



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

12800 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEUS REFLEXOS NA COMPREENSÃO LEITORA DE ESTUDANTES DE ENGENHARIA

Thais de Souza Schlichting - FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau

Ana Cláudia de Souza - UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig - FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau

Agência e/ou Instituição Financiadora: FUMDES Uniedu

ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEUS REFLEXOS NA COMPREENSÃO LEITORA DE ESTUDANTES DE ENGENHARIA

Resumo: Este trabalho objetiva discutir o ensino explícito e sistemático de estratégias de leitura e seus reflexos na compreensão leitora de estudantes de graduação. Para tanto, são analisados dados coletados com dois grupos de participantes (controle e experimental), constituídos por estudantes de Engenharia Elétrica, em fase de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. As análises estatísticas indicam que a instrução sobre estratégias de leitura amplia o repertório de estratégias do leitor em sua (inter)ação sobre o texto, o que reflete positivamente em seu desempenho em leitura.

Palavras-chave: Leitura. Compreensão leitora. Estratégias de leitura.

Este trabalho objetiva **discutir o ensino explícito e sistemático de estratégias de leitura e seus reflexos na compreensão leitora de estudantes de graduação**. A escolha temática se justifica pela relação, indicada por pesquisas científicas, entre o emprego de estratégias de leitura e os reflexos positivos na compreensão leitora (PARIS; LIPSON; WIXSON, 1994). Assim, este texto argumenta em favor do ensino explícito e sistemático de estratégias de leitura, tanto na educação básica quanto na superior.

O **fundamento teórico** se situa na área da Psicolinguística. Compreendemos que a

leitura, em sua complexidade, precisa ser ensinada ao longo da vida escolar dos estudantes, mesmo em cursos de graduação, em áreas especializadas de atuação, pois um leitor competente não usa uma abordagem universal para a leitura (SHANAHAN, 2009). A leitura é um processo complexo, que envolve em si outros processos e cuja aprendizagem requer ensino sistemático para que se estabeleça a compreensão leitora.

Um leitor competente é também um leitor estratégico. Estratégias são ferramentas essenciais na aprendizagem, pois são empregadas a partir da intencionalidade do leitor com vistas a atingir um objetivo. Por meio de ações deliberadas, o leitor consegue controlar e modificar seus esforços, a fim de acompanhar seu progresso e resolver problemas em direção ao objetivo almejado.

Segundo Paris, Lipson e Wixson (1994, p. 791, tradução nossa), “[d]iscutir, entender e aplicar ações estratégicas é especialmente importante em três situações de leitura: durante a leitura inicial, para a solução de problemas e quando a capacidade de processamento é excedida”. Essas três situações são reveladoras da variedade de estratégias de leitura a depender das demandas apresentadas em cada evento leitor. Neste contexto, refletimos acerca da necessidade de emprego de estratégias em razão da complexidade da tarefa de leitura ou da tarefa decorrente e dependente daquela leitura, que tem a ver com alta demanda e, possivelmente, com capacidade excedida e resolução de problemas.

Tendo sido indicadas nossas compreensões teóricas, sinalizamos os **caminhos metodológicos** empreendidos nesta pesquisa, que é parte de um estudo de doutorado já concluído. A coleta de dados foi realizada com estudantes de Engenharia Elétrica em uma universidade catarinense. Ao longo da pesquisa, foram acompanhados dois semestres subsequentes da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) I, uma com cada um dos grupos de participantes: controle e experimental, cada grupo foi constituído por 19 participantes que estavam, pelo menos, no 8.º semestre do curso.

Cada grupo participou de três momentos de testagem: pré-teste (no início do semestre), pós-teste (ao final do semestre) e teste final (três meses após a finalização do semestre). O pré e o pós-teste foram constituídos por um protocolo verbal de leitura e um teste de compreensão leitora com gravação de tela. No teste final, foi realizado um teste de compreensão leitora. Além disso, a pesquisadora acompanhou todo o semestre da disciplina de TCC I com ambos os grupos. A diferença entre os grupos controle e experimental reside em que, entre o pré e o pós-teste, o experimental recebeu oficinas de estratégias de leitura, que contemplaram estratégias de aquisição lexical, correferenciação e sumarização. Já o grupo controle recebeu as oficinas apenas após a coleta de dados, a fim de possibilitar uma análise comparativa entre os grupos no que diz respeito à compreensão leitora e sua relação com as orientações sobre estratégias de leitura.

Chegamos, assim, à **apresentação e análise dos resultados**. Por questões de extensão, nos ateremos às discussões relativas aos testes de compreensão com gravação de

tela. Após a transcrição dos movimentos de tela de cada participante ao longo de cada teste, esses dados foram categorizados, considerando-se aqueles movimentos que mais se repetiram dentre o conjunto total de dados. As categorias, emergentes do conjunto de dados, foram criadas *a posteriori*, levando em consideração o que os participantes fizeram ao se defrontar com o texto, a partir das demandas em cada questão de cada teste. Referimo-nos a esses dados como comportamento estratégico, justamente porque são provenientes do engajamento do leitor na ação de leitura e porque guardam, em alguma medida, a abordagem estratégica de cada participante perante a tarefa de leitura e as exigências de cada questão.

A partir da observação dos dados, foram identificadas sete categorias recorrentes: 1. *Anotações* – abre o bloco de notas diante do texto e faz anotações durante a leitura ou comentários no texto ou no teste. 2 – *Buscas* - utiliza o mecanismo de buscas do PDF para pesquisar alguma palavra ou expressão. 3 – *Marcações* - faz destaques ou seleções no texto ou no teste. 4 – *Retomadas* - após iniciar o teste, retoma o texto ou suas partes. 5 – *Interrupções* - retoma alguma questão, interrompe uma resposta e passa à outra, deixa alguma questão em branco ou pula alguma. 6. *Reformulações* - altera texto da resposta nas questões descritivas, altera alternativa nas objetivas ou complementa sua resposta. 7 – *Respostas diretas* - responde diretamente às questões, sem retomar o texto ou fazer reformulações.

A abordagem estratégica mais recorrente no defrontamento com o texto é a volta ao texto (*Categoria 4*) a partir daquilo que é apresentado como demanda de compreensão pelo enunciado ao qual o participante está se dedicando. Segundo Beaugrande (1984), a retomada do texto é um comportamento estratégico esperado, pois possibilita que o leitor confirme suas hipóteses, localize informações específicas a partir de uma demanda apresentada e ative informações de sua memória de trabalho.

A *Categoria Reformulações* apareceu em média em 97,92% dos testes do grupo controle e em 100% dos do experimental. Esse comportamento estratégico apresenta um monitoramento na elaboração das respostas e, possivelmente, da compreensão e expressão da representação do texto lido.

O número de *Respostas diretas* oferecidas pelos participantes também chama atenção no conjunto de dados e se apresenta de forma mais recorrente no grupo controle (com média de incidência de 73,61%) do que no experimental (média de 52,70%), considerando-se as três etapas de teste. No contexto pesquisado, as respostas diretas têm *status* de estratégia, pois resultam do comportamento do leitor com o texto inserido na tarefa de leitura: em decorrência do tempo de que dispõe, da relação com a atividade, o participante recorre à apresentação dessa estratégia na realização da tarefa; além disso, mobiliza conhecimentos prévios para sustentar sua resposta.

A *Categoria Interrupções* apareceu, em média, em 44,21% dos testes do grupo controle e em 55,22% dos testes do experimental. Isso pode indicar a dificuldade que alguns participantes tiveram ao responder a certas questões. Ao abandonar o defrontamento com uma

questão ou para retomá-la depois ou para deixá-la em branco, esse leitor pode estar sinalizando para uma impossibilidade de compreender o que a questão solicita ou o material textual sobre o qual recai essa questão.

A *Categoria Marcações* apareceu, em média, em 28,24% dos testes do grupo controle e em 45,89% do experimental. Esse comportamento sinaliza aspectos textuais que tenham chamado a atenção do leitor no momento de realização da leitura. Tratando-se de uma estratégia de identificação de informações relevantes para o objetivo da leitura, as marcações podem servir de apoio à rápida retomada de informações centrais ao leitor durante a leitura.

Já a *Categoria 2: Buscas* apareceu, em média, em 16,20% dos testes do grupo controle e em 23,12% dos testes do experimental. Esse comportamento estratégico aponta para uma pesquisa por termos e palavras específicos no arquivo do texto após terem identificado o que alguma questão solicitou. A partir do enunciado, o leitor buscou por alguma porção específica do texto e essa busca, na maioria das vezes, incidiu sobre termos técnicos da área. Assim, podemos supor que os leitores identificam esses termos-chave demandados pelas questões e, de uma forma sistematizada, buscam por essas palavras no texto, o que aponta para a centralidade dos termos no construto da questão e do conteúdo do texto sobre o qual a questão recai e para a importância identificada pelo leitor dos termos e conceitos abordados.

Por fim, a *Categoria 1: Anotações* foi identificada em uma média de 9,95% dos testes do grupo controle e em 16,37% dos do experimental. Este comportamento estratégico aponta para a forma como o leitor elabora a compreensão do texto e como interage com ele. As anotações sugerem o que o participante está inferindo a partir da leitura textual, possivelmente indicando inferências pautadas no conhecimento prévio (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017) ou, ainda, anotando questões que lhes pareçam centrais ao texto, indicando a ideia principal (WINOGRAD, 1984).

Quanto à análise da média de incidência de cada comportamento, verificamos que *Respostas diretas* é a única categoria com maior ocorrência no grupo controle. Todas as demais categorias de comportamentos estratégicos, são, em média, mais recorrentes no grupo experimental. Este dado sinaliza para um maior número de participantes no grupo experimental, quando comparado ao controle, que empreendeu os comportamentos estratégicos categorizados, que recorreu a essas ferramentas no defrontamento com o texto. Podemos nos questionar se isso seria fruto das oficinas pautadas em estratégias de leitura empreendidas com o grupo experimental entre o pré e o pós-teste.

Analisamos e discutimos, agora, os dados provenientes de correlação entre as categorias de comportamento estratégico, identificadas nas gravações de tela dos participantes ao longo do processo de realização da tarefa de teste de compreensão leitora, e os escores obtidos pelos leitores, isto é, seu desempenho em leitura. Para isso, organizamos a análise entre grupos e em cada momento de testagem (pré, pós e teste final).

As análises de correlação não paramétrica de Spearman foram realizadas considerando: a) se os participantes empreenderam ou não cada comportamento; b) o número total de vezes em que cada comportamento foi realizado em cada teste. Esses dados foram analisados em correlação com o escore final dos participantes. Discutiremos os dados estatisticamente significativos do grupo controle para, em seguida, focalizar os do experimental.

No que diz respeito ao pré-teste do grupo controle, quando analisado o número de empregos do comportamento por teste, identificamos um Coeficiente de Correlação de Spearman de 0,522 ($p = 0,038$) no comportamento estratégico *Respostas diretas* em relação ao desempenho leitor. Esse dado indica que, quanto maior o emprego das respostas diretas, maior o desempenho em leitura. Inicialmente, este dado pode causar estranheza, visto que a categoria das *Respostas diretas* é exclusiva e impossibilita, por exemplo, a retomada do texto para conferir as respostas. Podemos supor que os participantes do grupo controle, que optaram por responder diretamente às questões no pré-teste, tinham em sua memória as informações necessárias para responder corretamente à demanda das questões.

Já na análise do pós-teste, obtivemos um $R = 0,512$ ($p = 0,030$) no comportamento *Anotações*, quando a análise foi de emprego ou não desse comportamento em correlação ao desempenho em leitura. Este dado sinaliza que, ao fazer anotações, o participante dialoga com o material, construindo, a partir do que está posto no texto, o que parece colaborar para que se estabeleça a compreensão em leitura.

Passando para a discussão dos dados do grupo experimental, no pré-teste, a correlação entre o número de vezes em que determinado comportamento foi empregado e o score no teste indicou um Coeficiente de Correlação de Spearman de $-0,509$ ($p = 0,031$) a respeito do comportamento *Retomadas*. Assim, quanto mais se retomou o texto, menor foi o desempenho em leitura. Este dado vai de encontro ao que a literatura tem explanado, sendo a retomada uma das estratégias que resultam em um melhor desempenho em leitura, justamente por sua característica de testagem e confirmação de hipóteses a partir do texto. Entretanto, tal retomada deve ser estratégica e não aleatória, como parece ter sido o caso observado neste estudo.

A título de **considerações finais**, compreendemos que as oficinas realizadas com os participantes do grupo experimental refletiram em um aumento do repertório de estratégias de leitura dos estudantes. Embora as oficinas tenham sido específicas e oferecidas em um momento da formação, reverberaram na abordagem do texto pelo leitor. Houve, assim, uma maior variedade de estratégias empregadas, menos respostas realizadas diretamente.

Consideramos que a abordagem sistematizada das estratégias de leitura colabora com a construção de conhecimento dos acadêmicos a respeito de linguagem do texto, da relação dos constituintes de diferentes níveis, identificando as relações coesivas que sustentam o texto e a reconstruir a macroestrutura do texto, a fim de que construam, paulatinamente, o modelo

situacional coerente com o texto com o qual estão se defrontando, o que resulta em melhor desempenho em leitura.

REFERÊNCIAS

BEAUGRANDE, R. de. The Linearity of Reading: Fact, Friction, or Frontier? *In*: FLOOD, James (Ed.). **Understanding reading comprehension**. Newark, Delaware: International Reading Association, 1984. p. 45-74.

OAKHILL, J.; CAIN, K.; ELBRO, C. **Compreensão de leitura**. 1 ed. São Paulo: Hogrefe, 2017, 192p.

PARIS, S. G.; LIPSON, M. Y.; WIXSON, K. K. Becoming a strategic reader. *In*: RUDELL, R. B.; RUDELL, M. R.; SINGER, H. (Ed.). **Theoretical models and processes of reading**. 4. ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1994. p. 788-810.

SHANAHAN, C. Disciplinary comprehension. *In*: ISRAEL, S. E.; DUFFY, G. **Handbook of research on reading comprehension**. New York: Routledge, 2009, p. 240-260.

WINOGRAD, P. N. Strategic difficulties in summarizing texts. **Reading Research Quarterly**, 19. p. 404-425, 1984.