participantes não adquiriram competências suficientes para analisar e integrar o que era essencial nos textos, de forma a possibilitar uma compreensão mais abrangente. Neste sentido, evidenciou-se a necessidade de que em estudos futuros a intervenção seja ampliada, incluindo sessões que focalizem níveis mais complexos de compreensão. Sugere-se, portanto, que propostas de ensino explícito da compreensão leitora, devem, acima de tudo, focalizar processos direcionados a construção de significados que não estão explicitamente presentes no texto, bem como processos metacognitivos que, por meio da reflexão e controle deliberado, possibilitam ao leitor a gestão consciente da sua compreensão.

Enfim, espera-se que os resultados dessa pesquisa possam ser somados aos resultados obtidos em estudos anteriormente realizados, contribuindo com o avanço no ensino da compreensão da leitura nas escolas brasileiras, objetivando melhorar a proficiência leitora dos estudantes no seu dia a dia, bem como nas avaliações de larga escala.

Referências

- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni R., & Cornoldi, C. (2014) Programa Leer para comprender: Desarrollo de la comprensión de textos. Buenos Aires: Paidós.
- Botsas, G. (2017). Differences in strategy use in the reading comprehension of narrative and science texts among students with and without learning disabilities Learning Disabilities. *A Contemporary Journal*, 15(1), 139-162. doi: 10.4324/9780203876428

- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2013). *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL (1.º ao 6.º de primária)*. Barcelona: Grao.
- Cunha, V. L. O., & Capellini, S. A. (2016). Caracterização do desempenho de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em compreensão de leitura. *Revista CEFAC*, 18(4), 941-951. doi: 10.1590/1982-0216201618421215
- Ferreira, M., & Gonçalves, C. (2018). Do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora ao sucesso na aprendizagem da leitura: Programa de intervenção no 3.º ano de escolaridade. *Saber e Educar*, (25), 1-11. doi: 10.17346/se.vol25.324
- Fonseca, L., Pujals, M., Lasana, E., Lagomarsino, I., Migliardo, G., Aldrey, A., ... Barreyro, J. P. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 6(1), 41-50. Recuperado de https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/151
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. (M. J. Frias, Trad.). Lisboa: Edições ASA.
- Giasson, J. (2015). *La lecture: De la théorie à la pratique* (4a ed.). Belgique: De Boeck.
- Gottheil, B., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsanti, L., Freire, L., Rossi, A. I., & Molina, S. (2017). *Para leerte mejor: Programa para el desarrollo de la comprensión lectora y habilidades de pensamiento*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2017). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding, engagement, and Building knowledge Grades K-8*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Oxford: Blackwell Publishing.
- Koch, I. V., & Elias, V. M. (2015). *Ler e compreender: Os sentidos do texto* (3a ed.). São Paulo: Contexto.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. (2a ed.). São Paulo: Parábola Editorial.
- Mota, M. M. P. E. (2019). O modelo simples de leitura revisitado. In S. R. K. Guimarães & F. V. de Paula (Orgs.), *Compreensão da leitura: Processos cognitivos e estratégias de ensino* (pp. 41-52). São Paulo: Vetor.
- Naspolini, A. T. (2010). *Tijolo por tijolo: Prática de ensino da língua portuguesa*. São Paulo: FTD.

- Nobile, G. G. (2017). *Efeitos de intervenção em habilidades metatextuais na produção escrita de textos narrativos* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP. Recuperado de <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-13122017-112314/pt-br.php>
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. New York: Routledge.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skills. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247). London, UK: Blackwell.
- Santos, M. J., & Barrera, S. D. (2017). Competências cognitivas e compreensão da leitura. In M. R. Maluf & M. J. Santos (Orgs.) *Ensinar a ler: Das primeiras letras à leitura fluente* (pp. 79-92). Curitiba: CRV.
- Santos, M. J., & Barrera, S. D. (2019). Níveis de compreensão da leitura: Pressupostos teóricos e implicações pedagógicas. In S. R. K. Guimarães & F. V. de Paula (Orgs.), *Compreensão da leitura: Processos cognitivos e estratégias de ensino* (pp. 53-68). São Paulo: Vetor.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)Abilities: Evidence, Theory, and Practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy* (pp. 97–110). New York: Guilford Press.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: PNEP.
- Solé, I. (2012) *Estratégias de leitura* (6a ed.). Porto Alegre: Penso.
- Souza, M. A., Donadeli, J. M., Domeniconis, C., Benitez, P., & Bondioli, R. M. (2020). Aplicação de programa de leitura com compreensão de textos a crianças. *Acta Comportamental*, 28(2), 187-204. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/75950>
- Spinillo, A. G. (2013). A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: Considerações teóricas e aplicadas. In M. M. P. E. Mota & A. G. Spinillo (Orgs.), *Compreensão de textos: Processos e modelos* (pp. 171-198). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010) *O ensino da compreensão leitora: Da teoria à prática pedagógica: Um programa de intervenção para o 1º ciclo do ensino básico*. Coimbra: Edições Almedina.

- Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., Brandão, S., & Ribeiro, I. (2017). O ensino explícito da compreensão da leitura: Análise do impacto de um programa de intervenção. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-30. doi: 10.1590/s1413-24782017227172
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S., & Cadime, I. (2019). Ensinar a compreender: Perspectivas e propostas. In S. R. K. Guimarães & F. V. Paula (Orgs.), *Compreensão da leitura: Processos cognitivos e estratégias de ensino* (pp. 175-196). São Paulo: Vetor.

Endereço para correspondência

Elaine Doroteia Hellwig Braz

Rua Ferrara, 20, São João, Curitiba - PR, Brasil. CEP 82030-150

Endereço eletrônico: elainehellwig@yahoo.com.br

Sandra Regina Kirchner Guimarães

Rua Clóvis Bevilaqua, 280 apto 601, Juvevê, Curitiba - PR, Brasil. CEP 80035-080

Endereço eletrônico: srkguimaraes@uol.com.br

Recebido em: 10/08/2021

Reformulado em: 07/10/2021

Aceito em: 21/10/2020

Notas

* Graduada em Letras (UTP), mestre (UFPR), doutoranda (UFPR), Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Doutoranda Universidade Federal do Paraná.

** Psicóloga (PUCPR), mestrado em Educação (UFPR), doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Agradecimentos: agradecemos à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, às professoras e responsáveis pelos participantes tendo em vista a confiança em nós depositada, e, principalmente e especialmente, aos estudantes por sua valiosa colaboração.

Este artigo de revista **Estudos e Pesquisas em Psicologia** é licenciado sob uma *Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial 3.0 Não Adaptada*.