

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL PARA O DESEMPENHO EM LEITURA NO PISA

Amanda Lays Monteiro Inácio
 Adriana Satico Ferraz
 Acácia Aparecida Angeli dos Santos
 Universidade São Francisco

Resumo

A habilidade de compreender o conteúdo lido é complexa e traz implicações para a formação educacional e social dos indivíduos, dependendo de uma série de fatores socioeconômicos, situacionais, motivacionais, entre outros. Este estudo teórico reflexivo traz algumas possibilidades de contribuição da Psicologia Educacional para desenvolver a compreensão de leitura, a partir da discussão de estudos que investigaram os aspectos antecedentes de desempenho em leitura do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Evidenciou-se que os aspectos socioeconômicos e culturais possuem notoriedade ao desenvolvimento escolar, aliados à qualificação docente, atividades extracurriculares, hábito e ambientes adequados para leitura. As estratégias metacognitivas e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação também se mostraram importantes. Espera-se que as reflexões trazidas possam ampliar os conhecimentos dos profissionais atuantes na área psicoeducacional e fomentar discussões e práticas mais condizentes com a realidade.

Palavras-chave: educação; compreensão de leitura; PISA.

Contributions from Educational Psychology to Reading Performance in Pisa

Abstract

The ability to understand the content read is complex. It has implications for individuals' educational and social formation, depending on a series of socioeconomic, situational, motivational factors, among others. This reflective theoretical study outlines some possibilities of the contribution of Educational Psychology field to develop an understanding of reading from the discussion of researchers that investigated the antecedent aspects of performance in reading tests of the International Program for Student Assessment (PISA). It was evidenced that the socioeconomic and cultural aspects are notorious for school development, combined with teacher qualification, extracurricular activities, habits, and good environments for reading. Metacognitive strategies and the use of Information and Communication Technologies proved to be necessary. It is hoped that these reflections can expand the knowledge of professionals working in the psychoeducational area and encourage discussions and practices more consistent with reality.

Keywords: education; reading comprehension; PISA.

Contribuciones de la Psicología Educativa al Desempeño Lectoral en Pisa

Resumen

La capacidad para comprender el contenido leído es compleja y tiene implicaciones para la formación educativa y social de los individuos, dependiendo de una serie de factores socioeconómicos, situacionales, motivacionales, entre otros. Este estudio teórico reflexivo trae algunas posibilidades de contribución de la Psicología de la Educación para desarrollar la comprensión lectora a partir de la discusión de estudios que investigaron los aspectos antecedentes del desempeño lector del Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA). Se evidenció que los aspectos socioeconómicos y culturales son notorios para el desarrollo escolar, junto con la calificación docente, las actividades extraescolares, los hábitos y los ambientes adecuados para la lectura. También fueron importantes las estrategias metacognitivas y el uso de tecnologías de la información y la comunicación. Se espera que esta reflexión pueda ampliar el conocimiento de los profesionales que trabajan en el área psicoeducativa y propiciar discusiones y prácticas más acordes con la realidad.

Palabras clave: educación; comprensión lectora; PISA.

Introdução

A sociedade em que vivemos encontra-se em constante transformação, de modo que a quantidade e a variedade de materiais escritos estão aumentando e cada vez mais pessoas devem utilizá-los de maneiras novas e mais complexas. Com o passar dos anos, é esperado que a proficiência em leitura evolua, acompanhando o desenvolvimento individual do sujeito e as vertiginosas mudanças que permeiam a sociedade e a cultura. Almeja-se, ainda, que o envolvimento com a leitura aumente, por meio de processos que possibilitem cada vez mais a reflexão e criticidade do leitor. Destarte, as habilidades de leitura necessárias para crescimento individual, sucesso educacional, participação econômica e cidadania do século XX são diferentes das habilidades necessárias atualmente. E, provavelmente, serão diferentes anos mais tarde (Ministério da Educação [MEC], 2019).

Em face à complexidade e relevância da habilidade de ler e compreender o conteúdo lido para formação educacional e social, é esperado que ao longo da escolarização os estudantes desenvolvam tal habilidade de forma efetiva. Para tanto, são necessárias competências cognitivas, afetivas, metacognitivas, além das especificidades ambientais e sociais que permeiam a vida do indivíduo (Kintsch & Rawson, 2013).

A leitura pode ser compreendida como a produção de sentidos humanos, uma forma de apropriação da cultura produzida pela humanidade que possibilita ao indivíduo desenvolver uma ação intencional frente ao conteúdo de um texto. Tal habilidade é evidenciada como um bem coletivo e indispensável para o sucesso em todas as áreas do saber durante o processo de escolarização formal, bem como ao exercício da cidadania e entendimento das questões que perpassam a sociedade (Jerrim & Moss, 2018; Oliveira, Inácio, Fernandes, & Oliveira, 2019; Oliveira, Santos, & Rosa, 2016).

Ler não consiste apenas em decorar as letras do alfabeto e conseguir dispô-las em sílabas para formar palavras e frases. O indivíduo deve ser capaz de refletir criticamente sobre o que está escrito e compreender como se organizam as informações presentes nos textos. A familiaridade com a leitura e o bom desenvolvimento desta habilidade não é espontânea,

mas diz respeito a um trabalho intencional de ações intelectuais em que o leitor constrói ideias, seleciona conteúdos, realiza supressões, recapitulações e relações a fim de posicionar-se frente ao texto (Oliveira et al., 2019).

Os leitores se formam a partir de suas experiências vivenciadas diariamente, seja por meio do ato de ler revistas, jornais, livros, *e-mails*, ou ainda rótulos, sinalização de trânsito, entre outros. Isso permite a leitura de diferentes contextos e com intencionalidades variadas, que podem ser realizadas de maneira rápida e/ou com um objetivo de maior detalhamento, seja em voz alta ou de forma silenciosa, e, ainda, por meios digitais ou impressos (Ferreira, 2019). Desta forma, uma parte substancial dos conhecimentos e informações adquiridas ao longo da vida são decorrentes da interpretação dos símbolos gráficos, sua associação com os sons e, principalmente, da compreensão da leitura (Oliveira et al., 2016).

Em uma perspectiva psicolinguística, pode-se inferir que a leitura se desenvolve por meio de dois processos cognitivos. O primeiro deles se refere a um nível inferior relacionado à decodificação e outro, de nível superior, diz respeito à compreensão do conteúdo lido, o que chamamos de compreensão de leitura (Das, Naglieri, & Kirby, 1994). Ambos os processos são importantes para alcançar o domínio do conteúdo lido, no entanto, a compreensão não pode ser realizada sem que haja a automatização dos processos de decodificação (Cruz, 2007).

A decodificação concerne à capacidade de reconhecimento das palavras, sendo necessária a aprendizagem da discriminação e identificação das letras de modo isolado e em grupo. Além disso, o sujeito precisa entender como os símbolos gráficos se relacionam com seus respectivos sons (Cruz, 2007). Já a compreensão de leitura caracteriza-se como uma habilidade linguística que envolve a integração automatizada do conteúdo lido, por meio de componentes cognitivos básicos e a participação de habilidades linguísticas e metalinguísticas. Nesta ocasião, os processos superiores, relativos às análises semântica e sintática, a elaboração de inferências e a integração do conteúdo do texto com o conhecimento prévio do leitor também se fazem presentes (Santos & Ferraz, 2017; Torppa, Vasalampi, Eklind, Sulkunen, & Niemi, 2019).

A compreensão do conteúdo lido é considerada complexa, pois envolve os objetivos visados com a leitura, as circunstâncias em que ela ocorre e as características pessoais de quem a realiza, valendo-se da motivação para a tarefa, das estratégias de aprendizagem empregadas, entre outros (Callan, Marchant, Finch, & German, 2016). Além disso, o ambiente de aprendizagem e a prática leitora devem ser considerados, assim como características relacionadas ao texto (graus de dificuldade, vocabulário, gênero, apresentação, estrutura e conteúdo) (Álvarez-Cañizo, Cueva, Cuetos, & Suárez-Coalla, 2020; Viana, Cadime, Santos, Brandão, & Ribeiro, 2017).

Devido à relevância do tema, a compreensão de leitura vem sendo amplamente abordada na literatura científica, não apenas no que tange à Psicologia e/ou a Educação, como também em áreas interdisciplinares, como a Psicopedagogia, Neuropsicologia, linguística, entre outras (Dias et al., 2016; Ferreira, 2019). A rigor, grande parte dos trabalhos se refere à compreensão de leitura voltada ao âmbito psicoeducacional e o seu desempenho correlato. Isso porque, essa habilidade favorece a assimilação dos conteúdos das disciplinas escolares e, além disso, suas defasagens costumam se evidenciar durante a Educação Básica, e podem se estender no decorrer da educação formal, chegando até mesmo a afetar o ingresso e permanência do indivíduo no Ensino Superior e no mercado de trabalho (Oliveira et al., 2016; Santos & Fernandes, 2016).

Em face às proposições apresentadas, tem-se que os indicadores educacionais buscam sistematizar o desempenho dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento inerentes à formação escolar. Essas avaliações permitem além da verificação do desempenho dos estudantes, a possibilidade de investigação de novas formas de organização do ensino e de formação dos docentes e equipes pedagógicas a fim de que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória.

Compreender a ação e a interrelação desses diferentes recursos possibilita um melhor entendimento dos resultados evidenciados pelos indicadores de desempenho escolar existentes, além de aventar para a possibilidade de transformação da realidade posta. Diante do exposto, neste estudo teórico reflexivo analisou-se a compreensão de leitura e desempenho em leitura em diferentes países a partir de pesquisas

que investigaram os dados secundários do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Pretendeu-se ainda discorrer sobre as diferenças encontradas de forma articulada ao papel da Psicologia Educacional nesse contexto.

OCDE e PISA

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização econômica composta por 38 países membros, fundada em 1961 com o objetivo de estimular o progresso econômico e o comércio mundial. Aliado à sua proposta, a OCDE lançou no ano 2000 o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), um estudo comparativo trienal que oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos de idade em três áreas cognitivas, leitura, matemática e ciências. A cada avaliação um desses três domínios é evidenciado. Assim, nos anos 2000, 2009 e 2018 o foco foi dado à leitura (MEC, 2019).

Com base nos indicadores fornecidos pelo PISA, é possível que cada país verifique o desempenho obtido por seus estudantes e realize comparações com os resultados dos demais países. Permite também conhecer e aprender com as práticas aplicadas em diferentes localidades, com o desenvolvimento e implementação de políticas e programas educacionais que visem a melhoria da qualidade da aprendizagem. Outra importante evidência fornecida é a relação do contexto socioeconômico do estudante avaliado com seu desempenho. Essa variável é analisada pelo índice do *status* econômico, social e cultural (ESCS) que verifica o nível educacional e ocupacional dos pais dos estudantes e um índice de bens domésticos, além dos recursos educacionais e culturais presentes no domicílio (MEC, 2019).

No que tange aos resultados alcançados pelos países no PISA, há que se mencionar o destaque da Finlândia, que desde seu ingresso na avaliação, no ano 2000, esteve entre os melhores níveis de desempenho nos três domínios do conhecimento, além de apresentar índices de ESCS que lhe conferem o título de um dos sistemas educacionais mais eficientes segundo a OCDE. Dentre as suas principais características estão a equidade educacional, razão pela qual a educação é gratuita em todos os níveis de ensino. A qualidade da

formação de professores e as políticas educacionais consistentes e de longo prazo (decorrentes de uma reforma bem sucedida na década de 1970) também merecem destaque. O conteúdo curricular na educação finlandesa encontra-se intimamente relacionado ao que é avaliado no PISA, com um foco menor na transferência do conhecimento. Além disso, os finlandeses são conhecidos por seu hábito de leitura profícua, o que traz benefícios às demais áreas de conhecimento (Ustun & Eryilmaz, 2018).

O estudo de Ning, Van Damme, Gielen, Vanlaar, e Noortgate, (2015) buscou verificar as semelhanças e diferenças entre os resultados em leitura do PISA para a Finlândia e Xangai. Isso porque ambos tiveram um desempenho expressivo no teste realizado em 2009. Os autores salientam que tal resultado está relacionado a primorosa formação e rigorosa seleção dos professores, as atividades extracurriculares e um adequado ambiente de leitura. Em Xangai, o desempenho em leitura foi associado positivamente à relação professor-aluno, ao clima escolar e ao ambiente de leitura. Em contrapartida, o desempenho em leitura dos estudantes finlandeses foi positivamente associado com a apreciação a escola e negativamente associado à relação professor-aluno. O estudo reafirmou a maior eficiência da escolaridade finlandesa em termos de leitura, com ressalvas à importância de se considerar as diferenças quanto à idade de ingresso escolar, taxas de retenção e evasão escolar, que se relacionam ao desempenho dos estudantes e são diferentes entre Finlândia e Xangai.

O referido estudo (Ning et al., 2015) evidencia, também, a importância do fator cultural. Em Xangai tem-se uma maior valorização do relacionamento próximo entre professores e alunos. Contudo, também é apreciado um clima disciplinar mais rigoroso, em que apesar da orientação competitiva e pressão acadêmica dos professores, os estudantes mostraram-se satisfeitos com a relação estabelecida. Tal fato indica que, naquela cultura, as cobranças pelo desempenho não afetam essa relação, pois as exigências fazem parte do contexto ao qual estão inseridos. Por sua vez, na Finlândia é exercido o distanciamento profissional dos professores para com os alunos e seus familiares, o que acreditam ser necessário para a identificação com “adultos modelos”. Ressalta-se que na pesquisa de Ning et al. (2015), a

relação professor-aluno foi verificada como negativamente associada ao desempenho acadêmico.

Já em relação aos países da América Latina, abordaremos o Brasil, que na avaliação do PISA de 2018 obteve resultados considerados preocupantes. Além dos baixos índices nesta avaliação, desde o ano de 2009 os dados se encontram estagnados. No que concerne à leitura, a média de proficiência dos jovens brasileiros foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE (487). A título de exemplo, as cidades/províncias chinesas (Xunquim, Pequim, Tianjin e Xangai), obtiveram 555 pontos, Cingapura 549, Estônia 523 e Finlândia e Canadá, 520 pontos.

Cerca de 50,0% dos estudantes brasileiros alcançaram o Nível 2 ou acima em letramento em Leitura, em contraste a 77,4% dos provenientes de países da OCDE. O percentual de estudantes em cada país/economia que alcançam cada nível de proficiência indica quão bem os países conseguem fomentar a excelência em seus sistemas educativos. No Nível 2, os alunos começam a demonstrar a capacidade de usar suas habilidades de leitura para adquirir conhecimento e resolver problemas. Aqueles que não alcançam proficiência no Nível 2 em Leitura podem apresentar dificuldades na compreensão de materiais novos ou mais complexos (MEC, 2019).

Embora seja um ponto positivo que cerca de metade dos estudantes brasileiros participantes do PISA no ano de 2018 tenham alcançado o Nível 2 ou acima em leitura, a outra metade não apresentou o nível mínimo de proficiência. Esse resultado pode significar um importante obstáculo na vida desses jovens, dificultando ou até mesmo impedindo que avancem em seus estudos, que tenham oportunidades melhores no mercado de trabalho e participem plenamente na sociedade (MEC, 2019). Os resultados do Brasil em leitura na última avaliação são muito semelhantes aos encontrados em outros países da América Latina, como a Argentina (402 pontos) e Colômbia (412 pontos), em comparação com os 413 pontos alcançados pelos estudantes brasileiros.

Sobre o índice do *status* econômico, social e cultural (ESCS) em uma perspectiva internacional, os resultados desta última avaliação evidenciaram que o Canadá, a Finlândia, os Estados Unidos e a Coreia estão entres os países que obtiveram os maiores índices

ESCS. Em contrapartida, o Brasil, o Peru, a Colômbia e o México configuram um grupo de países com os menores índices ESCS (MEC, 2019).

Breton (2017) analisou as baixas classificações dos estudantes de países da América Latina em testes de larga escala. No geral, as pontuações médias da América Latina são 60 pontos inferiores à média em outros países com níveis semelhantes de escolaridade. O autor discute que não se pode inferir que as diferenças encontradas dizem respeito somente ao sistema educacional e aos conhecimentos transmitidos pelos professores. Isso porque os processos de aprendizagem ocorrem dentro e fora da escola, dependendo de uma série de variáveis. Desse modo, é preciso considerar as importantes desigualdades socioeconômicas que assolam os países da América Latina, bem como as questões políticas enfrentadas. O estudo hipotetiza, ainda, que a própria cultura latino-americana atribui menos importância ao desempenho dos estudantes em testagens educacionais de larga escala em comparação com outros países.

Por conseguinte, no que se refere às questões educacionais relacionadas ao contexto socioeconômico, Bellibas (2016) constatou que os recursos educacionais disponíveis na residência, o tamanho reduzido das turmas escolares e a disponibilidade das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são os fatores mais relevantes que contribuem para que os estudantes de nível socioeconômico mais baixo obtenham um aprendizado satisfatório. Além disso, diferentemente dos estudantes que possuem maior nível socioeconômico, aqueles com condições menos abastadas têm menor probabilidade de obter êxito na Educação Básica e de frequentar o Ensino Superior.

Considerar as diferenças de clima escolar, socioeconômicas, culturais e de gênero amplia o entendimento sobre aspectos não cognitivos que impactam a forma como o aluno compreende e realiza o PISA, o que conseqüentemente interfere no resultado da prova de leitura, impactando no desempenho educacional do país. Isso também explica as diferenças existentes na proficiência em leitura entre as nações (van Hek, Kraaykamp, & Pelzer, 2017).

Nesse sentido, o clima escolar de diferentes contextos culturais, a saber, nos países ocidentais e orientais, teve efeito moderador para o resultado da prova de leitura do PISA 2009. Essa variável diz

respeito à reciprocidade das relações estabelecidas entre os professores e gestores escolares com os alunos. No Japão e na China, por exemplo, o clima escolar apresentou um efeito maior no desempenho em leitura do que nos Estados Unidos, pois nos países asiáticos os alunos são constantemente supervisionados, assim como são mais dependentes da escola, se comportando segundo as expectativas das instituições de ensino, com destaque para a demonstração de responsabilidade no processo de aprendizagem (Guo, Li, & Zhang, 2018).

No que diz respeito às particularidades presentes no nível básico de ensino, os alunos do ensino profissionalizante que participaram do PISA 2009 quando comparados aos estudantes do ensino médio regular apresentaram baixa motivação intrínseca para a leitura e indicaram que os professores pouco se envolviam nas suas práticas docentes. Vale informar que os alunos do ensino profissionalizante pertenciam aos contextos socioeconômicos pouco favorecidos (De Naeghel et al., 2014). Por sua vez, na investigação do PISA no período de 2000 a 2012, a participação de escolas particulares aumentou o índice de desempenho dos países na prova de leitura. Possivelmente, esse resultado é consequência dos incentivos à leitura promovidos pelas instituições privadas de ensino, somado aos atributos socioculturais e econômicos que conferem maior facilidade dos alunos de terem acesso aos materiais de leitura (DeAngelis, 2019).

A respeito desse tópico, para contornar a desmotivação e fomentar percepções mais positivas dos alunos provenientes de estratos socioeconômicos mais baixos em relação à leitura, é recomendado que os professores sejam capacitados para conduzir práticas que desenvolvam essa habilidade linguística. A atuação do professor deve estimular o interesse do aluno pela leitura, apoiada pelo suporte oferecido aos alunos que apresentam dificuldades e no encorajamento à autonomia. Nessa perspectiva, as políticas públicas educacionais devem levar em conta iniciativas que elevem a qualidade da formação continuada dos professores (De Naeghel et al., 2014).

Observa-se que nos países em que a instrução formal é valorizada, os alunos apresentam melhores resultados na prova de leitura. A valorização da aprendizagem pela sociedade reflete no prestígio que os alunos conferem para o aprender e vice-versa. Essa concepção

sobre o papel da educação repercute na motivação do aluno, interferindo positivamente para o seu desempenho escolar, o que engloba a proficiência na leitura (King, Cai, & Du, 2020).

A interferência cultural e socioeconômica também é identificada na variação das pontuações entre os sexos na prova de leitura em meio digital. Os meninos que apresentaram desempenho superior em leitura digital no PISA 2009 tinham familiaridade com a tecnologia, adquirida pela prática de jogos de computador, no formato *online*. A oportunidade de acesso e o estímulo aos aparatos tecnológicos também repercutiram positivamente na motivação dos meninos, identificada pelo interesse em navegar na internet e pela socialização no meio digital (Lim & Jung, 2019).

Ao tratar sobre as diferenças entre os sexos na prova de leitura ao longo das edições do PISA, é frequentemente identificado um desempenho superior das meninas (Mak, Cheung, Soh, Sit, & Leong, 2016; Melkonian & Areepattamannil, 2017; Solheim & Lundetrae, 2016), com diversas explicações a esse respeito. Análises realizadas com os dados secundários do PISA de 2009, por exemplo, demonstraram que as meninas possuem maior conhecimento sobre o uso de estratégias metacognitivas, com destaque para a memorização (Mak et al., 2016; Wu, 2014) e apresentam comportamentos mais adequados de navegação na internet (Wu, 2014). Com relação à motivação, são mais motivadas intrinsecamente e demonstram um prazer maior para realizar tarefas que envolvem a leitura do que os meninos (De Naeghel et al., 2014; Mak et al., 2016). Associado a isso, a motivação das meninas está relacionada com o maior apoio e autonomia conferida pelos professores (De Naeghel et al., 2014).

No que tange a qualidade motivacional dos alunos nas diferenciações em leitura entre os sexos, Solheim e Lundetrae (2016) tecem considerações sobre o modo como os alunos se envolvem com o PISA. O primeiro ponto se refere aos itens com formato de resposta aberta, o que exige dos alunos a habilidade de escrita. Assim como acontece na leitura, as meninas são mais motivadas para realizar atividades que envolvem a escrita. Isso pode refletir em um esforço maior empreendido pelas meninas para responder os itens abertos do PISA, enquanto os meninos apresentam uma tendência de deixar essas questões em branco. O

outro motivo para o menor envolvimento dos meninos é o fato do PISA não repercutir nas notas escolares, levando a um menor engajamento na prova. Assim, como as meninas costumam ser intrinsecamente motivadas para as atividades promovidas pela escola acabam aderindo mais à realização da prova do que os meninos (De Naeghel et al., 2014; Solheim & Lundetrae, 2016).

Quando se considera as áreas do conhecimento avaliadas pelo PISA, são identificadas diferenças de desempenho entre os sexos na prova de matemática por conta da demanda de leitura dos itens. Na edição de 2012 do PISA, as meninas se saíram melhores nos itens de matemática com alta demanda de leitura, enquanto os meninos apresentaram um desempenho superior nas questões que exigiam menos dessa habilidade. Dessa maneira, as escolas devem investir no desenvolvimento da compreensão de leitura, devido a integração das diferentes áreas do conhecimento a fim de otimizar o processo de ensino e aprendizagem (Ajello, Caponera, & Palmerio, 2018).

Também existem indícios de que as diferenças entre os sexos na habilidade de leitura estão ligadas às variáveis sociodemográficas, econômicas e culturais. O melhor desempenho em leitura por parte das meninas no PISA 2009 foi observado principalmente em países com bons índices de desenvolvimento socioeconômico e que valorizam o hábito de ler (Reilly, 2012). Por sua vez, van Hek et al. (2017) verificaram que as pontuações na prova de leitura do PISA foram impactadas pela proporção superior de meninas presentes nas salas de aula (60%), somada ao nível de escolaridade dos pais e a qualidade da formação docente. Nas edições do PISA de 2000 a 2012, o número de livros que os alunos possuíam em casa e as condições socioeconômicas mensuradas pela ocupação dos pais foram representativas nas diferenças de desempenho em leitura entre meninas e meninos (Lenkeit, Schwippert, & Knigge, 2017).

Mediante o exposto, evidencia-se que os aspectos socioeconômicos e culturais possuem notoriedade ao desenvolvimento escolar, pois repercutem de modos distintos nas possibilidades e necessidades de cada sujeito no momento de aprender. Na aquisição da leitura tal fato torna-se ainda mais relevante, visto que essa habilidade é premissa básica para a compreensão dos conteúdos relativos às demais áreas do conhecimento

(Ajello et al., 2018; Oliveira et al., 2016; Santos & Fernandes, 2016). Alinhado a isso, Schleicher (2016) salienta que cada vez mais as exigências dos sistemas educacionais têm evoluído e instaurado a necessidade de que os estudantes possuam competências e habilidades para assumir novos papéis sociais. A inovação constante faz com que os conhecimentos necessitem ser compartilhados em fluxos colaborativos. Assim, na sequência será explorado o papel da Psicologia Educacional enquanto campo do conhecimento capaz de contribuir com medidas que ultrapassam a esfera cognitiva no desenvolvimento da proficiência em leitura.

Possibilidades para o desenvolvimento da leitura na educação básica: o papel da psicologia educacional

Investir em uma aprendizagem de qualidade engloba o desenvolvimento e o estímulo da leitura e a garantia de que os alunos tenham acesso aos materiais impressos e digitais necessários para a formação de um bom leitor (King et al., 2020). Essas medidas não se restringem à sala de aula, pois a prática da leitura recreativa contribui para o bom rendimento escolar, com destaque para os livros de ficção (Jerrim & Moss, 2018). O hábito de ler melhora a compreensão gramatical do aluno e amplia o seu vocabulário, repercutindo de forma positiva na sua habilidade de compreender os textos (King et al., 2020). É recomendado que as escolas pensem em meios de conciliar a leitura do material didático com a leitura recreativa e que forneçam espaços informais para que os alunos possam debater sobre as suas leituras (Jerrim & Moss, 2018).

O uso adequado de estratégias metacognitivas é uma forma de fortalecer a compreensão de leitura e colaborar com o processo de ensino e aprendizagem. Tomando como base os dados secundários da prova de leitura da edição de 2000 do PISA, Chen e Chen (2015) constataram que as estratégias metacognitivas formam uma estrutura cognitiva de dois níveis. Nessa estrutura, os atributos de nível inferior englobam a associação de habilidades que atuam na identificação de informações explícitas e a generalização da ideia principal do item da prova. O nível superior abarca as estratégias metacognitivas expressas pela habilidade do aluno para interpretar, explicar, avaliar e comentar sobre

o conteúdo dos itens. A combinação efetiva dessas estratégias fomenta a resolução dos itens, o que resulta em um bom desempenho em leitura.

Em outro estudo, com dados do PISA de 2009, as estratégias metacognitivas classificadas como mais eficazes para a obtenção de bons resultados na prova de leitura foram as estratégias para a memorização de novas informações e as estratégias de sumarização. Ambas as estratégias metacognitivas envolvem a habilidade do aluno para identificar e sublinhar partes importantes do texto, resumir as informações com as próprias palavras e debater sobre o conteúdo do texto com outras pessoas (Drummond & Sauer, 2015). Nessa mesma edição do PISA, as estratégias metacognitivas contribuíram para o desempenho dos alunos na leitura em formato impresso e digital, com destaque para a habilidade de resumir as informações (Lim & Jung, 2019).

Na leitura em formato digital aponta-se para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), referentes aos conhecimentos básicos de informática dos alunos e as suas habilidades para avaliar as informações *online*. Há estudos direcionados para a autopercepção que os alunos detêm sobre as suas habilidades em utilizar as TICs no seu dia a dia e sua repercussão para o desempenho na prova de leitura do PISA (Lim & Jung, 2019; Meng, Qiu, & Boyd-Wilson, 2018).

Na edição do PISA de 2009, a autoconfiança dos alunos para realizar tarefas informatizadas impactou positivamente na habilidade de leitura digital. Adicionalmente, os alunos que mantinham relações sociais informais *online* demonstraram familiarização com o formato de testagem digital. Trocar *e-mails*, conversar de forma *online*, publicar e manter *sites* geram atitudes afetivas e de autoconfiança com as TICs nos ambientes digitais (Lim & Jung, 2019). Essas constatações são corroboradas pela forte correlação entre a autonomia percebida pelos alunos para utilizar as TICs e desempenho em leitura digital (Meng et al., 2018).

O comportamento de navegação na internet é outro aspecto que prediz o desempenho do aluno na leitura em formato digital (Hahnel, Goldhammer, Naumann, & Kröhne, 2016; Hahnel, Goldhammer, Kröhne, & Naumann, 2018; Lim & Jung, 2019). Alunos classificados como bons leitores filtram o seu acesso às páginas na internet que apresentam informações úteis

para a realização da tarefa e reconhecem a necessidade de voltar a acessá-las. Por sua vez, alunos que possuem dificuldades em leitura não conseguem conectar as ideias principais quando navegam pela internet. Esses alunos acabam selecionando conteúdos aleatórios que pouco favorecem a compreensão do texto digital (Hahnel et al., 2016; Lim & Jung, 2019).

A efetividade da navegação na internet, representada pela seleção de *links* em buscas realizadas pelos alunos em sites é fortemente predita pela compreensão de leitura, pois essa habilidade auxilia na avaliação da pertinência da informação e fornece suporte para assimilar as pistas semânticas. As habilidades de reconhecimento de palavras e integração semântica também são preditoras do comportamento eficiente de navegação, no sentido de facilitar a identificação de *links* irrelevantes durante as buscas nas páginas realizadas na internet (Hahnel et al., 2018).

A respeito da postura docente em sala de aula, o incentivo do professor à autonomia apresenta uma relação positiva com o interesse dos alunos pela leitura. Esta pode ser desenvolvida proporcionando espaços nos quais eles tenham maior abertura para escolher material de leitura de seu interesse. Para conferir êxito à essa prática, o professor deve reconhecer quando os alunos necessitam de orientações, fornecer devolutivas sobre o andamento das leituras que estão sendo realizadas e deve propor desafios aos alunos para mantê-los motivados (De Naeghel et al., 2014).

Outra forma de fomentar atitudes positivas dos alunos para as atividades de leitura é por meio da instrução indutiva. Essa prática consiste em apresentar aos alunos problemas do cotidiano para serem resolvidos em aula, com a finalidade de contextualizar e alinhar o seu conhecimento prévio no ensino de princípios teóricos gerais. Quando o professor incentiva os alunos a expressarem o seu entendimento sobre determinado assunto estão a promover uma conexão entre os textos com as experiências vivenciadas pelos estudantes (Jhang, 2014).

Quanto às práticas de ensino, é evidenciada a contribuição da avaliação formativa para o desempenho de leitura, assim como para a manutenção das relações interpessoais e na manifestação de atitudes positivas do aluno em relação à leitura. Esse tipo de avaliação envolve o monitoramento e a elaboração de devolutivas dos

professores destinadas aos alunos, com o objetivo de promover ajustes no processo de ensino e aprendizagem. Incorporar a avaliação formativa às práticas pedagógicas permite que o aluno compreenda os propósitos da educação formal dentro e fora do ambiente escolar, fornece suporte condizente às necessidades do estudante e confere maiores chances de envolvimento com as aulas. Essa avaliação pode ser um recurso utilizado pelos gestores que atuam na formulação de políticas públicas na Educação para a elaboração de reformas educacionais, uma vez que tende a minimizar os efeitos das desigualdades na aprendizagem (Li, 2016; OCDE, 2005).

Discussão

A partir da análise de pesquisas que investigaram os antecedentes associados aos resultados da prova de leitura aplicada no PISA, identificaram-se aspectos que podem subsidiar a atuação dos psicólogos no campo da Psicologia Educacional. É observada uma interação dialógica entre componentes no nível do estudante e do contexto. Nesse sentido, os motivos que levam os estudantes a aderirem à leitura e a desenvolverem a habilidade de compreender aquilo que leem, parecem estar associados a forma como a sociedade confere valor à leitura, bem como pelo clima escolar (Bellibas, 2016; Breton, 2017; Guo et al., 2018; Van Hek et al., 2017). Esses pontos perpassam a figura do professor, principalmente no Brasil, cujo ofício requer maior incentivo em termos de condições de trabalho, remuneração e acesso à formação continuada (Falsarella, 2021).

As atividades desempenhadas pelos professores, quando fundamentadas pelos pressupostos da Psicologia Educacional, indicam a necessidade de direcionar as práticas pedagógicas para desenvolver o interesse dos estudantes para a leitura e manter a sua qualidade motivacional (Callan et al., 2016; De Naeghel et al., 2014; Lim & Jung, 2019; Ferraz & Santos, 2021). Ao focar a cognição e a metacognição, aponta-se para os ganhos em ensinar estratégias de leitura que facilitam a compreensão dos materiais impressos ou digitais (Callan et al., 2016; Mak et al., 2016; Wu, 2014). Esse tipo de recurso instrucional permite com que os estudantes selecionem e acessem os dispositivos de leitura com maior facilidade e eficiência (Ferraz & Santos, 2021).

Para otimizar essas práticas, também é recomendado o estímulo ao automonitoramento, em que os alunos são instruídos a questionarem a si próprios sobre o seu desempenho durante a realização de atividades de leitura. O automonitoramento permite a reflexão sobre pontos que podem ser melhorados e, quando aliado ao incentivo à autonomia, faz com que os estudantes elaborem planos de ação direcionados à ajustes que aumentam a probabilidade de êxito (Ferraz & Santos, 2021).

A fim de melhorar o envolvimento com a leitura é preciso, em alguma medida, alinhar as práticas de ensino à realidade dos alunos, visto que essa desconexão repercute em uma aprendizagem fragmentada, que dificulta o estabelecimento de associações entre o que é assimilado das leituras com a sua aplicabilidade para outras disciplinas escolares e para o cotidiano (Jhang, 2014). Nessa perspectiva, devolutivas construtivas demonstram ser uma importante ferramenta, por fornecer informações capazes de ligar os pontos positivos e negativos do desempenho em leitura com formas de superar as adversidades e ampliar as suas possibilidades de aplicação (Bzuneck & Sales, 2011).

Tem-se, ainda, a promoção de espaços destinados à leitura envolvendo a escola e outros ambientes que os estudantes frequentam. Associar à leitura com um hábito de lazer é importante para desconstruir a ideia de que o envolvimento com materiais textuais e as expressões artísticas gerais estão ligadas somente à aprendizagem de conteúdos formais (Garces-Bacsal & Yeo, 2017). Essa pode ser uma forma de torná-la um hábito recreativo e, até mesmo, desempenhar o desafio de aproximar as pessoas do convívio do aluno, principalmente a família, para entrarem em contato com a leitura.

Com este estudo afirma-se que o estímulo ao hábito de leitura e o desenvolvimento da habilidade de compreensão daquilo que é lido, se configuram em formas de preparar os alunos para ocupar um espaço de protagonismo na sociedade. Todavia, o incentivo à leitura não deve se restringir aos espaços formais de aprendizagem. O acesso às obras científicas, técnicas e literárias e a proficiência na compreensão desse conteúdo elevam o conhecimento, o atributo cultural e o pensamento crítico dos indivíduos, essenciais para contestar e lutar contra a propagação das desigualdades sociais e econômicas.

Referências

- Ajello, A. M., Caponera, E., & Palmerio, L. (2018). Italian students' results in the PISA mathematics test: does reading competence matter? *European Journal of Psychology of Education, 33*(3), 505–520 doi: 10.1007/s10212-018-0385-x
- Álvarez-Cañizo, M., Cueva, E., Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2020). Reading fluency and reading comprehension in Spanish secondary students. *Psicothema, 32*(1), 75-83. doi: 10.7334/psicothema2019.196
- Bellibas, M. S. (2016). Who are the Most Disadvantaged? Factors Associated with the Achievement of Students with Low SocioEconomic Backgrounds. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16*, 691-710. doi: 10.12738/estp.2016.2.0257
- Breton, T. R., & Canavire-Bacarreza, G. (2017). Low test scores in Latin America: poor schools, poor families or something else? *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 48*(5), 733-748. doi: 10.1080/03057925.2017.1342530
- Bzuneck, J. A., & Sales, K. F. S. (2011). Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. *Psico-USF, 16*(3), 307-315. doi: 10.1590/S1413-82712011000300007
- Callan, G. L., Marchant, G. J., Finch, W. H., & German, R. L. (2016). Metacognition, Strategies, Achievement, and Demographics: Relationships Across Countries. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16*(5), 1485-1502. doi: 10.12738/estp.2016.5.0137
- Chen, H., & Chen, J. (2015). Exploring reading comprehension skill relationships through the G-DINA model. *Educational Psychology, 36*(6), 1049-1064. doi: 10.1080/01443410.2015.1076764
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- Das, J. P., Naglieri, J. A., & Kirby, J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes: the P.A.S.S. Theory of Intelligence*. Allyn and Bacon.
- DeAngelis, C. A. (2019). Does private schooling affect international test scores? Evidence from a natural experiment. *School*

- Effectiveness and School Improvement*, 30(4), 380-397. doi: 10.1080/09243453.2019.1614072
- De Naeghel, J., Valcke, M., De Meyer, I., Warlop, N., Van Braak, J., & Van Keer, H. (2014). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing*, 27(9), 1547-1565. doi: 10.1007/s11145-014-9506-3
- Dias, N. M., León, C. B. R., Pazeto, T. C. B., Martins, G. L. L., Pereira, A. P. P., & Seabra, A. G. (2016). Avaliação da leitura no Brasil: revisão da literatura no recorte 2009-2013. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 18(1), 113-128. doi: 10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p113-128
- Drummond, A., & Sauer, J. D. (2015). Daily videogame use and metacognitive knowledge of effective learning strategies. *Psychology of Popular Media Culture*, 4(4), 342-350. doi: 10.1037/ppm0000049
- Falsarella, A. M. (2021). *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Editora Autores Associados.
- Ferraz, A. S., & Santos, A. A. A. (2021). Self-regulation for learning intervention in reading comprehension: an integrative review. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 38, 1-12. doi: 10.1590/1982-0275202138e190179
- Ferreira, N. S. A. (2019). Leitura sobre leitura(s) na Revista Pro-Posições. *Pro-Posições*, 30(e20190106), 1-24. doi: 10.1590/1980-6248-2019-0106
- Garces-Bacsal, R. M., & Yeo, S. D. (2017). Why and What They Read When They Don't Have to: Factors Influencing the Recreational Reading Habits of Gifted Students in Singapore. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(3), 247-265. doi:10.1177/0162353217717035
- Guo, S., Li, L., & Zhang, D. (2018). A multilevel analysis of the effects of disciplinary climate strength on student reading performance. *Asia Pacific Education Review*, 19(1), 1-15. doi: 10.1007/s12564-018-9516-y
- Hahnel, C., Goldhammer, F., Naumann, J., & Kröhne, U. (2016). Effects of linear reading, basic computer skills, evaluating online information, and navigation on reading digital text. *Computers in Human Behavior*, 55, 486-500. doi: 10.1016/j.chb.2015.09.042
- Hahnel, C., Goldhammer, F., Kröhne, U., & Naumann, J. (2018). The role of reading skills in the evaluation of online information gathered from search engine environments. *Computers in Human Behavior*, 78, 223-234. doi: 10.1016/j.chb.2017.10.004
- Jerrim, J., & Moss, G. (2018). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181-200. doi: 10.1002/berj.3498
- Jhang, F. H. (2014). The influences of inductive instruction and resources on students' attitudes toward reading: evidence from PISA 2009. *Educational Research and Evaluation*, 20(5), 386-410. doi: 10.1080/13803611.2014.966114
- King, R. B., Cai, Y., & Du, H. (2020). Societal-level utility value strengthens the relationship between student-level utility value and achievement: A person-culture fit perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 1-19. doi: 10.1111/bjep.12354
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2013). Compreensão. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Orgs.). *A ciência da leitura*, (227-244). Penso.
- Lenkeit, J., Schwippert, K., & Knigge, M. (2017). Configurations of multiple disparities in reading performance: longitudinal observations across France, Germany, Sweden and the United Kingdom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(1), 52-86. doi: 10.1080/0969594x.2017.1309352
- Li, H. (2016). How is formative assessment related to students' reading achievement? Findings from PISA 2009. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(4), 473-494. doi: 10.1080/0969594x.2016.1139543
- Lim, H. J., & Jung, H. (2019). Factors related to digital reading achievement: A multi-level analysis using international large scale data. *Computers & Education*, 133, 82-93. doi: 10.1016/j.compedu.2019.01.007
- Mak, S., Cheung, K., Soh, K., Sit, P., & Jeong, M. (2016). An examination of student- and across-level mediation mechanisms accounting for gender differences in reading performance: a multilevel analysis of reading engagement. *Educational Psychology*, 37(10), 1206-1221. doi: 10.1080/01443410.2016.1242712

- Melkonian, M., & Areepattamannil, S. (2017). The effect of absolute age-position on academic performance: a study of secondary students in the United Arab Emirates. *Educational Studies*, 44(5), 1-13. doi: 10.1080/03055698.2017.1382330
- Meng, L., Qiu, C., & Boyd-Wilson, B. (2018). Measurement invariance of the ICT engagement construct and its association with students' performance in China and Germany: Evidence from PISA 2015 data. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 3233-3251. doi: 10.1111/bjet.12729
- Ministério da Educação (2019). Relatório Brasil no PISA 2018. http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_pisa_2018_preliminar.pdf
- Ministério da Educação (2020). *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)*. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa>
- Ning, B., Van Damme, J., Gielen, S., Vanlaar, G., & Noortgate, W. V. D. (2015). What Makes the Difference in Reading Achievement? Comparisons Between Finland and Shanghai. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(5), 515-537. doi: 10.1080/00313831.2015.1062413
- Oliveira, K. L., Inácio, A. L. M., Fernandes, G. F. G., & Oliveira, G. T. (2019). Compreensão de leitura no ensino médio: análises e possibilidades. In C. G. G. S. Giroto, S. A. P. Franco, & G. F. Silva (Orgs.), *Formação de Leitores e a Educação Estética: arte e literatura*, (107-120). Editora CRV.
- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., & Rosa, M. T. (2016). Compreensão em Leitura no Ensino Fundamental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(3), 546-557. doi: 10.1590/1982-3703001172014
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE). (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. <http://www.oecd.org/education/ceri/35661078.pdf>
- Reilly, D. (2012). Gender, Culture, and Sex-Typed Cognitive Abilities. *PLoS ONE*, 7(7), 1-16. doi: 10.1371/journal.pone.0039904
- Santos, A. A. A., & Fernandes, E. S. O. (2016). Habilidade de escrita e compreensão de leitura como preditores de desempenho escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 465-473. doi: 10.1590/2175-3539201502031013
- Santos, A. A. A., & Ferraz, A. S. (2017). Avaliação de habilidades relacionadas à compreensão de leitura no ensino fundamental. *Psico*, 41(8), 21-30. doi: 10.15448/1980-8623.2017.1.24376
- Schleicher, A. (2016). Challenges for PISA. *RELIEVE*, 22(1), 1-7. doi: 10.7203/relieve.22.1.8429
- Solheim, O. J., & Lundetrae, K. (2016). Can test construction account for varying gender differences in international reading achievement tests of children, adolescents and young adults? – A study based on Nordic results in PIRLS, PISA and PIAAC. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(1), 107-126. doi: 10.1080/0969594x.2016.1239612
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., Sulkunen, S., & Niemi, P. (2019). Reading comprehension difficulty is often distinct from difficulty in reading fluency and accompanied with problems in motivation and school well-being. *Educational Psychology*, 40(1), 62-81. doi: 10.1080/01443410.2019.1670334
- Ustun, U., & Eryilmaz, A. (2018). Analysis of Finnish Education System to question the reasons behind Finnish success in PISA. *Studies in Educational Research and Development*, 2(2), 93-114. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED591431.pdf>
- Van Hek, M., Kraaykamp, G., & Pelzer, B. (2017). Do schools affect girls' and boys' reading performance differently? A multilevel study on the gendered effects of school resources and school practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 1-21. doi: 10.1080/09243453.2017.1382540
- Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., Brandão, S., & Ribeiro, I. (2017). O ensino explícito da compreensão de leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-30. doi: 10.1590/s1413-24782017227172
- Wu, J. Y. (2014). Gender differences in online reading engagement, metacognitive strategies, navigation skills and reading literacy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(3), 252-271. doi: 10.1111/jcal.12054

Recebido em: 27/01/2021

Reformulado em: 07/06/2021

Aceito em: 06/07/2021

Sobre as autoras:

Amanda Lays Monteiro Inácio

Mestra pelo Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação Stricto-sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, Campinas-SP, Brasil.
ORCID: 0000-0003-1892-6242

E-mail: amandalmonteiro@gmail.com

Adriana Satiko Ferraz

Mestra e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia pela Universidade São Francisco, Campinas-SP, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/000-0002-9856-0094>

E-mail: adrianasatiko.as@gmail.com

Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Docente do Programa de Pós-graduação Stricto-sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, Campinas-SP, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8599-7465>

E-mail: acacia.angeli@gmail.com

Contato com as autoras:

Amanda Lays Monteiro Inácio
Av. José Gabriel de Oliveira, 685, Apt. 1203, Parque Aurora
Londrina-PR, Brasil
CEP: 86047-360
Telefone: (43) 99829-2222