



**CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
BACHARELADO EM PSICOLOGIA**

**Leitura Compreensiva e Estratégias de Aprendizagem em Estudantes dos Anos
Finais do Ensino Fundamental**

Tainá Rocha da Silva Ribeiro

Santo Antônio de Jesus – BA
Julho 2022



**CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
BACHARELADO EM PSICOLOGIA**

**Leitura Compreensiva e Estratégias de Aprendizagem em Estudantes dos Anos
Finais do Ensino Fundamental**

Tainá Rocha da Silva Ribeiro

Trabalho apresentado como pré-requisito de Conclusão de Curso do Bacharelado em Psicologia, sob orientação da Profa. Dra. Adriana Cristina Boulhoça Suehiro. Este artigo foi formatado de acordo com as normas da Revista Psicologia da Educação da PUC-SP (as normas da revista encontram-se em anexo ao final do trabalho).

Tainá Rocha da Silva Ribeiro

Leitura Compreensiva e Estratégias de Aprendizagem em Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito de conclusão do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, para a obtenção do título de Bacharela em Psicologia. Esse trabalho, na modalidade de artigo, foi elaborado de acordo com as normas de submissão da Revista Psicologia da Educação da PUC-SP, classificada enquanto qualis B1 pela área de Psicologia.

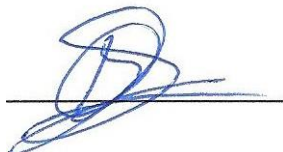
BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Dr.^a Adriana Cristina Boulhoça Suehiro
Professora Orientadora - Presidente da Banca Examinadora



Prof.^a Dr.^a Adriana Lourenço Lopes
Avaliadora



Prof.^a Dr.^a Kelly Cristina Atalaia da Silva
Avaliadora

Santo Antônio de Jesus - BA, 25 de julho de 2022

LEITURA COMPREENSIVA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Leitura Compreensiva e Estratégias de Aprendizagem em Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Comprehensive Reading and Learning Strategies in Students in the Final Years of Elementary School

Lectura comprensiva y Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes de los Últimos Años de la Enseñanza Primaria

Tainá Rocha da Silva Ribeiro¹ e Adriana Cristina Boulhoça Suehiro²

¹Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

²Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Nota do autor

Tainá Rocha da Silva Ribeiro, discente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências da Saúde, curso de Psicologia, Orcid <https://orcid.org/0000-0002-2118-254X>; docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - Centro de Ciências da Saúde, curso de Psicologia, Orcid <http://orcid.org/0000-0002-6695-4806>.

Este artigo é resultado do projeto de pesquisa, título: Desempenho Escolar no Ensino Fundamental: variáveis relacionadas, orientado pela professora Dra. Adriana Cristina Boulhoça Suehiro da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no período de 2019 a 2020, financiado pelo CNPq.

As correspondências deverão ser enviadas para Tainá Rocha da Silva Ribeiro, Rua: Nemesio Dutra da Costa, 397 – São Judas Tadeu – Cruz das Almas – Bahia – 44380-000. E-mail: tainarocha@aluno.ufrb.edu.br

Resumo

Este estudo pretendeu caracterizar o nível de compreensão em leitura e o emprego de estratégias de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental e explorar a relação entre a compreensão em leitura e as estratégias de aprendizagem. Além disso, buscou identificar eventuais diferenças no emprego de estratégias de aprendizagem em função do nível de compreensão em leitura dos estudantes. Participaram 200 estudantes de ambos os sexos, entre 11 e 16 anos ($M=13,31$; $DP=1,45$), do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de uma cidade do Recôncavo da Bahia. Os participantes responderam, coletivamente, a um texto estruturado segundo a técnica de Cloze e a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF). Verificou-se que a pontuação média obtida pelos estudantes avaliados foi de 18,92 ($DP=4,79$) de um total de 40 pontos possíveis no Cloze e 1,09 ($DP=0,31$) pontos de um total de 2 no EAVAP-EF. No geral, a amostra pesquisada apresentou um desempenho classificado como instrucional em leitura, com um aproveitamento de 47,3% das lacunas do Cloze. Já no que concerne ao EAVAP-EF, a subescala ‘Estratégias Cognitivas’ foi a que apresentou a maior média e ‘Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais’ a menor. As correlações entre os instrumentos empregados foram nulas e os estudantes classificados nos níveis de Frustração e Independente de leitura não se diferenciaram quanto ao emprego de estratégias de aprendizagem.

Palavras-chave: compreensão da leitura, estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas, ensino fundamental, estratégias de aprendizagem.

Abstract

This study aimed to characterize the level of reading comprehension and the use of learning strategies in elementary school students and to explore the relationship between reading comprehension and learning strategies. In addition, it sought to identify possible differences in the use of learning strategies depending on the students' level of reading comprehension. Attended 200 students of both sexes, aged between 11 and 16 years ($M=13.31$; $SD=1.45$), from the sixth to the ninth grade of elementary school at a public school in a city in the Recôncavo region of Bahia. The participants collectively responded to a text structured according to the Cloze technique and the Scale of Learning Strategies for Elementary School. It was found that the average score obtained by the students evaluated was 18.92 ($SD=4.79$) out of a total of 40 possible points in Cloze and 1.09 ($SD=0.31$) points out of a total of 2 in the Scale of Learning Strategies for Elementary School. In general, the researched sample presented a performance classified as instructional in reading, with a 47.3% use of the Cloze gaps. Regarding the Scale of Learning Strategies for Elementary School, the subscale 'Cognitive Strategies' had the highest average and 'Absence of Dysfunctional Metacognitive Strategies' the lowest. The correlations between the instruments used were null and the students classified in the Frustration and Independent reading levels did not differ in terms of the use of learning strategies.

Keywords: reading comprehension, cognitive strategies, metacognitive strategies, elementary school, learning strategies.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo caracterizar el nivel de comprensión lectora y el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes de primaria y explorar la relación entre comprensión lectora y estrategias de aprendizaje. Además, se buscó identificar posibles diferencias en el uso de estrategias de aprendizaje según el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Participaron 200 estudiantes de ambos sexos, con edades entre 11 y 16 años ($M=13,31$; $SD=1,45$), de sexto a noveno grado de la enseñanza fundamental de una escuela pública de un municipio de la región del Recôncavo, en Bahía. Los participantes respondieron colectivamente a un texto estructurado según la técnica Cloze y la Escala de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje para Educación Primaria. Se encontró que el puntaje promedio obtenido por los estudiantes evaluados fue de 18,92 ($DE=4,79$) de un total de 40 puntos posibles en Cloze y de 1,09 ($DE=0,31$) puntos de un total de 2 en la Escala de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje para Educación Primaria. En general, la muestra investigada presentó un desempeño catalogado como instructivo en lectura, con un 47,3% de uso de las lagunas Cloze. En cuanto a la Escala de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje para Educación Primaria, la subescala 'Estrategias Cognitivas' tuvo el promedio más alto y 'Ausencia de Estrategias Metacognitivas Disfuncionales' el más bajo. Las correlaciones entre los instrumentos utilizados fueron nulas y los estudiantes clasificados en los niveles de Frustración y Lectura Independiente no se diferenciaron en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje.

Palabras clave: comprensión lectora, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, educación primaria, estrategias de aprendizaje.

LEITURA COMPREENSIVA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

A leitura consiste em uma ferramenta essencial de aprendizagem, desenvolvimento e inserção sociocultural, auxiliando tanto na assimilação, quanto na construção dos saberes acadêmicos (Oliveira, Santos & Rosa, 2016; Rodrigues, 2019; Santos, Moraes & Lima, 2018). Sua compreensão, no entanto, é um processo complexo de integração e construção (Mota 2015; Oliveira, Santos & Inácio, 2017), que permite que o leitor interaja, combine e relacione as ideias apresentadas no texto ao seu conhecimento de mundo, atribuindo-lhe um significado (Oliveira et al., 2017; Santos & Ferraz, 2017). Embora esse processo envolva diferentes habilidades sócio afetivas e cognitivas, tais como, percepção, memória e pensamento, há divergências na literatura quanto as habilidades cognitivas necessárias e aos processos envolvidos na leitura crítica e criativa (Mota 2015; Oliveira et al., 2017).

A despeito disso, o emprego de estratégias de aprendizagem tem sido considerado um fator relevante, tanto para a compreensão em leitura, quanto para a aprendizagem e o desempenho acadêmico visto que, possibilita ao estudante um maior entendimento dos conteúdos estudados, auxilia na aquisição de conhecimento, bem como contribui para o aprimoramento de habilidades já presentes (Brabo, 2018; Lima & Santos, 2016; Prates, Lima & Ciasca 2016; Suehiro, Boruchovitch & Schelini, 2018). Logo, as estratégias de aprendizagem podem ser definidas como procedimentos facilitadores do processo de aprendizagem, que propiciam a compreensão, retenção e evocação dos conteúdos estudados; envolvendo estratégias cognitivas e metacognitivas (Dembo, 1994; Inácio, Boruchovitch & Bzuneck, 2021; Prates et al., 2016; Oliveira et al., 2017; Santos & Inácio, 2020; Suehiro et al., 2018; Weinstein & Acee, 2018). As primeiras consistem na organização, elaboração e armazenamento das informações, auxiliando no seu manejo direto a partir de atividades como, recitar, destacar e repetir, possibilitando, assim, o entendimento superficial e a memorização das informações

LEITURA COMPREENSIVA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

obtidas. Já as estratégias metacognitivas são habilidades mais complexas e com maior demanda cognitiva, que envolvem planejamento, monitoramento e regulação para a realização de atividades como resumir, parafrasear e estabelecer analogias. Sua função é possibilitar uma melhor organização dos conteúdos e objetivos a serem estudados, assim como permitir ao estudante uma autoavaliação do seu processo de aprendizado e, portanto, a busca por novas soluções para conseguir superar os obstáculos encontrados, contribuindo assim para a aprendizagem e retenção do conteúdo (Inácio et al., 2021; Mateus, 2016; Weinstein & Acee, 2018).

Para além dessa classificação, é importante destacar que uma aprendizagem de qualidade depende da combinação de estratégias cognitivas e metacognitivas, assim como da compreensão por parte do sujeito de que tipo de estratégia é a mais adequada para cada contexto e objetivo (Fluminhan & Murgó, 2019; Lima & Santos, 2016; Oliveira et al., 2017). A literatura acerca do tema ressalta que os alunos que autorregulam a sua aprendizagem sabem quais estratégias utilizar, quando, por que, como e onde fazer uso de cada uma delas (Fluminhan & Murgó, 2019; Góes & Boruchovitch, 2020). Os pesquisadores também ressaltam que as estratégias de aprendizagem desde as mais conhecidas, como grifar ou copiar o material, até as mais complexas, como criar analogias ou parafrasear, não são inatas. Elas podem e devem ser alvos de treinamento intencional, uma vez que seu ensino específico e adequado desde os primeiros anos escolares (Perassinoto, Boruchovitch & Bzuneck, 2013; Prates et al., 2016; Rosário & Polydoro, 2014) poderia resultar, nos anos subsequentes, em pontuações mais elevadas nos fatores estratégias cognitivas e metacognitivas (Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2010).

Considerando o exposto, diversos estudos com estudantes de diferentes etapas do ensino têm apontado que o uso de estratégias de aprendizagem possibilita que os

LEITURA COMPREENSIVA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

alunos, não apenas compreendam de forma mais satisfatória o que estão lendo, mas que se tornem capazes de identificar seus pontos fortes e fracos, ajustando seu comportamento para o alcance de maior qualidade em sua compreensão (Mateus, 2016; Trassi, Oliveira & Inácio, 2019). Alguns desses estudos nacionais, que empregaram a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem (EAVAP-EF) e o teste de Cloze, instrumentos aqui utilizados, serão descritos a seguir. É importante destacar que optou-se pela descrição de estudos nacionais por se considerar que a cultura, a organização curricular e outras variáveis contextuais podem influenciar nas habilidades estudadas.

Lima e Santos (2016), por exemplo, investigaram a relação entre a compreensão de leitura e o uso de estratégias de aprendizagem, em 224 estudantes do Ensino Fundamental do interior de São Paulo. Os resultados evidenciaram uma pontuação média de 12,80, de um total de 30 pontos possíveis no teste de Cloze, o que indica uma pontuação abaixo da média de 15 pontos do instrumento. Já no que se refere a EAVAP-EF verificou-se uma média de 38,72 pontos de um total de 62 possíveis, sendo que a pontuação mínima foi de 13 e a máxima de 57, classificando esses estudantes como medianamente estratégicos. A ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais foi a subescala mais pontuada e a estratégia cognitiva a menos pontuada. Esses achados indicam que grande parte desses estudantes não emprega estratégias disfuncionais, isto é, não utiliza métodos de estudo que possam prejudicar o seu aprendizado, como por exemplo, assistir televisão enquanto estuda, o que é um bom indicador. Ao lado disso, as autoras identificaram correlações fracas, contudo positivas e significativas entre ambas as técnicas. Os maiores índices de correlação com o Cloze foram obtidos, respectivamente para as escalas de estratégias metacognitivas e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais. Estratégias cognitivas foi a única escala para a qual não houve correlação estatisticamente significativa com a pontuação no Cloze.

LEITURA COMPREENSIVA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Diferentemente do observado por Lima e Santos (2016), Mateus (2016), ao buscar, dentre outros objetivos, possíveis relações entre compreensão de leitura e estratégias de aprendizagem, identificou correlação quase nula para a escala de estratégias metacognitivas. A pontuação média obtida pelos 309 alunos do 2º ao 5º ano, da Rede Municipal do interior do Norte do Paraná, foi 8,4 pontos (DP=3,1) no Cloze, o que indica que esses estudantes apresentam um nível instrucional em leitura (aproveitamento de 56% de acertos). Quanto ao EAVAP-EF, os resultados evidenciaram uma média de 35,2 pontos, de um total de 62 possíveis, sendo a escala mais pontuada a de ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais e a menos pontuada a de estratégias metacognitivas. Tais resultados demonstram que os alunos são medianamente estratégicos e que, embora não empreguem estratégias metacognitivas disfuncionais no momento do estudo, tendem a utilizarem em menor quantidade estratégias mais profundas de aprendizagem, que os possibilite não apenas auto avaliar seu processo de aprendizado, mas buscar por soluções mais adequadas para a superação dos problemas encontrados.

Por fim, Trassi et al. (2019) avaliaram o nível de compreensão de leitura em alunos do ensino fundamental; diferenças entre os anos escolares para o teste de Cloze; prováveis relações entre compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e raciocínio verbal, além de verificarem se o raciocínio verbal pode prever as outras variáveis. As pontuações médias obtidas pelos 470 alunos, do 2º ao 9º ano da rede pública de uma cidade do Paraná, avaliados foram 10,27 (DP=2,57) para o Cloze, de um total de 15 possíveis, e 1,08 para o EAVAP-EF. A escala mais pontuada foi a de Estratégias Metacognitivas e a menos pontuada foi Estratégias Cognitivas. Esses resultados indicam que os estudantes apresentaram um nível independente de leitura e demonstraram lançar mão com maior frequência de estratégias de auto monitoramento

LEITURA COMPREENSIVA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

de sua aprendizagem, embora sua pontuação média total na escala aponte para pouco conhecimento de estratégias diversificadas. Quanto a relação entre os construtos avaliados, semelhantemente ao observado por Lima e Santos (2016), os resultados demonstraram correlações fracas, porém positivas entre o teste de Cloze e as estratégias Metacognitivas.

Os resultados dos estudos descritos anteriormente possibilitam inferir que as correlações obtidas entre o nível de leitura e as estratégias de aprendizagem, ainda que fracas, parecem indicar que quanto maior habilidade de compreensão em leitura o estudante possui, mais estratégias ele tende a utilizar no decorrer de seus estudos (Lima & Santos, 2016; Mateus, 2016) sobretudo, as Estratégias Metacognitivas, visto que, foi a subescala da EAVAP-EF que apresentou maior correlação com o Cloze em todos os estudos aqui citados. Contudo, é necessário que outras pesquisas possam verificar melhor essa relação.

Diante do exposto e do fato de que as Estratégias de Aprendizagem se constituem como uma ferramenta relevante para que os alunos obtenham melhores resultados em compreensão de leitura, visto que, possibilitam a auto regulação da leitura e um maior controle sobre o que, o quanto e quando não se compreende (Gomes & Boruchovitch 2019), conhecer o perfil desses estudantes no que diz respeito a essas duas habilidades é fundamental para se pensar em estratégias que possam superar as lacunas detectadas. Nesse contexto, o presente estudo buscou contribuir para a descrição do perfil do aluno, ao caracterizar o nível de compreensão em leitura e o emprego de estratégias de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental de uma escola pública de uma cidade do Recôncavo da Bahia. Além de identificar eventuais diferenças no emprego de estratégias em função do nível de compreensão em leitura dos estudantes e

LEITURA COMPREENSIVA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

explorar a relação existente entre a compreensão em leitura e as estratégias de aprendizagem na amostra estudada.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 200 alunos, entre 11 e 16 anos ($M=13,31$; $DP=1,45$), do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de uma cidade do Recôncavo da Bahia. Do total da amostra, 51 estudantes (25,5%) frequentavam o sexto ano, 50 (25,0%) o sétimo, 51 (25,5%) o oitavo e 48 (24,0%) o nono ano, sendo 92 do sexo masculino (46,0%) e 108 do feminino (54,0%).

Instrumentos

Teste de Cloze – Foi empregado um texto preparado segundo a técnica de Cloze intitulado ‘Coisas da Natureza’. A técnica de Cloze consiste na omissão de todos os quintos vocábulos do texto, substituídos por um traço proporcional ao tamanho da palavra omitida (Taylor, 1953). Solicita-se aos alunos que, após a leitura inicial, preencham os espaços com as palavras que melhor completam o sentido do texto. Na correção, adotou-se a correção *verbatim*, na qual apenas as palavras iguais às retiradas do texto original e escritas corretamente (grafia e acentuação) são pontuadas. Foi atribuído um ponto para cada acerto e zero para erro, sendo a pontuação máxima possível 40, número correspondente à quantidade de lacunas contidas no texto. Há evidências de validade e precisão para a história utilizada (Santos, 2005).

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF) - Desenvolvida por Oliveira et al. (2010), é composta por 31 itens, em escala Likert de três pontos (sempre, às vezes e nunca). A opção “sempre” vale 2 pontos, às vezes, 1, e nunca, 0. Essa pontuação é invertida nos itens 3, 7, 8, 12, 15, 19, 21,23, 24, 25, 26, 28 e 30. A pontuação mínima é zero e a máxima, 62 pontos.

LEITURA COMPREENSIVA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Exemplos de questões são: “Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o(a) professor(a) está falando, mesmo quando ele(a) não manda ou não escreve nada na lousa?”; “Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?” e “Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o(a) professor(a) está dando explicações?”. A análise fatorial indicou que os itens se agruparam em três fatores: estratégias cognitivas (11 itens – 1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 16, 17 e 20), estratégias metacognitivas (7 itens – 6, 13, 18, 22, 27, 29 e 31) e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais (13 itens – 3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30). A consistência interna da escala total foi de $\alpha=0,79$ e das subescalas: estratégias cognitivas ($\alpha=0,74$), estratégias metacognitivas ($\alpha=0,62$) e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais ($\alpha=0,80$).

Procedimento de Coleta de Dados

Os dados foram coletados em 2018. Os instrumentos foram aplicados, coletivamente, em horário de aula previamente cedido pelo professor nas escolas que autorizaram a realização da pesquisa. Inicialmente, os estudantes, cujos pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que também o assinaram, preencheram as questões de identificação do sujeito e, em seguida, foram solicitados a lerem o texto que lhes foi entregue e a preencher as lacunas com as palavras que melhor se adequaram ao contexto. Por fim, responderam ao EAVAP-EF. Todo procedimento planejado foi executado em 35 minutos e contou com o auxílio de outros quatro pesquisadores treinados para tal finalidade. É importante destacar que os procedimentos desta pesquisa atenderam a todos os preceitos éticos da resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Procedimento de Análise de Dados

LEITURA COMPREENSIVA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Os dados foram organizados em planilhas e submetidos as estatísticas descritiva e inferencial, visando atender os objetivos do presente estudo. Quanto às análises descritivas, foram levantados dados de Média, desvio-padrão, percentuais e distribuição gráfica de variáveis. A normalidade dos dados foi avaliada por meio dos testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk. O pressuposto de homogeneidade de variância foi avaliado por meio do teste de Levene. Tendo em vista que os testes de normalidade permitiram aceitar a hipótese de normalidade somente para a compreensão em leitura, foram realizados procedimentos de bootstrapping (1000 re-amostragens; 95% IC BCa) para se obter uma maior confiabilidade dos resultados de estratégias de aprendizagem, para corrigir desvios de normalidade da distribuição da amostra e diferenças entre os tamanhos dos grupos e, também, para apresentar um intervalo de confiança de 95% para as diferenças entre as médias (Haukoos & Lewis, 2005). Do mesmo modo, recorreu-se ao bootstrapping (1000 re-amostragens; 95% IC BCa) para a análise da associação entre as medidas.

Resultados

Os dados referentes ao teste de Cloze evidenciaram que a pontuação média obtida pelos estudantes foi de 18,92 (DP=4,79) acertos, de um total de 40 possíveis. A Figura 1 traz a distribuição das pontuações obtidas pelos participantes no teste.

[INSERIR FIGURA 1]

Esses resultados sugerem que os discentes avaliados não alcançaram sequer a média de pontuação preconizada para o instrumento, que seria de 20 pontos. Considerando essa realidade, buscou-se verificar como o desempenho em compreensão em leitura dos participantes deste estudo seria classificado. Para tanto, recorreu-se aos critérios de Bormuth (1968), que possibilitam classificar tal desempenho em três níveis, quais sejam, Frustração (com até 44% de acertos); Instrucional (de 44,1% a 57% de

LEITURA COMPREENSIVA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

acertos) e Independente (superior a 57% de acertos). Setenta e sete escolares (38,5%) tiveram seu desempenho classificado no nível de Frustração, 76 (38,0%) no nível Instrucional e apenas 47 (23,5%) no nível Independente. No geral, a amostra pesquisada apresentou um desempenho classificado como instrucional, haja vista que sua média de acertos, 18,92, corresponde a um aproveitamento de 47,3% das lacunas do instrumento. No que se refere ao emprego de estratégias de aprendizagem entre os estudantes avaliados, os resultados obtidos podem ser verificados na Tabela 1.

[INSERIR TABELA 1]

É importante lembrar que como a quantidade de itens para cada subescala do EAVAP-EF não é homogênea, optou-se por se trabalhar aqui com pontuações ponderadas. Sendo assim, a pontuação máxima possível para cada uma das medidas da escala é de 2,00 pontos. Os estudantes avaliados obtiveram uma pontuação total média de 1,09 (DP=0,31) pontos. A mínima foi 0,52 e a máxima 1,68. A subescala ‘Estratégias Metacognitivas’ foi a que apresentou a maior média e ‘Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais’ a menor.

Buscou-se, ainda, investigar em que medida as pontuações em estratégias de aprendizagem eram diferentes entre os estudantes com desempenhos em compreensão em leitura classificados como frustração e independentes, ou seja, entre os que apresentaram os piores e os melhores desempenhos, respectivamente. Para tanto, foi realizado um teste t de Student para amostras independentes. Os resultados demonstraram que, embora os escolares com nível de compreensão independente tenham obtido as maiores médias, não houve diferença significativa quanto ao emprego de estratégias de aprendizagem para nenhuma das situações analisadas. Esses resultados podem ser visualizados na Tabela 2.

[INSERIR TABELA 2]

O tamanho de efeito da diferença entre os grupos foi irrisório para todas as medidas. O d de Cohen para Estratégias Cognitivas foi 0,15, para Estratégias Metacognitivas foi 0,11, para Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais foi 0,12 e para Estratégias de aprendizagem foi de 0,17.

Por fim, buscou-se verificar a relação entre a compreensão em leitura e as estratégias de aprendizagem na amostra pesquisada. A Tabela 3 traz os resultados concernentes a correlação de *Pearson* (r) entre os instrumentos.

[INSERIR TABELA 3]

Como pode ser verificado na Tabela 3, os índices de correlação obtidos entre a compreensão em leitura e as estratégias de aprendizagem foram positivos e não significativos para todas as medidas estudadas. As maiores magnitudes foram observadas entre as Estratégias Cognitivas e a pontuação no Cloze, seguida das pontuações totais nos instrumentos. Já a menor foi observada entre a Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais e a pontuação no Cloze. Todas essas associações foram de magnitude zero (Dancey & Reidy, 2019), o que indica que, na amostra estudada, as medidas foram independentes. As variâncias compartilhadas foram de 0,3% para as Estratégias Cognitivas, de 0,1% para as Estratégias Metacognitivas, zero para a Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais e de 0,2% para as Estratégias de aprendizagem.

Discussão

Diante dos resultados apresentados, em relação à compreensão de leitura, constata-se, pela média geral, que os alunos avaliados no presente estudo estão em um nível no qual até são capazes de construir sentidos, abstrações e compreensão do que

LEITURA COMPREENSIVA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

leem, bem como de utilizarem métodos para obter êxito na realização da leitura (Mateus, 2016). No entanto, tais achados estão aquém do esperado para a etapa de ensino na qual se encontram, dado que, estudantes em anos escolares mais avançados tendem a apresentar melhor pontuação no teste de Cloze e conseqüentemente, melhor nível de compreensão em leitura, tal como mostra, por exemplo, o estudo de Trassi et al. (2019) no qual os escolares obtiveram um nível de leitura classificado como independente.

Diferentemente do observado por Trassi et al. (2019), os estudantes aqui investigados ainda estão dependentes da mediação ou instrução de um professor para que a compreensão do que leem seja alcançada, o que compromete o bom desempenho da leitura crítica e criativa. Nesse contexto, o papel mediador do professor e o desenvolvimento de atividades que possibilitem a esses alunos alcançarem o nível de leitura classificado como independente é fundamental (Oliveira et al., 2016). Apesar do exposto, é importante destacar uma diferença importante na avaliação da compreensão em leitura realizada aqui e no estudo de Trassi et al. (2019). Esses últimos autores avaliaram a compreensão em leitura de estudantes do 5º ao 9º ano com base em um texto inicialmente pensado e validado para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que apresenta um número de lacunas menor e que potencialmente pode revelar um nível de dificuldade menor para escolares mais avançados no processo de ensino-aprendizagem.

Para além da dificuldade do texto, faz-se necessário destacar que o desempenho apresentado pode decorrer de outros fatores, tais como a própria motivação dos estudantes para a realização da tarefa, suas crenças de auto eficácia, suas atitudes diante das dificuldades encontradas ao longo da tarefa e o emprego de estratégias para solucioná-las. Embora o emprego de estratégias de aprendizagem seja um fator que

LEITURA COMPREENSIVA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

possibilita a compreensão da informação e a aquisição de conhecimento (Lima & Santos, 2016), os resultados aqui obtidos, semelhantemente ao verificado por Trassi et al. (2019), denotam pouco conhecimento/uso de estratégias de aprendizagem diversificadas por parte dos estudantes, o que pode causar obstáculos para seu aprendizado. Além disso, indicam o emprego de estratégias de aprendizagem menos profundas e baixos escores em Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais.

Sendo assim, os alunos da amostra pesquisada até apresentam estratégias que são consideradas as mais adequadas aos processos de aprendizagem, ou seja, que os permitem monitorar, planejar, auto avaliar seu aprendizado, bem como regular seu pensamento e comportamento, porém, diferentemente dos estudantes de Ensino Fundamental avaliados por outros estudos (Lima & Santos, 2016; Trassi et al., 2019), fazem pouco uso das mesmas, lançando mão predominantemente de estratégias menos complexas: as cognitivas. Do mesmo modo, caminham na direção contrária a outros achados que parecem reafirmar que a Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais é recorrente entre os escolares (Lima & Santos, 2016; Mateus, 2016; Oliveira et al., 2017).

Tais achados são preocupantes especialmente ao se considerar: (1) o fato de que o emprego de estratégias consideradas mais complexas seria esperado para estudantes com maior nível acadêmico (Lima & Santos, 2016) e (2) que os estudantes avaliados tendem a utilizar estratégias prejudiciais ao seu processo de aprendizado, como por exemplo, realizar outras atividades durante o momento de estudo. Desse modo, é relevante que os educadores reforcem a não utilização de tais estratégias, uma vez que podem comprometer a aquisição e retenção do conhecimento, da mesma forma que ensinam e incentivem o uso de estratégias que auxiliem os estudantes durante a leitura para que se tornem leitores estratégicos, reduzindo assim o tempo de desenvolvimento

LEITURA COMPREENSIVA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

de uma determinada atividade e conseqüentemente melhorando o seu desempenho.

Além disso, é essencial propor atividades atrativas que possibilitem uma aproximação maior dos estudantes que já apresentam dificuldades e falta de interesse pela leitura e que sejam capazes de romper o ciclo vicioso que acaba por afastá-los ainda mais de tarefas tão importantes para sua vida acadêmica e social.

Diante do exposto, buscando compreender melhor o perfil da amostra pesquisada recorreu-se a análise do emprego de estratégias de aprendizagem por estudantes com os melhores e piores desempenhos em compreensão em leitura (com nível de frustração e independente, respectivamente). Os resultados obtidos corroboram a necessidade de instrução em estratégias de aprendizagem e de um acompanhamento mais efetivo da compreensão em leitura dos estudantes aqui pesquisados, conforme anteriormente referido. Tais achados contradizem a literatura que tem apontado que quanto maior a habilidade de compreensão em leitura, mais estratégias o estudante tende a utilizar no decorrer de seus estudos (Gomes & Boruchovitch, 2019; Lima & Santos, 2016; Mateus, 2016) e maior é sua facilidade para interpretar, fazer inferências, argumentar e criar suas próprias estratégias de compreensão, relacionando suas ideias com as informações do texto (Lima & Santos, 2016; Oliveira et al., 2017; Oliveira et al., 2011; Perassinoto et al., 2013; Prates et al., 2016; Suehiro et al., 2018).

Por fim, as correlações obtidas entre o Cloze e a EAVAP-EF não corroboram a expectativa inicial do presente estudo, tendo em vista que se esperava encontrar índices de correlações positivos e significativos entre as medidas avaliadas. Do mesmo modo, em dissonância com os estudos de Lima e Santos (2016), Mateus (2016) e Trassi et al. (2019), as medidas de compreensão em leitura e estratégias de aprendizagem empregadas mostraram-se independentes, tendo em vista que não compartilharam quase nenhuma variância, sendo a maior delas verificada para as Estratégias Cognitivas

(Dancey & Reidy, 2019). Tendo em vista o observado e as associações já evidenciadas pela literatura (Gomes & Boruchovitch, 2019; Lima & Santos, 2016; Mateus, 2016), faz-se necessário o desenvolvimento de novas pesquisas para verificar tal relação.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivos caracterizar o nível de compreensão em leitura e o emprego de estratégias de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental de uma escola pública de uma cidade do Recôncavo da Bahia. Buscou, ainda, identificar eventuais diferenças no emprego de estratégias em função do nível de compreensão em leitura dos estudantes e explorar a relação existente entre a compreensão em leitura e as estratégias de aprendizagem na amostra estudada.

Embora os estudantes com níveis de leitura mais elevados não tenham se diferenciado dos demais quanto ao emprego de estratégias para a aprendizagem, tal como seria desejável, o presente trabalho contribuiu para a avaliação do nível de compreensão leitora e o emprego de estratégias de aprendizagem ao longo do ensino fundamental. Ademais, os resultados aqui obtidos, permitem compreender as dificuldades apresentadas pelos avaliados, possibilitando a elaboração de novas atividades e técnicas que estimulem não apenas o desenvolvimento da compreensão de leitura e o emprego de estratégias de aprendizagem, de forma que possam alcançar o nível de leitura classificado como independente, mas que, sobretudo, os tornem capazes de monitorar seu próprio processo de aprendizagem, o que refletiria de maneira positiva em seu desempenho escolar.

Apesar de tais achados trazerem informações importantes sobre a compreensão de leitura e o emprego de estratégias de aprendizagem desses estudantes, há que se considerar suas limitações, tais como o número reduzido de participantes, a amostra proveniente apenas do sistema público de ensino e a ausência de outros dados

quantitativos e qualitativos, como por exemplo, os aspectos étnico-raciais e de gênero que permitam uma avaliação mais completa. Dessa forma, sugere-se que novos estudos abarquem um quantitativo maior de estudantes e que comparem alunos provenientes de escolas públicas e particulares, tanto da zona urbana quanto da zona rural do mesmo território, afim de sanar as limitações aqui identificadas. Recomenda-se ainda, que novos estudos incluam o contexto pós-pandêmico e que haja investimentos em pesquisas que relacionem a compreensão em leitura com o emprego de estratégias de aprendizagem, como também a outras variáveis que interferem no desempenho de leitura e conseqüentemente no sucesso acadêmico.

Referências

- Bormuth, J. R. (1968). Cloze test readability: criterion reference scores. *Journal of Educational Measurement*, 5(3), 189–196. doi:10.1111/j.1745-3984.1968.tb00625.x.
- Brabo, J. C. (2018). Metacognição, ensino-aprendizagem e formação de professores de ciências. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, 14(29), 1-9, Recuperado de: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/5898>, em junho de 2022.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2019). *Estatística sem matemática para psicologia*. 7. ed. Porto Alegre, RS: Penso.
- Fluminhan, C. S. L., & Murgio, C. S. (2019). Autorregulação acadêmica e estratégias de aprendizagem avaliadas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*. 23(e189190). doi: 10.1590/2175-35392019019190

LEITURA COMPREENSIVA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Góes, N. M., & Boruchovitch, E. (2020). *Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?* Petrópolis, RJ: Vozes.

Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2019). Compreensão autorregulada da leitura: Como promove-la em estudantes da Educação Básica? In M. A. M. Gomes, & E. Boruchovitch. *Aprendizagem autorregulada: Como promovê-la no contexto educativo?* Petrópolis, RJ: Vozes.

Haukoos, J. S., & Lewis, R. J. (2005). Advanced statistics: Bootstrapping confidence intervals for statistics with “difficult” distributions. *Academic Emergency Medicine*, 12(4), 360-365. doi:10.1197/j.aem.2004.11.018

Inácio, A. L. M, Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2021). Learning Strategies Assessment Scale for High School (EAVAP-EM). *Psico-USF* 26(spe). doi: 10.1590/1413-8271202126nesp05.

Lima, T. H., & Santos, A. A. A. (2016). Compreensão de leitura e uso de Estratégias de aprendizagem: estudo correlacional. *Argumentos Pró-Educação*, 1(1), 103-117.

Mateus, C. E. (2016). Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do ensino fundamental I. Dissertação (Mestrado em Educação). *Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil*.

Mota, M. M. P. E. (2015). Um olhar crítico sobre os testes de compreensão de leitura. *Avaliação Psicológica*, 14(3), 347-351. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000300007&lng=pt&tlng=pt, em julho de 2022.

Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2010). *Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental - EAVAP-EF*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

LEITURA COMPREENSIVA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2011). Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: análise por gênero, série escolar e idade. *Psico*, 42(1), 98-105.
- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., & Inácio, A. L. M. (2017). Estratégias de aprendizagem no ensino médio brasileiro: análise exploratória dos resultados. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extra(01)*, 337-341. doi: 10.17979/reipe.2017.0.01.3041
- 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
- Perassinoto, M. G. M., Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica*, 12(3), 351-359.
- Prates, K. C. R., Lima, R. F. D., & Ciasca, S. M. (2016). Estratégias de aprendizagem e sua relação com o desempenho escolar em crianças do Ensino Fundamental I. *Revista Psicopedagogia*, 33(100), 19-27.
- Rodrigues, E. N. (2019). Compreensão Leitora e a geração de inferências: Fator de aprendizagem. In A. G. Seabra, C. A. Ferri, L. L. Vidal, & Maia, S. A. A. *Aprendizagem: Compreensão, desafios e possibilidades* (pp. 69-87). Curitiba: Editora CRV.
- Rosário, P., & Polydoro, S. A. J. (2014). *Capitanear o aprender: Promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

LEITURA COMPREENSIVA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

- Santos, A. (2005). O Teste de Cloze como instrumento de diagnóstico e de desenvolvimento da compreensão em leitura. (Relatório técnico não publicado, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, Brasil).
- Santos, A. A. A., & Ferraz, A. S. (2017). Avaliação de habilidades relacionadas à compreensão de leitura no ensino fundamental. *Psico*, 48(1), 21-30. doi: 10.15448/1980-8623.2017.1.24376
- Santos, A. A. A., & Inácio, A. L. M. (2020). Motivação no ensino médio: metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia: teoria e prática*, 22(2), 360-380. doi:10.5935/1980-6906/psicologia.v22n2p360-380.
- Santos, A. A. A. D., Moraes, M. S. D., & Lima, T. H. (2018). Compreensão de leitura e motivação para aprendizagem de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 93-101. doi: 10.1590/2175-35392018012208
- Suehiro, A. C. B.; Boruchovitch, E., & Schelini, P. W. (2018). Estratégias de aprendizagem e a regulação da emoção no Ensino Fundamental. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(1), 90-111.
- Taylor, W. L. (1953). "Cloze Procedure": A New Tool for Measuring Readability. *Journalism Bulletin*, 30(4), 415-433.
- Trassi, A. P., Oliveira, K. L. D., & Inácio, A. L. M. (2019). Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Raciocínio Verbal: Possíveis Relações. *Psico-USF*, 24(4), 615-624.
- Weinstein, C. E., & Acee, T.W. (2018). Study and Learning Strategies. In R. F. Flipo, & T. W. Bean, (Eds.), *Handbook of College Reading and Study Strategy Research* (pp. 227-240). Routledge.

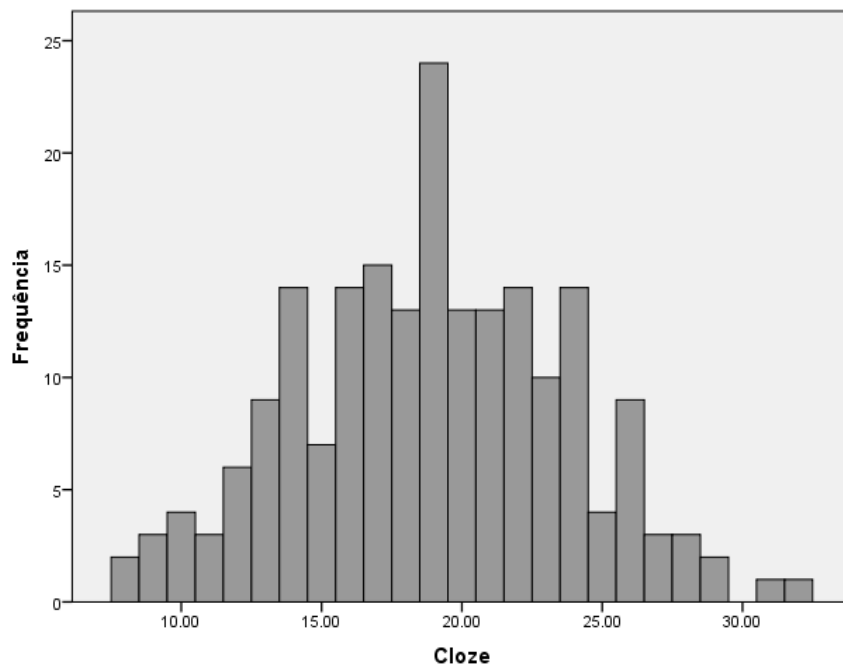


Figura 1. Distribuição das pontuações obtidas pelos participantes no Cloze.

LEITURA COMPREENSIVA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Tabela 1.

Desempenho dos estudantes no EAVAP-EF (N= 200)

<i>EAVAP-EF</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
Estratégias Cognitivas	0,00	2,00	1,12	0,39
Estratégias Metacognitivas	0,43	2,00	1,35	0,46
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	0,00	1,92	0,92	0,43
Estratégias de Aprendizagem	0,52	1,68	1,09	0,31

LEITURA COMPREENSIVA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Tabela 2.

Resultados do teste de diferença no emprego de estratégias de aprendizagem entre os níveis de frustração e independente em compreensão em leitura.

		Escore		Estatística do teste <i>t</i> (<i>Bootstrapping sample</i>)					
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>Gl</i>	Valor <i>-p</i>	Diferença de Média	IC da Diferença de Média (95%)	
								Limite inferior	Limite superior
Estratégias	Frustração	1,10	0,33	-0,77	122	0,495	-0,06	-0,25	0,11
Cognitivas	Independente	1,16	0,52						
Estratégias	Frustração	1,35	0,30	-0,64	122	0,616	-0,06	-0,42	0,14
Metacognitivas	Independente	1,41	0,80						
Ausência de Estratégias	Frustração	0,92	0,36	-0,58	122	0,605	-0,05	-0,23	0,10
Metacognitivas Disfuncionais	Independente	0,97	0,52						
Estratégias de	Frustração	1,08	0,19	-0,85	122	0,505	-0,05	-0,25	0,08
Aprendizagem	Independente	1,14	0,51						

LEITURA COMPREENSIVA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Tabela 3.

Correlação de Pearson (nível de significância de 0,05) entre a pontuação obtida pelos estudantes avaliadas no EAVAP-EF e no Cloze (N=200).

	Estatística da correlação de Pearson			
	<i>(Bootstrapping sample) Cloze</i>			
	<i>r</i>	Valor- <i>p</i>	IC (95%)	
Limite inferior			Limite superior	
Estratégias Cognitivas	0,05	0,451	-0,11	0,20
Estratégias Metacognitivas	0,03	0,691	-0,16	0,13
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	0,01	0,905	-0,14	0,15
Estratégias de Aprendizagem	0,04	0,592	-0,14	0,16

Anexo - Regras de formatação da Revista Psicologia da Educação da PUC-SP

Link de acesso às normas: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/arquivo-psicologia-da-educacao.pdf>

Check-list para Artigo

Artigo:

Autores:

Dimensões do texto submetido o arquivo analisado está de acordo com:
<input type="checkbox"/> Pesquisa teórica - máximo de 25 laudas.
<input type="checkbox"/> Pesquisa empírica - máximo de 25 laudas.
<input type="checkbox"/> Seção Compartilhando: textos didáticos – máximo 15 laudas revisões narrativas – máximo 15 laudas resenhas – máximo 15 laudas
- Folha de rosto (página 1); - Resumo (página 2)/Abstract (página 3)/Resumen (página 4); - Texto (página 5); - Referências (em sequência ao texto); - Ilustrações (iniciar cada uma em uma página separada, após as referências).
<input type="checkbox"/> O manuscrito deve estar em formato Word versão 2010 ou superior.

Folha de Identificação
<input type="checkbox"/> Título abreviado com no máximo 8 palavras, digitados em letra maiúscula, posicionado à esquerda na parte superior da folha.
<input type="checkbox"/> Título em português, inglês e espanhol com o máximo de 12 palavras, digitados com iniciais em maiúscula, centralizado, posicionado na metade superior da página em fonte Times New Roman 12.
<input type="checkbox"/> Apresentação dos nomes completo dos autores (sem abreviações) com filiação atual por extenso, incluindo o departamento e nome da instituição.
<input type="checkbox"/> Nota do autor com: nome do autor, vírgula, nome do departamento, vírgula, nome da universidade, ponto-e-vírgula, nome do próximo autor, e assim por diante, e termine com um período. Se um autor não for afiliado a uma instituição, forneça a cidade e o estado. Identificar concessões ou outros apoios financeiros (e a fonte, se for caso disso) para o seu estudo. Pessoa a contactar (endereço de correspondência, e-mail). Forneça um endereço de correspondência completo. Termine este parágrafo com um endereço de e-mail e sem ponto final.
<input type="checkbox"/> Informar número do ORCID (<i>Open Researcher and Contributor ID</i>) é um identificador digital persistente para o autor). http://orcid.org/

Resumo, Abstract, Resumen:
<input type="checkbox"/> Inserir o Título abreviado em todas as páginas no cabeçalho.
<input type="checkbox"/> Resumo entre 150 e 250 palavras, espaço duplo e sem parágrafo, com 5 palavras chave separadas por vírgula.

<input type="checkbox"/> Em outra página incluir o Abstract entre 150 e 250 palavras, espaço duplo, sem parágrafo, com 5 palavras chave, separadas por vírgula.
<input type="checkbox"/> Em outra página incluir o Resumen entre 150 e 250 palavras, espaço duplo, sem parágrafo, com 5 palavras chave, separadas por vírgula.
<input type="checkbox"/> As palavras chave devem ser retiradas do BVSpic – http://newpsi.bvs-psi.org.br/uploads/alfabeticacomrelacoes06out2014.pdf

Texto segue as orientações da APA:
<input type="checkbox"/> Letra Time New Roman 12.
<input type="checkbox"/> Numeração das páginas no canto inferior direito.
<input type="checkbox"/> Espaçamento duplo, alinhado à esquerda, parágrafo de 1,0 cm.
<input type="checkbox"/> Configuração da página: margem direita e esquerda 3,0 cm, superior e inferior 2,5 cm.
<input type="checkbox"/> Escrita clara, concisa e impessoal, utilizando os verbos na terceira pessoa.
<input type="checkbox"/> Trabalho dividido em: Introdução, Método, Resultados, Discussão e Referências (no caso de pesquisas teóricas a estrutura do trabalho pode ser diferente).

Introdução
<input type="checkbox"/> Iniciar o texto introdutório sem uso do termo “Introdução”.

Método
<input type="checkbox"/> Seção com título – Método – em negrito, em letra Times New Roman tamanho 12, centralizado, início letra maiúscula.
<input type="checkbox"/> Subseção com título – Participantes - em letra Times New Roman tamanho 12,

alinhado à esquerda, início letra maiúscula. Esta subseção apresenta identificação/descrição dos participantes ou sujeitos da pesquisa. Incluir informações sobre o consentimento livre e esclarecido, quando necessário.
<input type="checkbox"/> Subseção com título – Procedimentos – em letra Times New Roman, tamanho 12, alinhado à esquerda, início com letra maiúscula. Esta subseção apresenta os procedimentos utilizados na pesquisa; Idem para materiais e local.

Citações diretas
<input type="checkbox"/> As citações devem ser em Times New Roman 12 com espaçamento duplo.

<input type="checkbox"/> As citações diretas devem conter ano e número da página da publicação de onde foram extraídas.

<p>() As citações diretas composta de até 39 palavras, devem ser inserida no texto e entre aspas.</p>
<p>() A partir de 40 palavras, destacar do texto, com recuo de 1,3 cm, sem uso de aspas.</p>
<p>() As obras citadas no texto devem conter (ano de publicação original\ano da publicação consultada).</p>
<p>() Quando um trabalho tem dois autores, cite ambos os nomes sempre que a referência ocorre no texto. Quando um trabalho tem três, quatro ou cinco autores, cite todos os autores a primeira vez que a referência ocorrer. Em citações subseqüentes, inclua apenas o sobrenome do primeiro autor seguido por et al. (Não em itálico e com um período depois de tudo e o ano se for a primeira citação da referência dentro de um parágrafo.</p>
<p>Citações indiretas</p>
<p>() Apresentar sobrenome do autor e ano da publicação de onde foram extraídas.</p>
<p>() As obras citadas no texto devem conter (ano de publicação original\ano da publicação consultada).</p>

<p>Resultados</p>
<p>() A seção com título – Resultados – em letra Times New Roman tamanho 12, centralizada, em negrito, deve iniciar com letra maiúscula. Esta sessão apresenta a descrição dos resultados e o local onde deverão ser inseridas as figuras ou tabelas.</p>
<p>() Quando nos resultados forem inseridos depoimentos utilizar a mesma regra das citações.</p>
<p>() Indicar no texto o local onde devem ser inseridas as Figuras ou Tabelas.</p>

<p>Discussão</p>
<p>() A seção com título – Discussão – em letra Times New Roman tamanho 12, centralizada, em negrito, deve iniciar com letra maiúscula. Esta sessão apresenta as implicações e limites da pesquisa apresentada, entre outros aspectos a relação entre os resultados e a literatura.</p>

OBS. RESULTADOS E DISCUSSÃO SÃO SEÇÕES SEPARADAS.

<p>Referências</p>
<p>() Seção com título – Referências - em letra Times New Roman tamanho 12, centralizado, em negrito, início letra maiúscula.</p>
<p>() Devem constar nas referências somente os autores citados no artigo.</p>

Fonte tamanho 12 com alinhamento à esquerda, **espaço duplo** (deslocamento de 1,3 cm, a partir da segunda linha).

Quando a obra original é citada nas referências ela aparecerá entre parêntesis (trabalho originalmente publicado em 1924, por exemplo).

Somente as iniciais de nomes e sobrenomes dos autores ou as iniciais de títulos e nomes de publicações são escritas em maiúscula.

No caso de obras traduzidas, é especificado o nome do autor e do tradutor.

No caso de obras reeditadas, é especificado o número da edição.

Incluir DOI (Digital Object Identifier, ou seja, Identificador de Objeto Digital), quando houver. Use este formato para o DOI nas referências: doi: xxxxxxx

O artigo possui mínimo de 50% das referências de produções publicadas nos últimos 5 anos.

Tabelas e Figuras

Colocar no texto o local a ser inserida a tabela/figura para a edição final do artigo.

Colocar as tabelas/figuras após as Referências, cada uma em uma folha.

As figuras devem ser preparadas em tons entre preto e branco, podendo-se utilizar tracejados, pontos, quadriculados, etc.

Não utilizar fundo colorido nas tabelas/figuras.

A fonte dos dados é identificada nas tabelas ou figuras apenas quando proveniente de outros autores.

Especificamente sobre as tabelas

O título da tabela é precedido da palavra Tabela (com apenas o T maiúscula). O título é autossuficiente deve estar grafado em itálico.

A numeração da(s) tabela(s) é(são) sequencial (is) e utiliza algarismos arábicos conforme sua ocorrência ao longo do artigo.

A tabela deve conter apenas dados numéricos em preto e branco.

Se inserida nota está deve estar em itálico e situa-se logo abaixo da tabela.

O espaçamento utilizado na(s) tabelas é o duplo cm, com fonte 12.

Especificamente sobre figuras (quadro, gráficos, etc)

O título da figura é precedido da palavra Figura (em itálico juntamente com sua numeração em arábico). O título está localizado abaixo da figura.

A numeração da(s) figura (s) deve(m) ser sequencial(is) e em algarismos arábicos conforme sua ocorrência ao longo do artigo.

Quando houver necessidade de nota esta deve ser colocada após a legenda da figura.

OBS. NA FIGURA NÃO COLOCAR MOLDURA, COR E LINHAS DE FUNDO.

Carta de declaração (documento suplementar):

(NA) O(s) autor(es) declara(m) que concorda(m) com submissão do artigo à revista Psicologia da Educação da PUC-SP e que o original não foi submetido, ao mesmo tempo, em outro periódico; que, se aprovado o(s) autor(es) se comprometem em não retirar o artigo da revista. Finalmente, declara(m) que os procedimentos éticos exigidos pela legislação vigente foram respeitados.

(NA) Possui as assinaturas de todos os autores:

Enviar em documento anexo declaração de submissão do artigo à revista Psicologia da Educação da PUC-SP assinada por todos os autores.