



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**INGRID AGASSI**

**AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE  
CONDIÇÕES DE ENSINO PARA DESENVOLVER OU  
APERFEIÇOAR A CADEIA DE CLASSES DE  
COMPORTAMENTOS “LER TEXTOS EM CONTEXTO  
ACADÊMICO” COMO PARTE DO REPERTÓRIO DE  
ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO**

**FLORIANÓPOLIS  
2013**



**INGRID AGASSI**

**AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE  
CONDIÇÕES DE ENSINO PARA DESENVOLVER OU  
APERFEIÇOAR A CADEIA DE CLASSES DE  
COMPORTAMENTOS “LER TEXTOS EM CONTEXTO  
ACADÊMICO” COMO PARTE DO REPERTÓRIO DE  
ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Psicologia da  
Universidade Federal de Santa Catarina,  
como parte dos requisitos para obtenção  
do título de mestre, sob orientação do  
Prof. Dr. Sílvio Paulo Botomé.

Florianópolis  
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Ingrid Agassi

Avaliação da Eficácia de um Programa de Condições de Ensino para Desenvolver ou Aperfeiçoar a Cadeia de Classes de Comportamentos “Ler Textos em Contexto Acadêmico” como parte do Repertório de Estudantes de Cursos de Graduação /Ingrid Agassi ; orientador, Sílvio Paulo Botomé– Florianópolis, SC, 2013.

477 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui referências

1. Psicologia. 2. Comportamento. 3. Ler textos em contexto acadêmico. 4. Programação de condições de ensino. 5. Eficácia de um programa de condições de ensino. I. ,Sílvio Paulo Botomé. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

**Avaliação da eficácia de um programa de condições de ensino para desenvolver ou aperfeiçoar a cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação**

**INGRID AGASSI**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Florianópolis, 15 de agosto de 2013.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré  
Coordenadora – PPGP/UFSC

---

Prof. Dr. Sílvio Paulo Botomé  
Orientador – PPGP/UFSC

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nádia Kienen  
(UEL-PR- Examinadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Olga Mitsue Kubo  
(PPGP-UFSC-Examinadora)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Juliane Vecili  
(UNISUL – Suplente)



## RESUMO

“Ler textos em contexto acadêmico” é uma cadeia de classes de comportamentos que possibilita aumentar o grau de visibilidade acerca de fenômenos que são objeto de estudo ou de intervenção. Pesquisadores demonstram, por meio de estudos, que universitários ingressam no ensino superior sem desenvolver essa cadeia de classes de comportamentos em grau de perfeição compatível com exigências dessa etapa da formação. Há confusão e imprecisão com relação ao que os estudantes necessitam ser capazes de fazer para ler textos em contexto acadêmico. Há pouca clareza em relação às condições antecedentes e consequentes que necessitam ser planejadas para possibilitar o desenvolvimento e aperfeiçoamento dessa cadeia. Diante disso, surge uma pergunta: “qual a eficácia de um programa de condições de ensino para desenvolver ou aperfeiçoar a cadeia de classes de comportamentos ‘ler textos em contexto acadêmico’, como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação?” Para respondê-la, foi aplicado um programa de condições de ensino com quatro estudantes de um curso de graduação em Psicologia, divididos em dois grupos (Grupo A e Grupo B). Foi utilizado um delineamento de linha de base múltipla para avaliar se as mudanças que ocorreram nos repertórios dos sujeitos foram em função do procedimento utilizado ou em função de outras variáveis. Foram selecionadas cinco classes de comportamentos básicas para compor o programa: 1. “Delimitar objetivos de leitura”; 2. “Formular perguntas para orientar a leitura do texto”; 3. “Definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras”; 4. “Escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas”; 5. “Avaliar o próprio comportamento ao ‘ler textos em contexto acadêmico’”. Foram realizadas onze sessões de leitura com cada grupo de sujeitos, divididas em etapas. Em cada sessão foi solicitado aos sujeitos ler um roteiro de leitura (contendo instruções acerca do que fazer para ler textos em contexto acadêmico) e ler um texto de acordo com as instruções apresentadas no roteiro. Essas instruções foram gradualmente esvanecidas. O produto do comportamento dos sujeitos foi transcrito para um protocolo de registro, de acordo com os conjuntos de variáveis: 1. Objetivos de leitura delimitados; 2. Perguntas formuladas; 3. Unidades de textos definidas; 4. Tópicos elaborados; 5. Sínteses elaboradas; 6. Avaliação do próprio comportamento de “ler textos em contexto acadêmico”. Foram constatadas modificações no repertório dos sujeitos em relação às classes de comportamentos cujo ensino foi

programado. Os sujeitos passaram a delimitar objetivos, formular perguntas, definir unidades de texto e registrar informações. Houve aperfeiçoamento em relação ao grau de qualidade das informações registradas sob a forma de tópicos e de sínteses. Os sujeitos passaram a avaliar o próprio comportamento ao ler. Um procedimento com a inserção de poucas variáveis produziu aperfeiçoamento, em algum grau, de parte do repertório de estudantes de cursos de graduação em relação a “ler textos em contexto acadêmico”. No entanto, é necessário planejar condições mais específicas para estudantes aprenderem o que fazer para apresentar cada uma das classes de comportamentos básicas com maior grau de perfeição.

**Palavras-chave:** Comportamento. Ler textos em contexto acadêmico. Programação de condições de ensino. Eficácia de um programa de condições de ensino.



## ABSTRACT

“Reading in an academic context” is a chain of behaviour classes that enhances the degree of visibility of phenomena under study or intervention. Researchers have demonstrated through studies that students begin their higher education without having previously developed that chain of behaviour classes to a degree compatible with the requirements of this stage in their education. There is confusion and vagueness regarding what students are supposed to be able to do to read in academic context. It is not clear what previous and consequent conditions need to be planned to allow for the development and perfection of the chain. In the face of all that, a question arises: “what would be the efficacy of a program for teaching conditions aimed at the development or perfection of a 'reading in an academic context' chain of behaviour classes as a part of undergraduate students skill set?” To answer that question, a teaching conditions program was applied to four undergraduate Psychology students divided in groups A and B. A multiple baseline design was used to determine whether the changes in the subject's skill sets were caused by the chosen procedure or due to other variables. Five basic behaviour classes were selected to compose the program: 1. “Defining reading objectives”; 2. “Formulating questions to guide the reading”; 3. “Defining text units a subject considers herself or himself capable of reading and paraphrasing”; 4. “Writing in one's own words what one considers relevant in terms of objectives and formulated questions”; 5. “Evaluating her or his own behavior while 'reading in academic context’”. Eleven reading sessions, divided in stages, were conducted with each group of subjects. During each session, subjects were asked to read from a script that included instructions on how to read in an academic context. Subjects were then asked to read a text according to the instructions in the script. The instructions were gradually deleted. The product of the subjects' behaviour was transcribed into a protocol according to the following variable groups: 1. Reading objectives defined; 2. Formulated questions; 3. Defined text units; 4. Developed topics; 5. Developed syntheses; 6. Evaluation of own behaviour while “reading in an academic context”. There were noticeable modifications in the subjects' skill sets in relation to behaviour classes with a programmed teaching. Subjects moved on to define objectives, formulate questions, define text units and register data. There was an increase in quality of information registered in the forms of topics and syntheses. Subjects started to self-evaluate their behaviour while reading. The procedure featuring the insertion of a few

variables resulted in the development, to a certain degree, of part of the undergraduate student's skill sets regarding "reading in an academic context". However, it will be necessary to design more specific conditions in order for students to learn what to do to display each of the basic behaviourclases with a higher degree of perfection.

**Keywords:**Behaviour. Reading in an academic context. Programming of teaching conditions. Efficacy of a program for teaching conditions.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema representativo dos constituintes do comportamento.....	38
Figura 2 – Esquema representativo dos tipos de interações básicas entre os três constituintes do comportamento: situação, resposta e consequência.....	39
Figura 3 – Ilustração de variáveis que compõem possíveis classes de situações antecedentes, possíveis classes de respostas e possíveis classes de consequências que podem constituir o comportamento “ler jornal para manter-se informado”.....	45
Figura 4 – Ilustração de variáveis que compõem possíveis classes de situações antecedentes, possíveis classes de respostas e possíveis classes de consequências que podem constituir o comportamento “ler revista na sala de espera do consultório para distrair-se”.....	46
Figura 5 – Ilustração de variáveis que compõem possíveis classes de situações antecedentes, possíveis classes de respostas e possíveis classes de consequências que podem constituir o comportamento “ler livro de literatura para divertir-se”.....	47
Figura 6 – Ilustração de variáveis que compõem possíveis classes de situações antecedentes, possíveis classes de respostas e possíveis classes de consequências que podem constituir o comportamento “ler piadas para dar risadas”.....	48
Figura 7 – Ilustração de variáveis que compõem possíveis classes de situações antecedentes, possíveis classes de respostas e possíveis classes de consequências que podem constituir o comportamento “ler textos em contexto acadêmico para identificar informações relacionadas ao objeto de estudo”.....	49
Figura 8 – Esquema representativo dos graus de variação dos componentes do comportamento.....	52
Figura 9 – Representação gráfica da relação entre comportamentos que compõem uma cadeia comportamental.....	61
Figura 10 – Representação de parte da cadeia “ler textos em contexto acadêmico”.....	63
Figura 11 – Representação de parte da cadeia de classes de comportamentos que compõem “ler textos em contexto acadêmico”..	99
Figura 12 – Representação gráfica do plano de controle experimental em relação à classe “delimitar objetivos de leitura”.....	105
Figura 13 – Representação gráfica do plano de controle experimental em relação à classe “formular perguntas para orientar a leitura”.....	108
Figura 14 – Representação gráfica do plano de controle experimental	

em relação à classe “definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras”.....	111
Figura 15 – Representação gráfica do plano de controle experimental em relação à classe “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas – elaborar tópicos”.....	114
Figura 16 – Representação gráfica do plano de controle experimental em relação à classe “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas – elaborar sínteses”.....	117
Figura 17 – Representação gráfica do plano de controle experimental em relação à classe “avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico”.....	120
Figura 18 – Decomposição do conjunto de variáveis “objetivos de leitura delimitados”.....	132
Figura 19 – Decomposição do conjunto de variáveis “perguntas formuladas a partir de objetivos, títulos e subtítulos do texto”. .....	135
Figura 20 – Decomposição do conjunto de variáveis “unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras.....	139
Figura 21 – Decomposição do conjunto de variáveis “registro de informações relevantes em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas, escritas com as próprias palavras”.....	142
Figura 22 – Decomposição do conjunto de variáveis “avaliação do próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico”.....	146
Figura 23 – Representação desubclasses de comportamentos que compõem “delimitar objetivos de leitura”.....	166
Figura 24 – Distribuição da quantidade de objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) (maior quantidade de objetivos delimitados) ao longo das etapas do procedimento.....	169
Figura 25 – Distribuição da quantidade de objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) (menor quantidade de objetivos delimitados) ao longo das etapas do procedimento.....	171
Figura 26 – Distribuição das medidas relativas das quantidades de objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) (maior quantidade de objetivos delimitados) ao longo das etapas do procedimento.....	174
Figura 27 – Distribuição das medidas relativas das quantidades de objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) (menor quantidade de objetivos delimitados) ao longo das etapas do procedimento.....	176

Figura 28 – Distribuição das medidas relativas do grau de relação entre fenômenos que compõem perguntas formuladas pelos sujeitos (A1 e B1) ao longo das etapas do procedimento e os fenômenos que compõem os elementos a partir dos quais são derivados.....	188
Figura 29 – Distribuição das medidas relativas do grau de relação entre fenômenos que compõem perguntas formuladas pelos sujeitos (A2 e B2) ao longo das etapas do procedimento e os fenômenos que compõem os elementos a partir dos quais são derivados.....	190
Figura 30 – Distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) (maior quantidade de objetivos delimitados) ao longo das etapas do procedimento.....	197
Figura 31 – Distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) (menor quantidade de objetivos delimitados) ao longo das etapas do procedimento.....	199
Figura 32 – Distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) (maior quantidade de objetivos delimitados) ao longo das etapas do procedimento.....	206
Figura 33 – Distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) (menor quantidade de objetivos de leitura delimitados) ao longo das etapas do procedimento.....	208
Figura 34 – Distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) (maior quantidade de objetivos delimitados) ao longo das etapas do procedimento.....	214
Figura 35 – Distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) (menor quantidade de objetivos delimitados) ao longo das etapas do procedimento.....	216
Figura 36 – Distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) (> índice de complementos específicos) ao longo das etapas do procedimento.....	222

Figura 37 – Distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) (> índice de complementos amplos) ao longo das etapas do procedimento.....	224
Figura 38 – Representação de subclasses de comportamentos que compõem “formular perguntas para orientar a leitura”.....	230
Figura 39 – Distribuição das quantidades de perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) (maior quantidade de perguntas formuladas) ao longo das etapas do procedimento.....	233
Figura 40 – Distribuição das quantidades de perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) (menor quantidade de perguntas formuladas) ao longo das etapas do procedimento.....	235
Figura 41 – Distribuição das medidas relativas das quantidades de perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) (maior quantidade de perguntas formuladas) ao longo das etapas do procedimento.....	237
Figura 42 – Distribuição das medidas relativas das quantidades de perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) (menor quantidade de perguntas formuladas) ao longo das etapas do procedimento.....	239
Figura 43 – Distribuição das medidas relativas do grau de relação entre fenômenos que compõem perguntas formuladas pelos aprendizes (A1 e A2, no primeiro gráfico e B1 e B2, no segundo gráfico) ao longo das etapas do procedimento e os fenômenos que compõem os elementos a partir dos quais são derivadas.....	246
Figura 44 – Distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos pronomes e advérbios interrogativos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A2 e B1) (> índice de pronomes e advérbios interrogativos precisos) ao longo das etapas do procedimento.....	252
Figura 45 – Distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos pronomes e advérbios interrogativos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A1 e B2) (> índice de pronomes e advérbios interrogativos vagos) ao longo das etapas do procedimento.....	254
Figura 46 – Distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos pronomes e advérbios interrogativos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A2 e B2) (> índice de pronomes interrogativos específicos) ao longo das etapas do procedimento.....	261

Figura 47 – Distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos pronomes e advérbios interrogativos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A1 e B1) (> índice de pronomes interrogativos amplos) ao longo das etapas do procedimento.....	264
Figura 48 – Distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos verbos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B1) (> índice de verbos precisos) ao longo das etapas do procedimento.....	269
Figura 49 – Distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos verbos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B2) (> índice de verbos vagos) ao longo das etapas do procedimento.....	271
Figura 50 – Distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos verbos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A2 e B1) (> índice de verbos específicos) ao longo das etapas do procedimento.....	275
Figura 51 – Distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos verbos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A1 e B2) (> índice de verbos amplos) ao longo das etapas do procedimento.....	277
Figura 52 – Distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos complementos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) (> índice de complementos precisos) ao longo das etapas do procedimento.....	282
Figura 53 – Distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos complementos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) (> índice de complementos vagos) ao longo das etapas do procedimento.....	284
Figura 54 – Distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos complementos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A2 e B1) (> índice de complementos específicos) ao longo das etapas do procedimento.....	289
Figura 55 – Distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos complementos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A1 e B2) (> índice de complementos amplos) ao longo	

das etapas do procedimento.....	292
Figura 56 – Representação de subclasses de comportamentos que compõem “registrar informações importantes”.....	297
Figura 57 – Distribuição das medidas relativas das quantidades de termos destacados no texto pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A2 e B2) (< índice de termos destacados) ao longo das etapas do procedimento.....	300
Figura 58 – Distribuição das medidas relativas das quantidades de termos destacados no texto pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A1 e B1) (> índice de termos destacados) ao longo das etapas do procedimento.....	302
Figura 59a – Distribuição das medidas relativas do grau de fidedignidade das informações registradas nas sentenças que compõem as sínteses elaboradas pelos sujeitos que apresentaram melhor desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento.....	309
Figura 59b – Distribuição das medidas relativas do grau de fidedignidade das informações registradas nas sentenças que compõem as sínteses elaboradas pelos sujeitos que apresentaram melhor desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento.....	312
Figura 60 – Distribuição das medidas relativas do grau de fidedignidade das informações registradas nas sentenças que compõem as sínteses elaboradas pelos sujeitos que apresentaram pior desempenho (A2 e B1) ao longo das etapas do procedimento.....	314
Figura 61a – Distribuição das medidas relativas do grau de complexidade e abrangência das informações registradas nas sentenças que compõem a síntese elaborada pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento.....	322
Figura 61b – Distribuição das medidas relativas do grau de complexidade e abrangência das informações registradas nas sentenças que compõem a síntese elaborada pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento.....	327
Figura 61c – Distribuição das medidas relativas do grau de complexidade e abrangência das informações registradas nas sentenças que compõem a síntese elaborada pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento.....	328
Figura 62a – Distribuição das medidas relativas do grau de complexidade e abrangência das informações registradas nas sentenças que compõem a síntese elaborada pelos sujeitos que	



apresentam pior desempenho (A2 e B1) ao longo das etapas do procedimento.....	330
Figura 62b – Distribuição das medidas relativas do grau de complexidade e abrangência das informações registradas nas sentenças que compõem a síntese elaborada pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) ao longo das etapas do procedimento.....	335
Figura 62c – Distribuição das medidas relativas do grau de complexidade e abrangência das informações registradas nas sentenças que compõem a síntese elaborada pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) ao longo das etapas do procedimento.....	349
Figura 63 – Representação gráfica de graus de abrangência de “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas”.....	349



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – “Estratégias” e “métodos” de estudo e /ou de leitura identificados na literatura.....	57
Tabela 2 – Classes de comportamentos-objetivo que compuseram o programa de condições de ensino para desenvolver ou aprimorar a cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico”.....	98
Tabela 3 – Características dos sujeitos da pesquisa.....	101
Tabela 4 – Características das variações das dicas relativas à classe “delimitar objetivos de leitura” apresentadas nos roteiros de leitura ao longo das etapas do procedimento.....	107
Tabela 5 – Características das variações das dicas relativas à classe “formular perguntas para orientar a leitura do texto” apresentadas nos roteiros de leitura ao longo das etapas do procedimento.....	110
Tabela 6 – Características das variações das dicas relativas à classe “definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras” apresentadas nos roteiros de leitura ao longo das etapas do procedimento.....	113
Tabela 7 – Características das variações das dicas relativas à classe “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas – elaborar tópicos” apresentadas nos roteiros de leitura ao longo das etapas do procedimento.....	116
Tabela 8 – Características das variações das dicas relativas à classe “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas – elaborar sínteses” apresentadas nos roteiros de leitura ao longo das etapas do procedimento.....	119
Tabela 9 – Características das variações das dicas relativas à classe “avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico” apresentadas nos roteiros de leitura ao longo das etapas do procedimento.....	122
Tabela 10 – Características dos textos utilizados no delineamento experimental do Grupo A.....	124
Tabela 11 – Características dos textos utilizados no delineamento experimental do Grupo B.....	124
Tabela 12 – Características dos roteiros de leitura aplicados junto aos sujeitos do Grupo A em relação a cada classe de comportamentos-objetivo.....	126
Tabela 13 – Características dos roteiros de leitura aplicados junto aos	

sujeitos do Grupo B em relação a cada classe de comportamentos-objetivo.....	127
Tabela 14 – Características de realização das sessões com sujeitos do Grupo A e do Grupo B, de acordo com os roteiros e textos utilizados em cada uma delas.....	129
Tabela 15 – Modelo de tabela do protocolo de registro para a qual os objetivos de leitura foram transcritos.....	148
Tabela 16 – Modelo de tabela do protocolo em que foram registradas as quantidade de objetivos delimitados pelos sujeitos, de objetivos decompostos e de conjuntos de objetivos iguais ou semelhantes.....	149
Tabela 17 – Modelo de tabela do protocolo em que foi registrado o grau de relação entre os objetivos delimitados e o fenômeno apresentando no texto a que se refere.....	149
Tabela 18 – Modelo de tabela do protocolo em que foi registrado o grau de precisão e de amplitude dos verbos e complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura.....	150
Tabela 19 – Modelo de tabela do protocolo de registro para a qual as perguntas formuladas pelos sujeitos foram transcritas. ....	151
Tabela 20 – Modelo de tabela do protocolo em que foi registrado o grau de precisão e de amplitude dos pronomes e advérbios interrogativos, verbos e complementos que compõem as sentenças que designam as perguntas.....	152
Tabela 21 – Modelo de tabela do protocolo para registrar o produto da classe “definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras”.....	152
Tabela 22 – Modelo de tabela em que foram registradas as quantidades de termos destacados no texto e nos roteiros de leitura e as quantidades de palavras-chave registradas no texto e nos roteiros de leitura.....	153
Tabela 23 – Modelo de tabela em que foram registradas as quantidades de tópicos elaborados no texto e tópicos elaborados nas folhas de registro.....	153
Tabela 24 – Modelo de tabela em que foram registrados produtos da classe de comportamento “elaborar tópicos”.....	155
Tabela 25 – Modelo de tabela em que foram registradas as quantidades de páginas, de linhas e parágrafos e de sentenças da síntese.....	155
Tabela 26 – Modelo de tabela em que foram registradas as quantidades de sentenças por parágrafos da síntese.....	156
Tabela 27 – Modelo de tabela em que foram registrados produtos da classe de comportamento “elaborar sínteses”.....	157
Tabela 28 – Modelo de tabela em que foram registrados com quais objetivos e com quais perguntas os tópicos elaborados pelos sujeitos	

estão relacionados.....	158
Tabela 29 – Modelo de tabela em que foram registrados com quais objetivos e com quais perguntas os tópicos elaborados pelos sujeitos estão relacionados.....	158
Tabela 30 – Modelo de tabela em que foram registradas características dos objetivos com os quais os sujeitos relacionaram as informações que registraram em tópicos e sínteses.....	159
Tabela 31 – Modelo de tabela em que foram registradas características das perguntas com as quais os sujeitos relacionaram as informações que registraram em tópicos e sínteses.....	159



## SUMÁRIO

<b>1 “LER TEXTOS EM CONTEXTO ACADÊMICO”: O QUE É, O QUE ENSINAR, COMO ENSINAR E PARA QUE ENSINAR.</b>	<b>33</b>
1.1 O CONHECIMENTO PRODUZIDO PELA ANÁLISE EXPERIMENTAL DO COMPORTAMENTO POSSIBILITA AUMENTAR O GRAU DE CLAREZA E DE PRECISÃO EM RELAÇÃO AO FENÔMENO “LER” .....	36
1.1.1 O conceito de comportamento: quais contribuições para aumentar o grau de clareza em relação ao fenômeno “ler”? .....	36
1.1.2 O conceito de contingências: possibilidades de ampliação do grau de clareza em relação ao fenômeno “ler” .....	40
1.1.3 Características das classes de situações antecedentes, das classes de respostas e das classes de consequências que constituem o comportamento “ler” possibilitam identificar diferentes comportamentos de ler, ainda que topograficamente pareçam ser um único comportamento.....	42
1.1.4 “Ler”: <u>um</u> comportamento ou <u>comportamentos</u> com função comum?.....	54
1.1.5 “Ler textos em contexto acadêmico”: uma classe de comportamentos.....	56
1.1.6 Cadeia de comportamentos: possibilidades de aumentar o grau de clareza em relação a “ler textos em contexto acadêmico” .	60
1.2 CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO DA CLASSE “LER TEXTOS EM CONTEXTO ACADÊMICO” COMO PARTE DO REPERTÓRIO DE ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: AVANÇOS E POSSIBILIDADES.....	65
1.2.1 “Ler textos em contexto acadêmico” é parte da formação de qualquer profissional, em quaisquer áreas de conhecimento e campos de atuação.....	66
1.2.2 “Ler textos em contexto acadêmico” é uma cadeia de comportamentos de uma classe que pode ser desenvolvida em diferentes graus de aperfeiçoamento.....	68
1.2.3 Possíveis relações entre o grau de desenvolvimento da cadeia de comportamentos da classe “ler textos em contexto acadêmico” e outras cadeias de comportamentos necessárias à formação profissional.....	73
1.2.4 Se “ler textos em contexto acadêmico” for uma cadeia de classes de comportamentos desenvolvida em grau inferior às exigidas no ensino superior e nos campos de atuação profissionais, deve haver possibilidades de aumentar o grau de	

<b>aperfeiçoamento dessa cadeia.....</b>	<b>79</b>
1.3 DE QUE FORMA A FALTA DE CONSENSO EM RELAÇÃO À NOMENCLATURA UTILIZADA PARA REFERIR-SE À CADEIA DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS “LER TEXTOS EM CONTEXTO ACADÊMICO” INTERFERE NO GRAU DE CLAREZA ACERCA DA MESMA?.....	83
1.4 UMA POSSÍVEL CADEIA DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS A APRENDER PARA “LER TEXTOS EM CONTEXTO ACADÊMICO” .....	87
1.4.1 Ensinar e aprender: qual a relação desses processos comportamentais com planejar condições de ensino para desenvolver e/ou aprimorar a cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação? .....	87
1.4.2 O que é necessário para viabilizar o desenvolvimento ou aprimoramento de “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação?.....	90
<b>2 MÉTODO PARA ELABORAR PROGRAMA DE CONDIÇÕES DE ENSINO COM O OBJETIVO DE DESENVOLVER OU APRIMORAR A CAPACIDADE DE “LER TEXTOS EM CONTEXTO ACADÊMICO” COMO PARTE DO REPERTÓRIO DE ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO.....</b>	<b>97</b>
2.1 COMPORTAMENTOS-OBJETIVO SELECIONADOS PARA COMPOR O PROGRAMA.....	97
2.3 SITUAÇÃO E AMBIENTE.....	97
2.4 EQUIPAMENTOS E MATERIAIS.....	97
2.5 PROCEDIMENTO.....	97
2.5.1 De seleção dos comportamentos-objetivo.....	97
<b>3 MÉTODO DE APLICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA DE CONDIÇÕES DE ENSINO PARA DESENVOLVER E/OU APRIMORAR A CADEIA “LER TEXTOS EM CONTEXTO ACADÊMICO” COMO PARTE DO REPERTÓRIO DE ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO.....</b>	<b>101</b>
3.1 SUJEITOS.....	101
3.2 SITUAÇÃO E AMBIENTE.....	101
3.2.1 De aplicação do programa.....	101
3.2.2 De coleta de dados.....	102
3.3 EQUIPAMENTOS E MATERIAIS.....	102
3.3.1 De aplicação do programa.....	102



<b>3.3.2 De coleta de dados.....</b>	<b>102</b>
3.4 PROCEDIMENTO.....	102
<b>3.4.1 De seleção do curso de graduação.....</b>	<b>102</b>
<b>3.4.2 De escolha e seleção dos sujeitos.....</b>	<b>103</b>
<b>3.4.3 De obtenção de autorização do coordenador do curso de graduação selecionado.....</b>	<b>103</b>
<b>3.4.4 De contato com os sujeitos.....</b>	<b>103</b>
<b>3.4.5 De planejamento do delineamento experimental e de formação dos grupos de sujeitos.....</b>	<b>104</b>
<b>3.4.6 De seleção dos textos utilizados no programa.....</b>	<b>122</b>
<b>3.4.7 De elaboração dos roteiros de leitura.....</b>	<b>125</b>
<b>3.4.8 De aplicação dos roteiros de leitura.....</b>	<b>128</b>
<b>3.4.9 De realização das sessões.....</b>	<b>128</b>
<b>3.4.10 De elaboração dos instrumentos de coleta de dados.....</b>	<b>130</b>
3.4.10.1 Questionário de caracterização dos sujeitos.....	130
3.4.10.2 Protocolo de registro para avaliar o grau de desenvolvimento ou aprimoramento da cadeia “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório dos sujeitos.....	130
3.4.10.3 Questionário de avaliação do programa.....	147
<b>3.4.11 De aplicação dos instrumentos utilizados.....</b>	<b>147</b>
3.4.11.1 Questionário de caracterização dos sujeitos.....	147
<b>3.4.11.2 Roteiros de leitura.....</b>	<b>147</b>
3.4.11.3 Questionário de avaliação do programa.....	148
<b>3.4.12 De coleta, de registro e de análise de dados.....</b>	<b>148</b>
3.4.12.1 Dos dados relativos à classe “delimitar objetivos de leitura”..	148
3.4.12.2 Dos dados relativos à classe “formular perguntas para orientar a leitura” .....	150
3.4.12.3 Dos dados relativos à classe “definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras” .....	152
3.4.12.4 Dos dados relativos às classes “destacar termos” e “registrar palavras-chave”.....	153
3.4.12.5 Dos dados relativos às classes “escrever o que considera relevantes em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas – elaborar tópicos”.....	153
3.4.12.6 Dos dados relativos às classes “escrever o que considera relevantes em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas – elaborar sínteses”.....	155
3.4.12.7 Dos dados relativos às classes “avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico” .....	157
<b>3.4.13 De organização, tratamento e análise de dados.....</b>	<b>160</b>

#### **4 POSSIBILIDADES DE APERFEIÇOAMENTO DA CADEIA DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS “LER TEXTOS EM**

<b>CONTEXTO ACADÊMICO” A PARTIR DA APLICAÇÃO DE UM PROGRAMA DE CONDIÇÕES DE ENSINO.....</b>	<b>163</b>
4.1 DELIMITAR OBJETIVOS DE LEITURA.....	165
<b>4.1.1 Quantidade de objetivos de leitura delimitados.....</b>	<b>168</b>
4.1.1.1 Sujeitos delimitam objetivos de leitura a partir da condição experimental em que há solicitação para apresentar essa classe de comportamentos.....	168
4.1.1.2 A quantidade de objetivos de leitura delimitada revela, em parte, o grau de relevância e de funcionalidade identificado pelos sujeitos em relação aos objetivos de leitura.....	177
<b>4.1.2 Características dos objetivos de leitura delimitados: grau de relação entre fenômenos que compõem objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos e fenômenos que compõem títulos a partir dos quais foram derivados.....</b>	<b>187</b>
4.1.2.1 Os fenômenos que compõem os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos estão todos relacionados, em algum grau com os fenômenos que compõem os títulos a partir dos quais foram derivados.....	187
4.1.2.2 Implicações do grau de relação entre os fenômenos que compõem os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos e os fenômenos que compõem os títulos a partir dos quais foram derivados.....	191
<b>4.1.3 Grau de precisão e de amplitude de verbos e de complementos que compõem sentenças que designam objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos.....</b>	<b>196</b>
4.1.3.1 Verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados pelos sujeitos são precisos.....	196
4.1.3.2 Compor sentenças que designam objetivos de leitura utilizando verbos precisos aumenta a probabilidade de que estudantes tenham clareza acerca do que necessitam ser capazes de fazer em relação à informações apresentadas em textos.....	201
4.1.3.3 Verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados pelos sujeitos são específicos.....	204
4.1.3.4 Compor sentenças que designam objetivos de leitura utilizando verbos específicos aumenta a probabilidade de que estudantes tenham clareza acerca do que necessitam ser capazes de fazer em relação à informações apresentadas em textos.....	209
4.1.3.5 Complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados pelos sujeitos são precisos.....	212
4.1.3.6 Compor sentenças que designam objetivos de leitura utilizando complementos precisos aumenta a probabilidade de que estudantes tenham clareza em relação a quais fenômenos e a quais informações necessitam ser capazes de fazer algo ao ler textos em	

contexto acadêmico.....	217
4.1.3.7 Variação no grau de amplitude de complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados pelos sujeitos.....	220
4.1.3.8 Compor sentenças que designam objetivos de leitura utilizando complementos específicos aumenta a probabilidade de que estudantes tenham clareza acerca de quais são as situações em que necessitam ser capazes de fazer algo.....	226
4.2 FORMULAR PERGUNTAS PARA ORIENTAR A LEITURA...	228
<b>4.2.1 Quantidade de perguntas formuladas.....</b>	<b>231</b>
4.2.1.1 Sujeitos formulam perguntas para orientar a leitura a partir da condição experimental em que há solicitação para apresentar essa classe de comportamentos.....	231
4.2.1.2 A quantidade de perguntas formuladas pelos sujeitos para orientar a leitura de textos possibilita identificar avanços no repertório desses sujeitos em relação à cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico”.....	240
<b>4.2.2 Características das perguntas formuladas para orientar a leitura de textos em contexto acadêmico: grau de relação entre fenômenos que compõem perguntas formuladas pelos sujeitos e fenômenos que compõem os elementos a partir dos quais são derivadas (títulos, subtítulos e objetivos).....</b>	<b>244</b>
4.2.2.1 Os fenômenos que compõem as perguntas formuladas pelos sujeitos estão todos relacionados, em algum grau, com fenômenos que compõem os títulos, subtítulos e objetivos a partir dos quais são derivadas.....	244
4.2.2.2 Implicações do grau de relação entre os fenômenos que compõem as perguntas formuladas pelos sujeitos e os fenômenos que compõem os elementos a partir dos quais foram derivadas (títulos, subtítulos e objetivos) .....	247
<b>4.2.3 Grau de precisão e de amplitude de pronomes e advérbios interrogativos, de verbos e de complementos que compõem sentenças que designam perguntas formuladas pelos sujeitos.....</b>	<b>249</b>
4.2.3.1 Pronomes e advérbios interrogativos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos são, na maior parte das vezes, precisos.....	249
4.2.3.2 Compor sentenças que designam perguntas utilizando pronomes e advérbios interrogativos precisos aumenta a probabilidade de que estudantes tenham clareza acerca de quais descobertas necessitam realizar em relação às informações apresentadas no texto.....	255
4.2.3.3 Pronomes e advérbios interrogativos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos são,	

na maior parte das vezes, específicos.....	259
4.2.3.4 Compor sentenças que designam perguntas utilizando pronomes e advérbios interrogativos específicos aumenta a probabilidade de que estudantes tenham clareza acerca do que necessitam ser capazes de fazer em relação às informações apresentadas no texto.....	265
4.2.3.5 Verbos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos são, na maior parte das vezes, precisos.....	267
4.2.3.6 Compor sentenças que designam perguntas utilizando verbos precisos aumenta a probabilidade de que estudantes tenham clareza acerca do tipo de ação em relação ao fenômeno ou às informações apresentadas no complemento da pergunta que precisam descobrir.....	272
4.2.3.7 Verbos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos são, na maior parte das vezes, específicos.....	274
4.2.3.8 Compor sentenças que designam perguntas utilizando verbos específicos aumenta a probabilidade de que estudantes tenham clareza acerca do tipo de ação em relação ao fenômeno ou às informações apresentadas no complemento da pergunta que precisam descobrir.....	279
4.2.3.9 Complementos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos são, na maior parte das vezes, precisos.....	281
4.2.3.10 Compor sentenças que designam perguntas utilizando complementos precisos aumenta a probabilidade de que estudantes tenham clareza em relação a quais fenômenos e a quais informações necessitam ser capazes de fazer algo ao ler textos em contexto acadêmico.....	286
4.2.3.11 Variação no grau de amplitude de complementos que compõem as sentenças que designam perguntas formuladas pelos sujeitos.....	288
4.2.3.11 Compor sentenças que designam perguntas utilizando complementos específicos aumenta a probabilidade de que estudantes tenham clareza acerca de situações nas quais necessitam ser capazes de fazer algo.....	293
<b>4.3 ESCREVER COM AS PRÓPRIAS PALAVRAS O QUE CONSIDERA RELEVANTE EM RELAÇÃO AOS OBJETIVOS DELIMITADOS E ÀS PERGUNTAS FORMULADAS.....</b>	<b>295</b>
<b>4.3.1 “Destacar termos no texto” possibilita aumentar o grau de eficácia da cadeia “ler textos em contexto acadêmico”? .....</b>	<b>298</b>
4.3.1.1 “Destacar termos no texto”: uma classe de comportamentos	

que faz parte do repertório de estudantes de cursos de graduação ao ler textos em contexto acadêmico.....	298
4.3.1.2 “Destacar termos no texto”: uma classe de comportamentos funcional ou simples “hábito” ao ler textos em contexto acadêmico? .	303
<b>4.3.2 Escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas.....</b>	<b>307</b>
4.3.2.1 As informações registradas pelos estudantes nas sentenças que compõem as sínteses tem significado fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto.....	308
4.3.2.2 O grau de fidedignidade das informações registradas pelos sujeitos na forma de síntese possibilita identificar parte do grau de aperfeiçoamento da cadeia “ler textos em contexto acadêmico” .....	316
4.3.2.3 As sentenças elaboradas pelos sujeitos para compor as sínteses equivalem, em sua maioria, a sínteses de fragmentos do texto escritas com as próprias palavras.....	320
4.3.2.4 Graus de complexidade e abrangência das sentenças que compõem as sínteses elaboradas pelos sujeitos representam parte do grau de eficácia com que são capazes de “ler textos em contexto acadêmico” .....	341
<b>5 “LER TEXTOS EM CONTEXTO ACADÊMICO” É UMA CADEIA DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS QUE PODE SER DESENVOLVIDA OU APRIMORADA COM PROCEDIMENTOS SIMPLES DURANTE O PRÓPRIO PROCESSO DE ENSINAR.....</b>	<b>353</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>369</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>377</b>
<b>APÊNDICE A – Esboço do Primeiro Roteiro de Leitura.....</b>	<b>379</b>
<b>APÊNDICE B – Esboço do Segundo Roteiro de Leitura.....</b>	<b>381</b>
<b>APÊNDICE C – Esboço do Terceiro Roteiro de Leitura.....</b>	<b>383</b>
<b>APÊNDICE D – Esboço do Quarto Roteiro de Leitura.....</b>	<b>403</b>
<b>APÊNDICE E – Esboço do Quinto Roteiro de Leitura.....</b>	<b>421</b>
<b>APÊNDICE F – Esboço do Sexto Roteiro de Leitura.....</b>	<b>437</b>
<b>APÊNDICE G – Esboço do Sétimo Roteiro de Leitura.....</b>	<b>453</b>
<b>APÊNDICE H – Esboço do Oitavo Roteiro de Leitura.....</b>	<b>459</b>
<b>APÊNDICE I – Esboço do Nono Roteiro de Leitura.....</b>	<b>461</b>
<b>APÊNDICE J – Esboço do Décimo Roteiro de Leitura.....</b>	<b>463</b>
<b>APÊNDICE K – Esboço do Décimo Primeiro Roteiro de Leitura.</b>	<b>465</b>
<b>APÊNDICE L – Esboço do Protocolo de Registro.....</b>	<b>467</b>
<b>APÊNDICE M – Questionário de Avaliação do Programa.....</b>	<b>473</b>



## **“LER TEXTOS EM CONTEXTO ACADÊMICO”: O QUE É, O QUE ENSINAR, COMO ENSINAR E PARA QUE ENSINAR**

“Ler” é um fenômeno examinado por diversos autores a partir de diferentes perspectivas. Ler textos, ler livros de ficção, ler romance, ler poesia, ler obras de arte, ler a mão, ler um olhar, ler um gesto de uma pessoa, ler o mundo e ler um texto técnico são alguns exemplos de objetos que podem ser lidos e que conferem diferentes perspectivas de “ler” (Martins, 1994). As definições mais comuns para o fenômeno “ler” são decodificar símbolos linguísticos, compreender símbolos linguísticos e compreender expressões formais e simbólicas, por meio de diferentes meios de linguagem (Martins, 1994).

Em geral, “ler” está associado ao processo de escrita e à educação formal. Martins (1994) destaca que na antiguidade, “ler” era considerado privilégio de poucos, cabendo apenas aos chamados “letrados”, sujeito superiores que compunham a sociedade da época. Os privilegiados aprendiam a ler decorando as letras que compõem o alfabeto, soletrando-as e decodificando-as em palavras. Aprender a ler limitava-se à alfabetização. Com a difusão das escolas e o acesso obrigatório às mesmas, toda a população, independente do nível sócio-econômico, passou a ter acesso a processos de aprendizagem do fenômeno “ler” (Martins, 1994). Ainda que o processo de ler tenha sido difundido socialmente por meio das escolas, é comum o uso da expressão “crise da leitura” para referir-se a problemas relacionados a esse fenômeno. Martins (1994) e Tourinho (2011) examinam que essa expressão está associada ao fato de que as pessoas pouco leem, limitando-se, em geral, a ler os livros didáticos solicitados por professores nas escolas. “Ler” é fenômeno considerado exigência da educação formal. As pessoas leem sem saber por que, como e para que ler (Martins, 1994).

A chamada “crise da leitura” pode ser relacionada com o fato de que “ler” só é considerado como objeto de aprendizagem durante o processo de alfabetização. Martins (1994) afirma que o ensino de “ler”, no século XXI, limitava-se a ensinar crianças a decodificar símbolos linguísticos e formar palavras. “Ler” só é objeto de aprendizagem para crianças em processo de alfabetização, nas séries iniciais do ensino fundamental, conforme identifica Molina (1992). Martins (1994) destaca que nenhum processo de alfabetização, por si só, contribui para a formação de leitores efetivos. Decodificar símbolos linguísticos é

apenas um dos graus do fenômeno “ler” (Adler e Van Doren, 1974 citado por Molina, 1992; Martins, 1994; Serafini, 1996). É o primeiro “passo” a ser ensinado a um sujeito que está aprendendo a ler. Ler com compreensão, ler identificando informações relevantes e ler relacionando informações em diferentes fontes são exemplos de graus do fenômeno “ler” que, em geral, não são objeto de aprendizagem na educação formal. Diante disso, como formar leitores qualificados, se essa qualificação não é objeto de aprendizagem?

Molina (1992) examina a função da educação formal no processo de formação de leitores. Segundo a autora, a partir do momento em que a criança é capaz de identificar determinados tipos de sílabas e ler palavras é considerada como leitora. A partir disso, “ler” deixa de ser objeto de aprendizagem. Nas séries seguintes da educação formal, o estudante não é submetido a procedimentos que possibilitem desenvolver a capacidade de ler em graus mais complexos. Em geral, os estudantes não aprendem nem mesmo a compreender o que leem. As atividades que envolvem aprender a ler limitam-se a ler textos de livros didáticos e responder perguntas que podem facilmente ser identificadas de forma literal no texto. Molina (1992) enfatiza que em geral essas perguntas podem ser respondidas sem que necessariamente o estudante entenda o texto e a pergunta. Basta identificar palavras que compõem a pergunta no texto e transcrever os trechos correspondentes. Não há condições facilitadoras para que estudantes desenvolvam e aprimorem seus repertórios de leitores no processo de educação formal.

Ao considerar “ler” um fenômeno que estudantes necessitam desenvolver em diferentes graus, uma questão parece pertinente: “ler” necessita ser objeto de aprendizagem apenas nos ensinamentos fundamental e médio, ou também no ensino superior? Considerando que não há limite para o grau de aprimoramento desse fenômeno, a cada nova etapa de formação, novos graus de desenvolvimento de “ler” são solicitados, de acordo com novas exigências que surgem. A cada nova etapa da educação formal o nível de exigência é maior que na etapa anterior. No ensino superior, as exigências são mais elevadas que no ensino médio, o que exige estudantes com capacidade de ler em alto grau de excelência. Sendo assim, parece ser necessário que “ler” seja objeto de aprendizagem também no ensino superior. Além disso, pesquisadores demonstram, por meio de estudos, que estudantes ingressam no ensino superior sem haver desenvolvido habilidades necessárias a esse nível de educação formal (Santos, Suehiro e Oliveira, 2004; Silva e Santos, 2004; Marin e Giovanni, 2007; Kopcke Filho, 1997; Silva e Witter, 2008; Oliveira,



2011). É provável que ingressem em cursos de graduação sem ler de forma adequada às exigências nessa etapa de ensino. Dessa forma, necessitam aprender a ler em graus que já deveriam ter desenvolvido durante o ensino fundamental e médio.

Avaliar a eficácia de um programa de condições de ensino para desenvolver “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação possibilita identificar alguns graus de “ler” que podem ser objeto de aprendizagem em cursos de graduação. Além disso, viabiliza identificar de que forma pode ser realizado o ensino de “ler” de modo que todos os professores, de todas as disciplinas que compõem um curso, possam contribuir para ensinar futuros profissionais a aprender a ler de forma eficaz. Possibilita ainda avaliar o grau de eficácia desse procedimento, identificando aspectos que podem ser aperfeiçoados tendo em vista a elaboração de um programa de qualidade para ensinar estudantes de graduação a ler funcionalmente.

Diante da afirmação de que “ler” necessita ser objeto de estudo em todas as etapas da educação formal, inclusive no ensino superior e da afirmação de que há diferentes graus que compõem o fenômeno “ler”, surgem algumas questões: O que é “ler”? O que caracteriza a “leitura”? De que forma é possível ler? Quais as consequências um sujeito precisa produzir no ambiente para afirmar que leu? Há somente um “tipo” de leitura? Ler um jornal caracteriza o mesmo processo de ler um livro de literatura ou um texto em contexto acadêmico? Que tipos de materiais caracterizam objetos de leitura? Quando é possível afirmar que um sujeito aprendeu a ler? Quais as implicações para o repertório de um sujeito ao aprender a ler? Quais as implicações para o repertório de um sujeito que não aprendeu a ler? Quais as implicações para uma sociedade composta por sujeitos que aprenderam a ler? Quais as implicações para uma sociedade composta por sujeitos que não aprenderam a ler? O que possibilita que um sujeito aprenda a ler? O ambiente interfere no desenvolvimento de “ler”? “Ler” depende da “presença” de entidades “internas” ao sujeito? “Ler” é uma “estratégia”? “Ler” é um “método”? Ou é uma classe de comportamentos?

## 1.1 O CONHECIMENTO PRODUZIDO PELA ANÁLISE EXPERIMENTAL DO COMPORTAMENTO POSSIBILITA AUMENTAR O GRAU DE CLAREZA E DE PRECISÃO EM RELAÇÃO AO FENÔMENO “LER”

Para programar condições de ensino com o objetivo de desenvolver e/ou aprimorar a capacidade de “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação é necessário caracterizar o que é “ler textos em contexto acadêmico” e, de forma mais ampla, o que é “ler”. “Ler” é um tipo de interação entre o homem e o ambiente. Nesse sentido, caracteriza um comportamento. Essa constatação possibilita examinar “ler” a partir do conhecimento produzido pela Análise Experimental do Comportamento. Os conceitos de comportamento, de contingência, de classe de comportamentos e de cadeia comportamental são parte do conhecimento produzido por essa ciência que aumentam o grau de clareza em relação ao fenômeno “ler”. Diante disso, parece relevante questionar: no que esses conceitos ampliam o grau de conhecimento acerca do fenômeno “ler”? E acerca do fenômeno “ler textos em contexto acadêmico”?

### 1.1.1 O conceito de comportamento: quais contribuições para aumentar o grau de clareza em relação ao fenômeno “ler”?

“Ler” é um termo utilizado para designar um fenômeno que ocorre em diversos contextos e com distintas finalidades. Ler um jornal pela manhã para manter-se informado, ler literatura durante a tarde para divertir-se, ler uma revista na sala de espera do consultório médico para distrair-se, ler piadas no intervalo do trabalho para dar risadas e contá-las aos colegas mais tarde e ler textos em contexto acadêmico são alguns exemplos de diferentes funções de ler materiais distintos e em situações diversificadas. Os exemplos ilustram que o fenômeno “ler” refere-se a interações entre o que um sujeito faz, diante de que situações faz e as consequências de ler diferentes tipos de materiais. Vale ressaltar que as características do material que é objeto de leitura definem, em parte, a forma de ler. O conhecimento produzido em Análise Experimental do Comportamento contribui para caracterizar o fenômeno “ler” como uma classe geral de comportamentos. Nesse sentido, é útil esclarecer o que é **comportamento**, o que é **classe de comportamentos** e o que é **classe geral de comportamentos**.

Antes de definir o que é comportamento, é importante ressaltar que a atual definição de comportamento é produto de

investigações realizadas por diversos pesquisadores, em diferentes épocas. O fazer humano vem sendo estudado desde os pré-aristotélicos, passando por concepções aristotélicas, pelas concepções de Descartes, de Galileu e de Newton (Botomé, 2001). Todas essas concepções influenciaram, de alguma forma, a atual concepção de comportamento. Skinner (1974/2006) é um dos cientistas que contribuiu de forma muito significativa para o desenvolvimento do conhecimento acerca desse fenômeno, introduzindo o conceito de comportamento operante, o que representou uma revolução na concepção de comportamento da forma que era entendido até então. A ênfase não está apenas naquilo que um organismo faz, mas na relação entre aquilo que faz, a situação em que faz e as consequências de seu fazer. Assim, o conceito de comportamento passa a ser considerado como relação, e não apenas como um fazer isolado de seu contexto de ocorrência. É importante destacar que um dos estudiosos que influenciou Skinner foi Russell, ao publicar “O homem e o ambiente”, em 1927. Russell (1927/1969) fazia críticas ao behaviorismo metodológico de Watson, que enfatizava interações entre o homem e o mundo (o que mais tarde Skinner nomeou como comportamento operante). Carrara (2005) destaca contribuições de Bechtereve, Watson, Hull, Tolman, Seligman, Bandura, Staats, Pavlov, Russell e Skinner para o aperfeiçoamento da definição de comportamento. Botomé (2001), ao sistematizar o conhecimento acerca da noção de comportamento, cita Pavlov, Staddon, Schick, Bolles, Seligman, Catania, Ferster e Keller como alguns dos pesquisadores que também contribuíram para aperfeiçoar o conceito de comportamento em *Análise Experimental do Comportamento*.

A definição de comportamento sistematizada por Botomé (2001), a partir da contribuição de diversos pesquisadores ao longo da história, pode ser expressa como um complexo sistema de interações entre o que um sujeito faz e o ambiente com o qual esse sujeito interage, por meio de suas ações. Vale ressaltar que o termo “ambiente” refere-se ao próprio corpo do sujeito e ao que ocorre fora de seu corpo. O comportamento é um fenômeno constituído por interações entre três classes de elementos: classe de situações antecedentes (o que acontece antes ou junto à ação de um organismo), classe de respostas (aquilo que um organismo faz) e classe de consequências (o que acontece depois da ação de um organismo) (Botomé, 2001). Na Figura 1 é apresentado um esquema representativo dos constituintes do comportamento.

Figura 1. Esquema representativo dos constituintes do comportamento.

<b>Classe de situações antecedentes</b>	<b>Classe de respostas</b>	<b>Classe de consequências</b>
O que acontece antes ou junto à ação de um organismo.	Aquilo que um organismo faz.	O que acontece depois da ação de um organismo.

Fonte: Adaptado de Botomé, 2001.

Na Figura 1 estão representadas as três classes de eventos constituintes do comportamento: a classe de situações antecedentes refere-se ao que acontece antes ou junto à ação de um organismo; a classe de respostas consiste naquilo que um organismo faz; a classe de consequências é relativa ao que acontece depois da resposta de um organismo. Embora o comportamento seja habitualmente conceituado como a resposta de um organismo, sua definição não está nas classes de seus constituintes isoladamente (classe de situações antecedentes, classe de respostas ou classe de consequências). O comportamento consiste nas possíveis interações entre esses três elementos (Botomé, 2001).

Vale esclarecer que um evento refere-se a uma unidade de ocorrência de algo. Classe consiste em qualquer e toda ocorrência de um evento com a mesma função, ainda que ocorram variações em algum grau em suas características. O conceito de classe é instrumental e pode ser definido a partir da função dos elementos que o compõem. Sendo assim, uma classe de situações antecedentes equivale a ocorrência de um evento (ou de vários eventos) em variados graus, que possuem a mesma função (de situações que antecedem ou ocorrem junto à ação de um organismo); uma classe de respostas corresponde a ocorrência de um evento (ou de vários eventos) em variados graus, cuja função é a mesma (aquilo que um organismo faz, produzindo o mesmo tipo de consequência); uma classe de consequências equivale à ocorrência de um evento (ou de vários eventos) em variados graus com a mesma função (ocorrem depois da ação de um organismo, e produzem os mesmos tipos de mudanças no ambiente).

Na Figura 2 estão representados alguns tipos de interações básicas entre os constituintes do comportamento, de acordo com Botomé (1981, 2001).

Figura 2. Esquema representativo dos tipos de interações básicas entre os três constituintes do comportamento: situação, resposta e consequência.

<b>Componentes</b>  <b>Tipos de relações</b>	<b>Classe de situações antecedentes</b> <b>(O que acontece antes ou junto à ação de um organismo)</b>	<b>Classe de respostas</b> <b>(Aquilo que um organismo faz)</b>	<b>Classe de consequências</b> <b>(O que acontece depois da ação de um organismo)</b>
1	→		
2	→		
3	←		
4	←		
5	→		
6	←		
7	←		

Fonte: Adaptado de Botomé (2001, p.701).

Na Figura 2 está disposta a representação gráfica de cada um dos tipos de interações básicas entre as três classes constituintes do comportamento: classe de situações antecedentes, classe de respostas e classe de consequências, de acordo com o modelo proposto por Botomé (2001). Na primeira linha, estão representados as três classes componentes do comportamento: classe de situações antecedentes, classe de respostas e classe de consequências. Nas linhas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 estão dispostas as representações dos tipos de interações entre os três componentes do comportamento. Na linha 1, a seta representa que a ênfase está na interação do tipo em que a situação indica, facilita, favorece, dificulta ou impede a resposta; na linha 2, está representada uma relação na qual a resposta produz consequências no ambiente; na linha 3, está representada uma relação em que a resposta é controlada pela situação antecedente; na linha 4, a seta sinaliza uma relação em que as propriedades da consequência da resposta influenciam a probabilidade de nova ocorrência da resposta; na linha 5, é representada uma relação na qual algum aspecto da situação sinaliza a consequência que será obtida, caso determinada resposta seja realizada; na linha 6, a seta indica a representação de uma relação em que a consequência produzida pela resposta faz com que características dessa situação adquiram propriedades que sinalizem que diante das mesmas

características e da mesma resposta, poderá ser obtido o mesmo tipo de consequência; na linha 7, está representada uma síntese dos seis tipos de interações básicas entre os componentes do comportamento. Botomé (1981 e 2001) enfatiza que um processo comportamental consiste na interação entre seus componentes, e não nos componentes de forma isolada. Considerar os constituintes do comportamento de forma isolada inviabiliza identificar comportamentos operantes, de acordo com o conceito de Skinner (1974/2006).

A sistematização do desenvolvimento do conceito de comportamento realizada por Botomé (1981 e 2001) possibilita avaliar que um comportamento é um fenômeno complexo que vai muito além de uma resposta, como é comumente entendido no senso comum. Se “ler” é um comportamento, significa que corresponde a um complexo fenômeno constituído por múltiplas interações entre seus elementos (classes de situações antecedentes, classes de respostas e classes de consequências). Para investigar esse fenômeno, é necessário considerar as possíveis interações entre os elementos que constituem o comportamento “ler”. Além disso, parece ser necessário também examinar quais contingências possibilitam que estudantes desenvolvam esse comportamento de forma eficaz.

### **1.1.2 O conceito de contingências de reforço: possibilidades de ampliação do grau de clareza em relação ao fenômeno “ler”**

Para melhor compreender o conceito de comportamento e de que forma possibilita aumentar o grau de clareza em relação ao fenômeno “ler”, parece ser necessário também considerar a noção de contingências de reforço. O termo “contingência” refere-se a algo que é possível, que pode ou não ocorrer, em oposição ao que é necessário, absoluto (Abbagnano, 1998). Está relacionado com a probabilidade de ocorrência de algo. A noção de contingência como algo que é possível, e não necessário, viabiliza compreender a ocorrência de fenômenos como algo que pode ocorrer, e não como algo que necessariamente ocorrerá. Sendo assim, a noção de contingência está relacionada com a probabilidade de ocorrência de um comportamento, que por sua vez está relacionada com as inter-relações entre os três elementos constituintes do comportamento: classes de situações antecedentes, classes de respostas e classes de consequências.

Skinner (1969/1975) introduziu a concepção de contingência de reforço como a probabilidade de que um comportamento ocorra ou não, dependendo das situações às quais um

organismo está exposto. Dependendo do tipo de consequência que um organismo produz ao apresentar uma resposta diante de determinada situação, pode fortalecer, suprimir ou enfraquecer interações entre classes de situações antecedentes, classes de respostas e classes de consequências, aumentando ou diminuindo a probabilidade de ocorrência de um comportamento no futuro. Desse modo, é possível afirmar que a noção de contingência de reforço possibilita avaliar com que frequência um comportamento pode ocorrer ou não, em função de suas consequências. Isso porque são as consequências que interferem na probabilidade de ocorrência de um comportamento.

As contingências de reforço referem-se aos tipos de alterações que podem ocorrer na força das interações entre os constituintes de um comportamento. São classificadas de acordo com a função que determinada consequência exerce em uma interação comportamental. Há contingências de reforço, de punição e de extinção. As contingências de reforço são caracterizadas por um aumento na frequência das respostas de uma classe, por meio de um processo de fortalecimento de interações entre classes de situações antecedentes, classes de respostas e classes de consequências. Esse fortalecimento pode ocorrer diante da apresentação de uma consequência gratificante (cujo efeito é aumentar a probabilidade de ocorrência de comportamentos da mesma classe no futuro) (contingência de reforço positivo) ou diante da retirada ou diminuição de uma consequência aversiva (cujo efeito é diminuir a probabilidade de ocorrência de comportamentos da mesma classe no futuro) (contingência de reforço negativo) (Skinner, 1969/1975; Souza e Kubo, 2009).

As contingências de punição são caracterizadas por uma suspensão temporária na frequência relativa das respostas de uma classe, por meio de um processo de supressão de respostas. Não há alteração no grau de fortalecimento entre os constituintes do comportamento. A classe de respostas é suspensa em situações que sinalizam ocorrência ou ameaça de ocorrência de consequência aversiva, voltando a ocorrer com a mesma frequência em situações nas quais a consequência aversiva não é sinalizada. Essa suspensão pode ocorrer diante da apresentação ou ameaça de uma consequência aversiva (contingência de punição positiva) ou diante da retirada ou diminuição de uma consequência gratificante (contingência de punição negativa) (Skinner, 1969/1975; Souza e Kubo, 2009).

As contingências de extinção são caracterizadas por uma redução da frequência de uma classe de respostas, por meio de um processo de enfraquecimento das interações entre classes de situações

antercedentes, classes de respostas e classes de consequências. Essa redução ocorre em função da ausência de consequência nas situações em que o organismo responde (contingência de enfraquecimento) (Skinner, 1969/1975; Souza e Kubo, 2009).

A noção de contingências de reforço, de punição e de extinção possibilita avaliar que o fenômeno “ler” pode ou não ocorrer em função das consequências que um sujeito produz ao ler. Dependendo da natureza dessas consequências pode ocorrer fortalecimento, supressão ou enfraquecimento das interações que compõem “ler”. Diante dessa constatação, algumas questões parecem pertinentes: que interações que compõem “ler” necessitam ser fortalecidas, suprimidas e extintas para aumentar o grau de eficácia com que estudantes de cursos de graduação leem textos em contexto acadêmico? Em que situações essas interações necessitam ser fortalecidas, suprimidas e enfraquecidas? O que fazer para fortalecer, suprimir e enfraquecer diferentes tipos de interações que compõem “ler”? Quais consequências de fortalecer, suprimir e enfraquecer diferentes tipos de interações que compõem “ler”?

A noção de comportamento e de contingências de reforço possibilita identificar características do fenômeno “ler”. No entanto, parece necessário ainda identificar mais características desse fenômeno: o que compõe classes de situações antecedentes, classes de respostas e classes de consequências que constituem o fenômeno “ler”? Quais características dessas classes? De que forma relacionam-se? O que é necessário fazer para “ler”?

### **1.1.3 Características das classes de situações antecedentes, das classes de respostas e das classes de consequências que constituem o comportamento “ler” possibilitam identificar diferentes comportamentos de ler, ainda que topograficamente pareçam ser um único comportamento**

A constatação de que “ler” é um comportamento aumenta o grau de clareza em relação a esse fenômeno. No entanto, é insuficiente para investigá-lo de modo a possibilitar planejar condições de ensino apropriadas para que estudantes desenvolvam esse comportamento como parte de seu repertório. Algumas questões parecem relevantes, tendo em vista o objetivo de planejar condições de ensino para desenvolver o comportamento de ler: há somente uma forma de ler? Lê-se da mesma forma um texto solicitado pelo professor em sala de aula e uma revista em quadrinhos deitado no sofá da sala?



O que é denominado como “ler” ou “leitura” no senso comum corresponde, em geral, à resposta de ler. Ao observar um sujeito olhando (seja material impresso ou virtual) para um livro, jornal, revista, computador ou qualquer outro tipo de material em que há estímulos gráficos, folhear as páginas do material para o qual está olhando (nesse caso material impresso) é comum afirmar que o sujeito está lendo ou que está “fazendo leitura”. Porém, as situações diante das quais o sujeito olha para materiais que contém estímulos gráficos e as consequências de olhar para materiais que contém estímulos gráficos (o que ocorre antes e depois dessas respostas, respectivamente) geralmente são desconsideradas como parte do comportamento “ler”. Essas respostas são comuns em diferentes tipos de situações: diante de jornais, diante de revistas, diante de livros de literatura, diante de textos e diante de um computador. É possível ler diferentes tipos de materiais, em diferentes situações e com diferentes funções, por mais que aparentemente “ler” seja sempre um mesmo conjunto de respostas, independente da situação em que ocorre e das consequências que produz. No entanto, a topografia da resposta do sujeito é insuficiente para definir seu comportamento de “ler”. Observar apenas a topografia da resposta de um sujeito lendo um jornal, uma revista, um livro de literatura ou um texto (impressos ou virtuais), inviabiliza identificar qual comportamento está apresentando. Para identificar o comportamento que um sujeito está apresentando é necessário considerar a classe de situações antecedentes diante das quais o sujeito apresenta a classe de respostas, a classe de consequências e os tipos de interações que está estabelecendo entre elas (Botomé, 1981 e 2001).

“Ler” é uma classe muito ampla de comportamentos se for considerada apenas a função de transformar símbolos gráficos em sons (ou imagens), conforme algumas convenções. Essa é uma função muito ampla de “ler” que inviabiliza caracterizar precisamente esse comportamento. É necessário identificar funções mais específicas da classe “ler”, de modo a delimitar, com maior grau de especificidade, ao que esse fenômeno se refere. “Ler jornal para manter-se informado”, “ler literatura para divertir-se”, “ler revista na sala de espera do consultório para distrair-se”, “ler piadas no intervalo do trabalho para dar risadas” e “ler textos em contexto acadêmico para identificar informações relacionadas ao objeto de estudo” são alguns exemplos do comportamento “ler”. Nas Figuras 3, 4, 5, 6 e 7 são apresentadas ilustrações de variáveis que constituem possíveis classes de situações antecedentes, possíveis classes de respostas e possíveis classes de consequências dos comportamentos “ler jornal para manter-se

informado”, “ler literatura para divertir-se”, “ler revista na sala de espera do consultório para distrair-se”, “ler piadas no intervalo do trabalho para dar risadas” e “ler textos em contexto acadêmico para identificar informações relacionadas ao objeto de estudo”. As unidades de comportamento não estão especificadas nessas ilustrações. O objetivo das ilustrações apresentadas nas Figuras 3, 4, 5, 6 e 7 é somente demonstrar que, embora a topografia da classe de respostas desses comportamentos sejam semelhantes, as classes de situações antecedentes diante das quais o sujeito apresenta as classes de respostas, as classes de consequências das respostas e os tipos de interações entre os componentes do comportamento (classe de situações antecedentes, classe de respostas e classe de consequências) são distintas e caracterizam diferentes comportamentos que compõem a classe geral “ler”.

Figura 3. Ilustração de variáveis que compõem possíveis classes de situações antecedentes, possíveis classes de respostas e possíveis classes de consequências que podem constituir o comportamento “ler jornal para manter-se informado”.

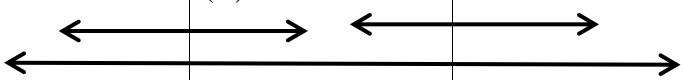
Possíveis classes de situações antecedentes	Possíveis classes de respostas	Possíveis classes de consequências
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jornal disponível.</li> <li>- Notícias sobre fatos que ocorrem no bairro, na cidade, no estado, no país e/ou no mundo dispostas nas folhas do jornal.</li> <li>- Ausência de conhecimento acerca dos fatos que ocorrem no último dia no bairro, na cidade, no estado, no país e/ou no mundo.</li> <li>- Diferentes graus de interesse acerca das notícias dispostas nas folhas do jornal.</li> <li>- Disponibilidade de tempo para ler o jornal.</li> <li>(...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Apanhar</u> o jornal.</li> <li>- Identificar manchetes do jornal.</li> <li>- Identificar grau de relevância das notícias dispostas nas páginas do jornal.</li> <li>- Decidir quais notícias irá ler.</li> <li>- Decidir a ordem de leitura das notícias dispostas no jornal.</li> <li>- Identificar páginas do jornal em que a notícia que tem interesse em ler está disposta.</li> <li>- <u>Folhear as páginas</u> do jornal.</li> <li>- <u>Olhar para as páginas</u> do jornal.</li> <li>- <u>Identificar estímulos gráficos.</u></li> <li>- <u>Virar a página</u> do jornal quando terminar a leitura de uma das páginas.</li> <li>(...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jornal em mãos.</li> <li>- Manchetes do jornal identificadas.</li> <li>- Notícias que irá ler selecionadas.</li> <li>- <u>Maior probabilidade de ampliar o grau de conhecimento em relação a</u> fatos que ocorreram no último dia no bairro, na cidade, no estado, no país e/ou no mundo.</li> <li>- Aumento da probabilidade de estabelecer diálogo com outras pessoas acerca dos fatos ocorridos no último dia.</li> <li>- Possibilidade de estabelecer relações sociais.</li> <li>(...)</li> </ul>
		

Figura 4. Ilustração de variáveis que compõem possíveis classes de situações antecedentes, possíveis classes de respostas e possíveis classes de consequências que podem constituir o comportamento “ler revista na sala de espera do consultório para distrair-se”.

Possíveis classes de situações antecedentes	Possíveis classes de respostas	Possíveis classes de consequências
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revistas disponíveis.</li> <li>- Sala de espera do consultório médico.</li> <li>- Tempo disponível até que o médico chame para a consulta.</li> <li>- Elevado grau de ansiedade para ser atendido.</li> <li>- Elevado grau de impaciência para esperar seu horário de atendimento.</li> <li>(...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Apanhar</u> uma revista.</li> <li>- Identificar manchetes da revista.</li> <li>- Identificar grau de relevância das notícias dispostas nas páginas da revista.</li> <li>- Decidir quais notícias irá ler.</li> <li>- Decidir a ordem de leitura das notícias dispostas na revista.</li> <li>- Identificar páginas da revista em que a notícia que tem interesse em ler está disposta.</li> <li>- <u>Folhear as páginas</u> da revista.</li> <li>- <u>Olhar para as páginas</u> da revista.</li> <li>- <u>Identificar estímulos gráficos.</u></li> <li>- <u>Virar a página</u> da revista quando terminar a leitura de uma das páginas.</li> <li>(...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revista em mãos.</li> <li>- Notícias que irá ler identificadas nas páginas da revista.</li> <li>- <u>Maior probabilidade de ampliar o grau de conhecimento em relação à</u> moda, política, economia, esportes etc.</li> <li>- “Sensação” de que o tempo passou mais rápido.</li> <li>- Probabilidade de redução do grau de ansiedade para ser atendido.</li> <li>- Probabilidade de redução do grau de impaciência para esperar seu horário de atendimento.</li> <li>(...)</li> </ul>
<p>← →</p> <p>← →</p>	<p>← →</p> <p>← →</p>	<p>← →</p> <p>← →</p>

Figura 5. Ilustração de variáveis que compõem possíveis classes de situações antecedentes, possíveis classes de respostas e possíveis classes de consequências que podem constituir o comportamento “ler livro de literatura para divertir-se”.

Possíveis classes de situações antecedentes	Possíveis classes de respostas	Possíveis classes de consequências
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse em ler determinado tipo de literatura.</li> <li>- Livro sobre literatura que tem interesse disponível.</li> <li>- Tempo disponível para ler livro de literatura.</li> <li>(...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Apanhar o livro.</u></li> <li>- <u>Folhear as páginas</u> do livro.</li> <li>- <u>Olhar para as páginas</u> do livro.</li> <li>- <u>Identificar estímulos gráficos.</u></li> <li>- <u>Virar a página</u> do livro quando terminar a leitura de uma das páginas.</li> <li>(...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro em mãos.</li> <li>- <u>Maior probabilidade de ampliar o grau de conhecimento em relação à estória</u> apresentada no livro.</li> <li>- Probabilidade de aumento da “sensação” de prazer ao ler.</li> <li>- Probabilidade de aumento da frequência de ler livros de literatura.</li> <li>- Aumento da probabilidade de perceber a leitura de livros de literatura como diversão.</li> <li>(...)</li> </ul>

Figura 6. Ilustração de variáveis que compõem possíveis classes de situações antecedentes, possíveis classes de respostas e possíveis classes de consequências que podem constituir o comportamento “ler piadas para dar risadas”.

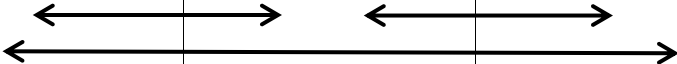
Possíveis classes de situações antecedentes	Possíveis classes de respostas	Possíveis classes de consequências
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Sensação” de cansaço.</li> <li>- “Sensação” de desânimo.</li> <li>- Livro/revista de piadas disponível.</li> <li>- Intervalo do trabalho.</li> <li>- Tempo disponível para ler piadas.</li> <li>(...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Apanhar</u> o livro/revista de piadas.</li> <li>- <u>Folhear as páginas</u> do livro/revista.</li> <li>- <u>Olhar para as páginas</u> do livro/revista.</li> <li>- <u>Identificar estímulos gráficos.</u></li> <li>- <u>Virar a página</u> do livro/revista quando terminar a leitura de uma das páginas.</li> <li>- Dar risadas ao ler uma piada.</li> <li>(...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro/revista em mãos.</li> <li>- <u>Maior probabilidade de ampliar o grau de conhecimento em relação à</u> piadas.</li> <li>- Probabilidade de diminuição da “sensação” cansaço.</li> <li>- Probabilidade de diminuição da “sensação” desânimo.</li> <li>- Probabilidade de aumento da sensação de bem-estar.</li> <li>- Aumento da probabilidade de ler piadas em situações nas quais sentir cansaço.</li> <li>- Aumento da probabilidade de ler piadas em situações nas quais sentir desânimo.</li> <li>(...)</li> </ul>
		

Figura 7. Ilustração de variáveis que compõem possíveis classes de situações antecedentes, possíveis classes de respostas e possíveis classes de consequências que podem constituir o comportamento “ler textos em contexto acadêmico para identificar informações relacionadas ao objeto de estudo”.

Possíveis classes de situações antecedentes	Possíveis classes de respostas	Possíveis classes de consequências
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse próprio sobre determinado fenômeno.</li> <li>- Solicitação do professor para estudar sobre determinado fenômeno.</li> <li>- Pouco conhecimento acerca de fenômeno sobre o qual necessita intervir.</li> <li>- Textos acadêmicos disponíveis sobre fenômeno que necessita estudar.</li> <li>(...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar texto acadêmico que irá ler.</li> <li>- <u>Apanhar</u> texto acadêmico.</li> <li>- <u>Folhear as páginas</u> do texto acadêmico.</li> <li>- <u>Olhar para as páginas</u> do texto acadêmico.</li> <li>- <u>Identificar estímulos gráficos.</u></li> <li>- <u>Virar a página</u> do texto acadêmico quando terminar a leitura de uma das páginas.</li> <li>(...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto sobre determinado fenômeno em mãos.</li> <li>- <u>Maior probabilidade de ampliar o grau de conhecimento em relação</u> adeterminado fenômeno.</li> <li>- Aumento da probabilidade de realizar intervenções de acordo com as características de um fenômeno.</li> <li>- Probabilidade de aumento do grau de segurança ao intervir.</li> <li>(...)</li> </ul>
←————→		←————→
←————→		←————→

Nas Figuras 3, 4, 5, 6 e 7 a primeira coluna corresponde às variáveis que compõem possíveis classes de situações antecedentes de cada comportamento, a segunda coluna equivale às variáveis que compõem possíveis classes de respostas e a terceira coluna corresponde às variáveis que compõem possíveis classes de consequências. O símbolo de reticências (...) representa que as informações apresentadas são apenas uma parte das variáveis constituintes de possíveis classes de situações antecedentes, de classes de respostas e de classes de consequências de cada comportamento. As setas indicam possíveis tipos

de interações entre os constituintes do comportamento (classe de situações antecedentes, classes de respostas e classes de consequências).

Ao observar as Figuras 3, 4, 5, 6 e 7, é possível perceber na coluna equivalente às possíveis classes de respostas que topograficamente há respostas semelhantes entre os comportamentos “ler jornal para manter-se informado”, “ler literatura para divertir-se”, “ler revista na sala de espera do consultório para distrair-se”, “ler piadas no intervalo do trabalho para dar risadas” e “ler textos em contexto acadêmico”. As respostas comuns são: **apanhar** o material a ser lido, **folhear as páginas** do material, **olhar para as páginas** do material, **identificar estímulos gráficos** nas páginas do material e **virar as páginas** do material<sup>1</sup>. Ao considerar apenas a topografia da resposta, é possível afirmar que o comportamento é sempre o mesmo: “ler”.

No entanto, ao considerar as situações diante das quais um sujeito apresenta as possíveis classes de respostas e de consequências que produz ao apresentá-las e os tipos de interações entre os componentes do comportamento é possível perceber que são comportamentos diferentes. Diante de um jornal disponível e de ausência de conhecimento acerca dos fatos ocorridos no bairro, na cidade, no estado, no país e/ou no mundo, um sujeito apanha um jornal, folheia as páginas, olha as páginas, identifica estímulos gráficos e vira as páginas; produz como uma das consequências manter-se informado acerca de fatos ocorridos no bairro, na cidade, no estado, no país e/ou no mundo. Diante de um consultório médico aguardando para ser atendido, de sensação de ansiedade para ser atendido e de revistas disponíveis um sujeito apanha revistas, folheia as páginas, olha as páginas, identifica estímulos gráficos e vira-as; produz como uma das consequências distrair-se enquanto aguarda atendimento. Diante de um livro de literatura disponível em relação ao qual tem interesse e de tempo disponível um sujeito apanha o livro, folheia as páginas, olha as páginas, identifica estímulos gráficos e vira-as; produz como uma das

---




<sup>1</sup> “**Apanhar** o material a ser lido”, “**folhear as páginas** do material”, “**olhar para as páginas** do material”, “**identificar estímulos gráficos** nas páginas do material” e “**virar as páginas** do material” são elos de uma cadeia comportamental. O conceito de cadeias comportamentais será examinado no item 1.1.6, intitulado “Cadeia de comportamentos: possibilidades de aumentar o grau de clareza em relação a ‘ler textos em contexto acadêmico’”.



consequências divertir-se. Diante de um livro ou revista de piadas, no intervalo do trabalho e com sensação de cansaço e de desânimo um sujeito apanha o livro ou a revista, folheia as páginas, olha as páginas, identifica estímulos gráficos e vira-as; produz como uma das consequências dar risadas. Diante de um texto sobre um fenômeno que necessita ser estudado um sujeito apanha o texto, folheia as páginas, olha as páginas, identifica estímulos gráficos e vira as páginas; produz como uma das consequências aumento do grau de conhecimento acerca de determinado fenômeno. Porém, as classes de situações diante das quais o sujeito apresenta essas classes de respostas, as classes de consequências que produz ao apresentar essas classes de respostas, bem como os tipos de interações entre classes de situações antecedentes, classes de respostas e classes de consequências são diferentes. Sendo assim, produzem comportamentos diferentes. Isso porque não é a topografia da resposta que define um comportamento, mas sim as interações entre classes de situações antecedentes, de respostas e de consequências (Botomé, 2001). Vale ressaltar que as classes de situações antecedentes, de respostas e de consequências apresentadas são apenas alguns exemplos destacados para explicitar as relações entre esses constituintes e os comportamentos resultantes dessas interações. Há outras possíveis classes de situações antecedentes, de respostas e de consequências que são apresentadas nas Figuras 3, 4, 5, 6 e 7, além de outras que não foram apresentadas nessas figuras.

Diante do exame de que um comportamento é definido por interações entre classes de situações antecedentes, classes de respostas e classes de consequências e não apenas pela topografia da classe de respostas, surgem algumas questões que parecem pertinentes: apenas essa constatação é suficiente para caracterizar o fenômeno “ler”? O que acontece, especificamente, em relação a cada variável que compõe as classes de situações antecedentes, as classes de respostas e as classes de consequências das diferentes formas de ler? É importante avaliar que além das interações entre classes de situações antecedentes, classes de respostas e classes de consequências, as variáveis que constituem cada um dos elementos que compõem o comportamento variam em diferentes graus. A Figura 8 representa essa variação:

Figura 8. Esquema representativo dos graus de variação dos componentes do comportamento.

Classes de situações antecedentes	Classes de respostas	Classes de conseqüências
		

Fonte: Adaptado de Botomé, 2001.

É possível observar, na Figura 8, que cada variável que constitui cada um dos componentes do comportamento varia em diferentes graus. As várias setas graduadas apresentadas no local correspondente a cada um dos constituintes de cada um dos elementos que compõem o comportamento representam que cada constituinte é composto por variáveis que variam em graus. O constituinte da classe de respostas “olhar para a página do material que está lendo” é indicado nas Figuras 3, 4, 5, 6 e 7 como possível constituinte de classes de respostas dos comportamentos “ler jornal para manter-se informado”, “ler literatura para divertir-se”, “ler revista na sala de espera do consultório para distrair-se”, “ler piadas no intervalo do trabalho para dar risadas” e “ler textos em contexto acadêmico para identificar informações relacionadas ao objeto de estudo”. Uma pergunta é pertinente nesse contexto: esse constituinte ocorre com as mesmas características em todos esses comportamentos de ler? É provável que não. Embora a expressão que designe essa classe de respostas seja a mesma, “olhar para a página do material que está lendo” é composto por variáveis, que oscilam em diferentes graus em relação a cada um dos comportamentos. A forma de olhar para as páginas do material, a frequência de olhar as páginas do material, a intensidade de olhar para as páginas, o tempo que olha para as páginas e os aspectos que olha nas páginas são alguns exemplos de variáveis que constituem “olhar para a página do material que está lendo”. Essas variáveis tem graus diversos em função das características específicas do material que é objeto de leitura, da função de ler esse material, do grau de relevância das informações apresentadas em determinada página do material, do grau de interesse do leitor em relação às informações apresentadas em determinada página do material etc. Cada uma dessas variáveis que oscilam representa uma das setas graduadas representadas na coluna equivalente à classe de respostas na Figura 8. Essa variação ocorre em relação a todas as classes de respostas que compõem os comportamentos apresentados nas Figuras 3, 4, 5, 6, 7 e 8: apanhar o material, folhear as páginas do material, olhar para as

páginas do material, identificar estímulos gráficos nas páginas do material e virar as páginas do material. Vale ressaltar que são consideradas como classes de respostas por variarem em diferentes graus, embora todas produzam a mesma consequência: material em mãos (produto da classe “apanhar o material”), páginas do material folheadas (produto da classe “folhear as páginas do material”), páginas do material observadas (produto da classe “olhar para as páginas do material”), estímulos gráficos nas páginas do material identificados (produto da classe “identificar estímulos gráficos nas páginas do material”) e páginas do material viradas (produto da classe “virar as páginas do material”).

Botomé (2000) aborda a noção de variação dos componentes do comportamento em diferentes graus a partir da concepção de que qualquer fenômeno é constituído por variáveis que variam em diferentes graus nas suas possíveis ocorrências (eventos). Essa concepção possibilita mensurar o comportamento e modificá-lo com maior grau de precisão e de clareza, pois considera os fenômenos como variáveis, e não como estruturas estáticas. Ao identificar um “problema” em um comportamento, é possível avaliar qual variável constitui esse comportamento é necessário modificar, sem necessariamente alterar todas as variáveis ou considerá-las de forma geral, absoluta ou estática.

Para definir as classes de respostas “apanhar o material a ser lido”, “folhear as páginas do material”, “olhar para as páginas do material”, “identificar estímulos gráficos nas páginas do material” e “virar as páginas do material” é enfatizada a topografia dessas respostas. Topograficamente, são iguais, embora existam oscilações das variáveis que as compõem a cada ocorrência (Skinner, 1953/1974). Por serem topograficamente iguais, é possível afirmar que “ler jornal pela manhã para manter-se informado”, ler literatura para divertir-se”, “ler revista na sala de espera do consultório para distrair-se”, “ler piadas no intervalo do trabalho para dar risadas” e “ler textos em contexto acadêmico para identificar informações relacionadas ao objeto de estudo” são comportamentos constituídos, em parte, pelas mesmas classes de respostas.

Embora constituídas, em parte, pelas mesmas classes de respostas, equivalem a comportamentos diferentes, pois o que define um comportamento é sua funcionalidade, definida a partir de interações entre os três constituintes do comportamento (Botomé, 1981 e 2001). Ao considerar “ler jornal pela manhã **para manter-se informado**”, ler literatura **para divertir-se**”, “ler revista na sala de

espera do consultório **para distrair-se**”, “ler piadas no intervalo do trabalho **para dar risadas**” e “ler textos em contexto acadêmico **para identificar informações relacionadas ao objeto de estudo**” é possível perceber que possuem funções distintas. São essas funções que definem cada um dos comportamentos e os distingue entre si: as diferentes consequências que produzem, delimitando assim diferentes funcionalidades a cada comportamento, a partir de interações entre os constituintes do comportamento.

O exame acerca de algumas características de possíveis classes de situações antecedentes, possíveis classes de respostas e de possíveis classes de consequências que constituem o comportamento “ler” possibilita identificar aspectos específicos que compõem esse comportamento, aumentando o grau de clareza acerca do mesmo. Possibilita identificar “tipos” ou “formas” de ler e diferentes consequências de ler. No entanto, uma questão parece relevante: há relação entre “ler jornal para manter-se informado”, “ler literatura para divertir-se”, “ler revista na sala de espera do consultório para distrair-se”, “ler piadas no intervalo do trabalho para dar risadas” e “ler textos em contexto acadêmico para identificar informações relacionadas ao objeto de estudo”? No que consiste a relação entre esses “tipos” ou “formas” de ler?

#### 1.1.4 “Ler”: um comportamento ou comportamentos com função comum?

O conceito de comportamento desenvolvido e aprimorado por cientistas da Análise do Comportamento possibilita examinar “ler” como um complexo sistema de interações entre situações diante das quais um organismo lê, o que faz para ler e as consequências de ler. Os vários exemplos de leitura são comportamentos relacionados ao “ler”. É possível perceber que há mais de um tipo de interação entre sujeito e ambiente designada como “ler”. Nesse sentido, o conceito de comportamento parece insuficiente para examinar o fenômeno “ler”. A partir dessa constatação, surgem algumas perguntas: “ler” é um comportamento ou um conjunto de comportamentos? Ou uma variedade de comportamentos?

Ao observar a coluna correspondente às possíveis classes de consequências nas Figuras 3, 4, 5, 6 e 7 é possível constatar que há pelo menos uma consequência comum a todos os comportamentos ilustrados: **maior probabilidade de ampliar o grau de conhecimento em relação a algo** (em relação ao bairro, a cidade, ao país ou ao mundo,

em relação à histórias de ficção ou verídicas, em relação à moda, política e economia, em relação à piadas, em relação à descobertas científicas etc.). Essa consequência comum a todos os comportamentos significa que, apesar de cada comportamento ser definido por classes de consequências específicas, caracterizando assim diferentes comportamentos, há uma consequência comum que os faz pertencer a um mesmo conjunto. Esse conjunto é denominado “classe de comportamentos”. No caso, uma classe geral de comportamentos denominada “ler”.

Uma classe é definida por um grupo de elementos com atributos semelhantes (Michaelis, 2008), ou um grupo de elementos com propriedades semelhantes. Uma classe de comportamentos é definida por um conjunto de comportamentos com propriedades semelhantes. Essas propriedades semelhantes referem-se à função das consequências produzidas pelo organismo ao apresentar determinadas classes de respostas. Sendo assim, comportamento cujas consequências são comuns, ou seja, comportamentos cuja função é a mesma pertencem a uma mesma classe. Uma classe de comportamento não necessita ser formada por comportamentos cuja topografia das respostas é a mesma. O que importa é a função que esses comportamentos possuem ao serem apresentados por um organismo. (Skinner, 1953/1974). Nesse sentido, é possível perceber que o conceito de “classe” é instrumental. “Classe” não é um fenômeno estanque cuja definição é sempre a mesma. Varia de acordo com o objeto a que se refere (situações antecedentes, respostas, consequências e comportamentos).

“Ler” é uma classe geral de comportamentos por ser composta por mais de uma unidade de comportamento, sendo que pelo menos uma das consequências de cada uma dessas unidades de comportamento coincide, resultando em uma mesma função desses comportamentos. “Ler jornal para manter-se informado”, “ler literatura para divertir-se”, “ ler revista na sala de espera do consultório para distrair-se”, “ler piadas no intervalo do trabalho para dar risadas” e “ler textos em contexto acadêmico para identificar informações relacionadas ao objeto de estudo” são alguns exemplos de classes de comportamentos que compõem a classe geral “ler”. Cada um desses comportamentos possui classes de consequências específicas, embora exista uma consequência comum entre eles: todos possibilitam aumentar a probabilidade de ampliar o grau de conhecimento acerca de algo. Sendo assim, é possível afirmar que a funcionalidade dessa consequência é a mesma para todos os comportamentos que compõem a classe “ler”: aumentar a probabilidade de ampliar o grau de conhecimento acerca de

algo. Vale destacar que esses são apenas alguns comportamentos que compõem a classe geral “ler”. É provável que existam outros comportamentos que compõem essa classe geral.

O conceito de classes de comportamento amplia o grau de clareza em relação ao fenômeno “ler”. Tendo em vista a avaliação da eficácia de um programa de condições de ensino para desenvolver ou aprimorar “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação, o comportamento que continuará a ser examinado é “ler textos em contexto acadêmico”. É necessário, ainda, ampliar o grau de clareza em relação a esse fenômeno. “Ler textos em contexto acadêmico” é um comportamento, ou uma classe de comportamentos mais específica que a classe geral “ler”?

### **1.1.5 “Ler textos em contexto acadêmico”: uma classe de comportamentos**

“Ler textos em contexto acadêmico”: um comportamento ou uma classe de comportamentos? Essa questão parece pertinente para caracterizar com maior grau de precisão o fenômeno “ler textos em contexto acadêmico”. Isso porque para planejar condições de ensino apropriadas tendo em vista desenvolver ou aprimorar o comportamento de ler textos em contexto acadêmico é necessário alto grau de clareza em relação a esse fenômeno. É preciso identificar constituintes e variáveis desse comportamento, bem como seus graus de oscilação, de modo que o programa elaborado possibilite desenvolver todos os aspectos necessários para ler textos em contexto acadêmico de forma eficaz. Diante disso, surge uma questão: o conhecimento disponível sobre o fenômeno “ler” possibilita caracterizar “ler textos em contexto acadêmico” como uma classe de comportamentos ou como um comportamento? Nesse sentido, parece relevante sistematizar parte do conhecimento sobre “ler textos em contexto acadêmico”.

Há, na literatura, estudos nos quais pesquisadores apresentam o que estudantes necessitam ser capazes de fazer para ler textos em contexto acadêmico (Arroyo et al, 2007; Cantalice e Oliveira, 2009; Hussein, 1987; Joly, Santos e Marini, 2006; Joly, Cantalice e Vendramini, 2004; Ferreira e Dias, 2002; Santos, Suehiro e Oliveira, 2004; Coelho e Correa, 2010; Botomé, 1979). Os pesquisadores nomeiam esse fazer como “estratégias” e “métodos” de estudo e/ou de leitura. Mas, afinal, o que são essas “estratégias” e “métodos” de estudo e/ou de leitura? São comportamentos? No que possibilitam ampliar o grau de clareza em relação a “ler textos em contexto acadêmico”?

Na Tabela 1 é apresentada parte das proposições de “estratégias” e “métodos” de estudo e/ou de leitura examinados por pesquisadores:

Tabela 1. “Estratégias” e “métodos” de estudo e /ou de leitura identificados na literatura. (Continua).

<b>“Estratégias” e “métodos” de estudo e /ou de leitura</b>
Identificar ideia central apresentada em um texto (Hussein, 1987);
Caracterizar semelhanças entre fenômenos (Hussein, 1987);
Caracterizar diferenças entre fenômenos (Hussein, 1987);
Caracterizar a relação entre as informações apresentadas e um texto e o contexto histórico em que foi produzido (Hussein, 1987);
Elaborar questões de estudo (Botomé, 1979; Molina, 1992);
Identificar informações importantes (Botomé, 1979);
Descrever objetivos de leitura (Botomé, 1979);
Decidir qual a forma de destacar as informações importantes identificadas (Botomé, 1979);
Escrever com as próprias palavras o que considera importante em um texto (Botomé, 1979);
Identificar assunto tratado no texto (Molina, 1992);
Identificar ordem estrutural utilizada pelo autor para desenvolver sua concepção ou entendimento do tema geral (Molina, 1992);
Ler o resumo do texto (Molina, 1992);
Pesquisar o significado de vocábulos desconhecidos (Molina, 1992);
Captar o sentido das palavras do texto (Molina, 1992);
Identificar ideias principais do autor (Molina, 1992);
Situar o autor em um contexto ideológico (Molina, 1992);
Comparar dois textos de um mesmo autor ou de autores diferentes (Molina, 1992);
Emitir seus próprios juízos a respeito de um assunto em estudo (Molina, 1992);
Sintetizar o texto (Molina, 1992);
Utilizar criticamente o conhecimento (Molina, 1992);
Tomar notas (Ferreira e dias, 2002);
Imagem mental (Ferreira e Dias, 2002);
Relacionar informações (Santos, Suehiro e Oliveira, 2004);

Tabela 1. “Estratégias” e “métodos” de estudo e /ou de leitura identificados na literatura. (Conclusão).

<b>“Estratégias” e “métodos” de estudo e /ou de leitura</b>
Usar marca-texto para destacar as informações que considera importantes para lembra-las depois (Joly, Cantalice e Vendramini, 2004);
Analisar se as informações são lógicas e fazem sentido para checar a compreensão do texto (Joly, Cantalice e Vendramini, 2004);
Verificar o que já sabe sobre o assunto tratado pelo texto (Joly, Cantalice e Vendramini, 2004);
Verificar se atingiu o objetivo que havia estabelecido para a leitura (Joly, Santos e Marini, 2006);
Rerler trechos quando encontra uma informação que tem dificuldade de entendimento (Joly, Santos e Marini, 2006);
Ler com atenção e devagar para ter certeza de que está entendendo o texto (Joly, Santos e Marini, 2006);
Concentrar-se na leitura quando o texto é difícil (Joly, Santos e Marini, 2006);
Delimitar objetivos de leitura (Arroyo e col., 2007);
Identificar informações importantes em um texto (Cantalice e Oliveira, 2009);
Monitorar a leitura (Coelho e Correa, 2010);
Compreender a leitura (Coelho e Correa, 2010).

Na Tabela 1 estão apresentadas “estratégias” e “métodos” de estudo e/ou de leitura identificados na literatura. É possível perceber que há diversas “estratégias” e “métodos” de estudo e/ou de leitura identificados por pesquisadores. Essas “estratégias” e “métodos” equivalem ao fazer de estudantes em determinadas situações e possibilitam produzir determinadas consequências. É importante destacar que se referem a nomes de possíveis comportamentos, e não a caracterização específica do que estudantes necessitam fazer ao ler, em que tipos de situações necessitam fazer e quais consequências desse fazer. Ainda que não correspondam a uma caracterização específica de comportamentos, há probabilidade de que sejam equivalentes a possíveis comportamentos que estudantes necessitam aprender para ler textos em contexto acadêmico (embora não sejam considerados pelos pesquisadores que os identificaram como comportamentos). Mas, por se tratarem de interações entre sujeito e ambiente diante de determinadas situações e produzindo determinadas consequências, é possível afirmar



que são comportamentos. É importante esclarecer ainda que os comportamentos não são descritos na literatura com verbo no infinitivo, conforme apresentados na Tabela 1. Porém, podem ser transcritos dessa forma para facilitar identificá-los como comportamentos.

Ao sistematizar parte das informações apresentadas na literatura em relação aos comportamentos que compõem a classe “ler textos em contexto acadêmico”, é possível perceber que há expressões que são denominadas “estratégias” e “métodos” de estudo e/ou de leitura a partir das quais não é possível identificar o que estudantes necessitam ser capazes de fazer. “Imagem mental” é um exemplo. Diante disso, surgem algumas perguntas: o que significa a expressão “imagem mental”? A que comportamento equivale “imagem mental”? O que estudantes necessitam aprender para apresentar o possível comportamento encoberto pela expressão “imagem mental”? Outras expressões, porém, embora possam ser expressas por meio de sentenças compostas por verbos e complementos, inviabilizam identificar com precisão o que estudantes necessitam ser capazes de fazer, em função dos termos utilizados para elaborá-las. “Analisar se as informações são lógicas e fazem sentido para checar a compreensão do texto” e “concentrar-se na leitura quando o texto é difícil” são alguns exemplos que suscitam questões: o que são informações lógicas? O que são informações que “fazem sentido”? O que de fato significa “analisar se as informações são lógicas e fazem sentido para checar a compreensão do texto”? Que tipo de interações estudantes necessitam ser capazes de estabelecer com o meio para afirmar que analisaram se as informações são lógicas e fazem sentido para checar a compreensão do texto? É necessário concentrar-se para ler apenas quando o texto “é difícil”? O que faz com que um texto seja difícil? O que define o grau de dificuldade de um texto? A avaliação de expressões apresentadas na literatura como “estratégias” e “métodos” de estudo possibilita concluir que essas expressões necessitam ser cuidadosamente examinadas para identificar a quais comportamentos referem-se. Em contrapartida, expressões como “descrever objetivos de leitura”, “elaborar questões de estudo” e “sintetizar o texto” parecem mais precisas e específicas em relação ao que estudantes necessitam ser capazes de fazer diante de textos em contexto acadêmico.

Outro esclarecimento necessário consiste no fato de que os pesquisadores não utilizam a expressão “ler textos em contexto acadêmico”. Em geral, utilizam outras expressões para referir-se a esse fenômeno, como: “leitura funcional”, “leitura técnico-científica”, “leitura crítica”, “leitura proficiente”, “pré-leitura”, “leitura analítica” e

“leitura racional”. Essas expressões, porém, designam ler textos em contexto acadêmico. Em função disso, “ler textos em contexto acadêmico” parece ser uma expressão que pode ser utilizada para referir-se a esse fenômeno de forma padronizada. Essa observação suscita uma questão: quais as implicações da falta de padronização da nomenclatura utilizada ao referir-se a um fenômeno para intervenções sobre o mesmo?

Considerando os comportamentos apresentados na Tabela 1 como parte do que estudantes necessitam ser capazes de fazer para ler textos em contexto acadêmico, é possível afirmar que “ler textos em contexto acadêmico” é uma classe de comportamentos<sup>2</sup>, pois é composta por um conjunto de comportamentos com função comum: “informações relacionados ao objeto de estudo identificadas”. Caracterizar “ler textos em contexto acadêmico” como uma classe de comportamentos amplia o grau de clareza e de conhecimento acerca desse fenômeno. Identificar parte dos comportamentos que compõem essa classe é importante, uma vez que possibilita identificar o que estudantes necessitam ser capazes de fazer para ler textos em contexto acadêmico de forma eficaz. No entanto, algumas questões parecem ainda pertinentes: de que forma esses comportamentos estão relacionados em uma classe? Como organizá-los?

### **1.1.6 Cadeia de comportamentos: possibilidades de aumentar o grau de clareza em relação a “ler textos em contexto acadêmico”**

De acordo com a concepção de classes de comportamentos, comportamentos com mesma função formam um conjunto, ou, em outras palavras, uma classe. Dado esse conceito é possível afirmar que ensinar uma classe comportamental a um sujeito implica em ensinar um conjunto de comportamentos. A classe “ler textos em contexto acadêmico”, por exemplo, é composta por diversos comportamentos, conforme representado na Tabela 1, a partir de sistematização de informações disponíveis na literatura. É alta a probabilidade de que muitos outros comportamentos, não listados na

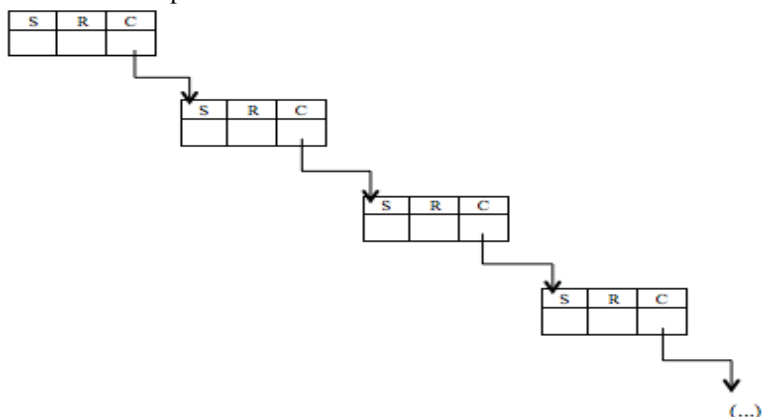
---

<sup>2</sup> “Ler textos em contexto acadêmico” não é apenas uma classe de comportamentos, mas sim uma cadeia de classes de comportamentos. Como o conceito de cadeia comportamental será examinado apenas no subcapítulo seguinte, ainda não é feita a afirmação de que “ler textos em contexto acadêmico” é uma cadeia de classes de comportamentos.

Tabela 1, compoñham também essa classe. Além disso, apesar de algumas das expressões que denominam comportamentos que compõem essa classe serem pouco precisas e confusas em relação ao que estudantes necessitam ser capazes de fazer para ler textos em contexto acadêmico, é possível afirmar que se trata de uma ampla classe de comportamentos. Ao propor um programa de condições de ensino para desenvolver e/ou aprimorar a classe “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação, uma questão parece relevante: qual a relação entre os comportamentos que compõem uma classe? A noção de cadeias comportamentais parece contribuir para aumentar o grau de clareza acerca da relação entre os comportamentos que compõem uma classe.

Cadeias de comportamentos consistem no conjunto de relações entre os comportamentos que compõem uma classe, ou entre classes de comportamentos que compõem uma classe mais ampla (Millenson, 1967/1975). A noção de cadeias comportamentais possibilita identificar tipos de relações entre comportamentos e entre classes de comportamentos. De acordo com a concepção de cadeias, a classe de consequências de um comportamento tem a função de classe de situações antecedentes para outro comportamento, que ocorre na sequência (Millenson, 1967/1975). Na Figura 9 é possível observar a representação gráfica de uma relação entre comportamentos cuja classe de consequências é parte da classe de situações antecedentes para um novo comportamento, formando uma cadeia.

Figura 9. Representação gráfica da relação entre comportamentos que compõem uma cadeia comportamental.

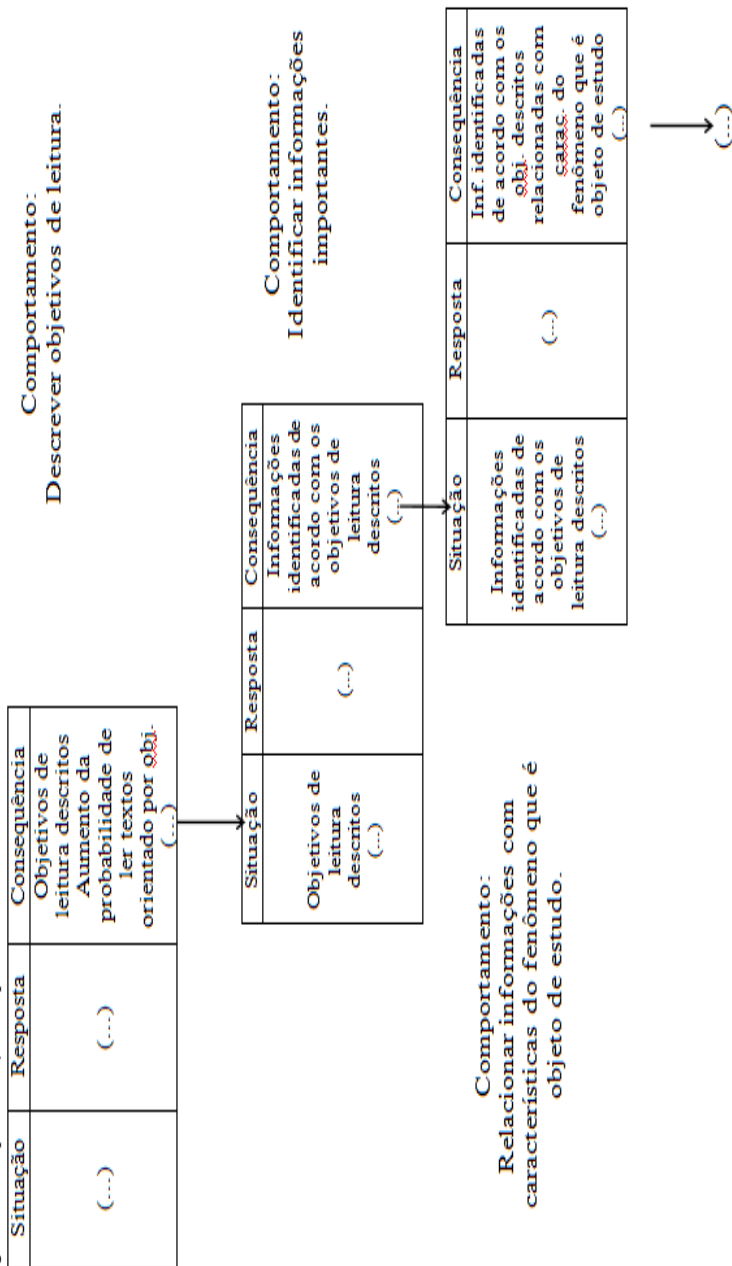


Fonte: Adaptado de Botomé e Kubo, 2012.

Na Figura 9 está apresentada a representação gráfica da relação entre comportamentos que compõem uma classe. Cada um dos retângulos representa um comportamento, ou uma subclasse de comportamentos que compõem uma classe. Cada retângulo está dividido em três colunas, sendo que cada coluna corresponde a uma classe de constituintes do comportamento: S – Classe de situações antecedentes; R – Classe de respostas; C – Classe de consequências. As setas que saem da terceira coluna, onde está a letra “C” em direção à primeira coluna do retângulo seguinte, no qual está a letra “S” representa que parte da classe de consequências de um comportamento tem a função de parte da classe de situações antecedentes para o comportamento seguinte na cadeia. Isso significa que para o comportamento seguinte na cadeia ocorrer é necessário que o comportamento anterior ocorra, ou seja, o comportamento anterior é condição necessária para a ocorrência do comportamento seguinte na cadeia. O símbolo (...) representa que a cadeia de comportamentos segue até que sejam desenvolvidos todos os comportamentos que compõem a cadeia.

Considerando apenas três dos comportamentos que compõem a classe “ler textos em contexto acadêmico”, é possível examinar que a mesma equivale a uma cadeia de comportamentos, conforme representado na Figura 10:

Figura 10. Representação de parte da cadeia “ler textos em contexto



O exame apresentado na Figura 10 possibilita avaliar parte de algumas relações entre comportamentos que compõem a cadeia “ler textos em contexto acadêmico”. Os três retângulos divididos em três colunas representam apenas três dos comportamentos que compõem “ler textos em contexto acadêmico”: “descrever objetivos de estudo”, “identificar informações importantes” e “relacionar informações com as características do fenômeno que é objeto de estudo”. Cada coluna de cada retângulo corresponde a um dos constituintes do comportamento: classe de situações antecedentes, classe de respostas e classe de consequências. Ao lado de cada um dos retângulos está explicitado o comportamento ao qual se refere. As setas que saem da coluna que representa a classe de consequências do comportamento em direção à coluna da classe de situações antecedentes do comportamento seguinte representa que parte da classe de consequências de um comportamento tem a função de parte da classe de situações antecedentes para um novo comportamento. Há apenas o símbolo de reticências (...) na coluna relativa à classe de situações antecedentes e à classe de respostas no retângulo correspondente ao primeiro comportamento da cadeia e na coluna relativa à classe de respostas no retângulo correspondente ao segundo e ao terceiro comportamento. O símbolo significa que esses componentes do comportamento não estão identificados na figura, pois o objetivo não é analisar funcionalmente cada comportamento, mas ilustrar o encadeamento entre vários comportamentos. Em função disso há informações apresentadas somente na coluna que se refere à classe de consequências nos retângulos que representam os três comportamentos e na coluna relativa à classe de situações antecedentes nos retângulos equivalentes ao segundo e ao terceiro comportamento. Nessas colunas em que há informações apresentadas também há o símbolo de reticências (...) com o objetivo de explicitar que há, muito provavelmente, outras classes de situações antecedentes e outras classes de consequências não explicitadas na representação. O símbolo de reticências (...) ao final da figura significa que a cadeia de comportamentos continua, até que todos os comportamentos que a compõem sejam apresentados. No retângulo equivalente ao comportamento “descrever objetivos de leitura”, está apresentado na terceira coluna que algumas das classes de consequências são “objetivos de leitura descritos” e “aumento da probabilidade de ler textos orientado por objetivos”. A seta ligando a coluna da classe de consequências do primeiro comportamento para a coluna da classe de situações antecedentes do comportamento “identificar informações importantes” representa que aquela classe de consequências é uma das classes de

situações antecedentes que possibilitam a ocorrência desse comportamento. A classe de consequências do segundo comportamento – informações identificadas de acordo com os objetivos de leitura descritos – tem a função de uma das classes de situações antecedentes necessárias para a ocorrência do comportamento seguinte: “relacionar informações identificadas com características do fenômeno que é objeto de estudo”, conforme representa a seta. Em síntese, a ocorrência do comportamento “descrever objetivos de leitura” é condição necessária para a ocorrência do comportamento “identificar informações importantes”, que por sua vez é condição necessária para a ocorrência do comportamento “relacionar informações identificadas com características do fenômeno que é objeto de estudo”, e assim por diante.

O exame acerca da cadeia “ler textos em contexto acadêmico” contribui para identificar em que sequência os comportamentos necessitam ser ensinados em um programa cujo objetivo é desenvolver ou aprimorar “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação. No entanto, algumas questões parecem relevantes: há conhecimento acerca do fato de que a noção de cadeias comportamentais possibilita programar ensino de “ler textos em contexto acadêmico” com maior grau de precisão e de clareza? Quais as características do ensino que vem sendo realizado em relação a essa cadeia de comportamentos? Ensinar “ler textos em contexto acadêmico” é uma preocupação da sociedade? É importante ressaltar que parece haver uma pergunta que antecede todas essas questões: quais as características da cadeia comportamental “ler textos em contexto acadêmico” apresentada por estudantes de cursos de graduação?

## 1.2 CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO DA CLASSE “LER TEXTOS EM CONTEXTO ACADÊMICO” COMO PARTE DO REPERTÓRIO DE ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: AVANÇOS E POSSIBILIDADES

“Ler textos em contexto acadêmico” é uma cadeia de classes de comportamentos que necessita ser desenvolvida como parte do repertório de estudantes em diferentes níveis de formação e em diferentes graus. Ao ler textos em contexto acadêmico os estudantes têm acesso ao conhecimento acerca dos fenômenos e têm a possibilidade de aumentar o grau de visibilidade acerca dos mesmos. Diante disso, surgem algumas perguntas: a partir de que momento da trajetória escolar e acadêmica estudantes necessitam desenvolver essa cadeia de

comportamentos? Estudantes desenvolvem comportamentos que compõem a cadeia “ler textos em contexto acadêmico” durante o ensino fundamental e o ensino médio? No ensino superior são oferecidas condições para estudantes desenvolverem essa cadeia de comportamentos?

### **1.2.1 “Ler textos em contexto acadêmico” é parte da formação de qualquer profissional, em quaisquer áreas de conhecimento e campos de atuação**

“Ler” é uma cadeia de comportamentos que tem a função de condição necessária para intervenções de todos os profissionais, independente da área de conhecimento e do campo no qual atuem. Essa afirmação é apresentada por diferentes autores (por meio de diferentes palavras) que investigam o fenômeno “ler” e parece importante examiná-la. Segundo Witter (1996), Serafini (1996), Silva & Sá (1997) e Silva (2004), qualquer tipo de intervenção a ser realizada por profissionais tem a leitura como condição necessária. A afirmação de Witter (1996), Serafini (1996), Silva & Sá (1997) e Silva (2004) caracteriza aspectos importantes que necessitam ser considerados por profissionais de diferentes áreas ao planejar intervenções em distintos campos de atuação. Diante da afirmação desses pesquisadores, algumas questões parecem importantes: a que leitura os autores fazem referência? Qualquer leitura pode ser considerada condição necessária para a intervenção de profissionais? Quais características da leitura tem a função de condição necessária para a intervenção profissional? Quais condições possibilitam desenvolver repertório de leitura compatível com as exigências de intervir profissionalmente?

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (Brasil, 2004), está disposto que o psicólogo necessita ser capaz de “ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área de Psicologia” (p. 3). Profissionais precisam ser capazes de ler para identificar informações relevantes relacionadas ao fenômeno que é objeto de intervenção, para identificar lacunas no conhecimento científico acerca de um fenômeno, dentre outras funções. Essas funções atribuídas à leitura (vale ressaltar que são apenas algumas funções, dentre muitas outras que existem) parecem delimitar com maior grau de precisão e de clareza algumas consequências que necessitam ser produzidas a partir dessa cadeia específica de “ler”: informações relacionadas a determinado fenômeno identificadas; relações estabelecidas entre informações apresentadas em um texto e fenômeno



que é objeto de estudo e/ou de intervenção; lacunas no conhecimento identificadas. Ao examinar algumas funções da leitura e algumas consequências que necessitam resultar ao ler é possível constatar que parece tratar-se de uma leitura específica, que ocorre em um contexto específico: o contexto acadêmico. É um contexto acadêmico não porque ocorre somente na universidade, com estudantes universitários, mas pelo fato de estar relacionada com o que profissionais aprenderam (ou pelo menos necessitariam ter aprendido) na universidade como parte de sua formação. A cadeia de comportamentos em questão parece ser “ler textos em contexto acadêmico”. Nesse sentido, parece mais adequado afirmar que “ler textos em contexto acadêmico” é uma das cadeias de comportamentos que tem a função de pré-requisito para intervenções de qualquer profissional, em quaisquer campos de atuação e áreas de conhecimento. “Ler” é um termo genérico e que se refere a uma ampla cadeia de comportamentos, impossibilitando identificar quais características o repertório de estudantes e de profissionais necessita conter para viabilizar identificar o que, quando e de que forma ler. “Ler textos em contexto acadêmico” parece uma expressão mais precisa para designar o fazer de estudantes e profissionais em relação a informações sobre fenômenos.

É importante destacar que estudantes e profissionais não precisam ler, necessariamente, para intervir. Porém, ao intervir sobre um fenômeno, provavelmente já leram, em algum momento de sua formação, algo sobre esse fenômeno. Ao ler textos em contexto acadêmico profissionais aumentam o grau de visibilidade acerca de fenômenos que constituem seus objetos de estudo e de intervenção. Ao deparar-se com um fenômeno que conhece de forma insuficiente para intervir precisa, dentre outras cadeias de comportamentos, ler textos sobre o fenômeno que é seu objeto de intervenção. Sendo assim, “ler textos em contexto acadêmico” é uma cadeia de comportamentos básicos para profissionais de quaisquer áreas de conhecimento e campos de atuação.

Por outro lado, vale destacar que “ler textos em contexto acadêmico” não é suficiente para capacitar futuros profissionais a intervir em diferentes campos de atuação. Há cadeias de comportamentos mais amplas e complexas que futuros profissionais necessitam desenvolver para intervirem de forma eficaz (Kienen, 2008; Vicili, 2008). Botomé e Kubo (2002) ressaltam que “produzir conhecimento”, “produzir aprendizagens de sujeitos em diferentes contextos”, “produzir atualização científica” e “produzir aperfeiçoamento tecnológico” são algumas cadeias de comportamentos

que profissionais de nível superior precisam desenvolver como parte de seu repertório para realizar intervenções adequadas às necessidades sociais em diferentes contextos.

### **1.2.2 “Ler textos em contexto acadêmico” é uma cadeia de comportamentos de uma classe que pode ser desenvolvida em diferentes graus de aperfeiçoamento**

Ao sistematizar a literatura acerca da cadeia “ler textos em contexto acadêmico”, é possível perceber que essa cadeia de comportamentos é citada com diferentes funções: decodificar símbolos linguísticos em palavras (Martins, 1994) e buscar informações a partir de fatos e necessidades (Molina, 1992) são alguns exemplos. A partir do exame realizado por Kubo e Botomé (2003) ao discutirem a transformação do conhecimento em comportamentos profissionais na formação do psicólogo, é possível avaliar que transformar o conhecimento em capacidade de atuar é também uma das funções da cadeia “ler textos em contexto acadêmico”. Isso porque é ao ler que estudantes e profissionais tem acesso às informações que embasam suas intervenções profissionais. Acessar as informações não é suficiente para planejar intervenções. É necessário transformá-las em comportamentos profissionais (Kubo e Botomé, 2003). Nesse sentido, qual dessas funções é de fato equivalente à função de “ler textos em contexto acadêmico”?

Cadeias de comportamentos podem ser desenvolvidas com diferentes graus de qualidade, ou de aperfeiçoamento, de acordo com Kubo e Botomé (2003). Sendo assim, “ler textos em contexto acadêmico” pode ser desenvolvida em diferentes graus de aperfeiçoamento. Dessa forma, “decodificar símbolos linguísticos em palavras”, “buscar informações a partir de fatos e necessidades” e “transformar o conhecimento em comportamentos profissionais” podem ser considerados como diferentes graus de aperfeiçoamento da cadeia “ler textos em contexto acadêmico”. Diante dessas afirmações, é relevante questionar: há outros graus de aperfeiçoamento da cadeia “ler textos em contexto acadêmico”? Quais são esses outros graus? Qual a relevância de identificar graus de aperfeiçoamento de “ler textos em contexto acadêmico” para promover o desenvolvimento dessa cadeia? Além da contribuição de Kubo e Botomé (2003) em relação ao fato de que cadeias de comportamentos podem ser desenvolvidas em diferentes graus de aperfeiçoamento, estudos realizados por alguns pesquisadores (Hussein, 2008; Sampaio e Santos, 2002; Silva e Witter, 2008)

possibilitam deduzir que “ler textos em contexto acadêmico” pode ser desenvolvida em diferentes graus de aperfeiçoamento.

Estudos realizados possibilitam avaliar que desconsiderar graus de aperfeiçoamento de “ler textos em contexto acadêmico” pode ocasionar uma percepção equivocada acerca dessa cadeia, caracterizando-a como diferentes fenômenos isolados. Hussein (2008) realizou um estudo experimental cujos alguns objetivos foram: verificar a eficiência de um procedimento de treino de compreensão em leitura para alunos universitários; verificar a eficiência de um procedimento de treino de leitura crítica para alunos universitários. Participaram da pesquisa dois grupos de 10 estudantes de um curso de Psicologia de uma universidade privada. A pesquisadora utilizou como instrumentos o Questionário de Caracterização do Comportamento do Ler (Q.C.C.L.), o Teste de Cloze e um Teste de Criticidade elaborado pela própria autora. A autora aplicou um experimento em cada grupo: um grupo foi submetido ao treino de leitura compreensiva e o outro grupo ao treino de leitura crítica. Hussein (2008) constatou mudança significativa no grupo submetido ao treino de compreensão em leitura ao comparar o pré-teste e o pós-teste. Com relação ao grupo submetido ao treino de leitura crítica, a pesquisadora observou não haver mudanças. O grupo submetido ao treino de compreensão em leitura obteve melhores resultados no teste de leitura crítica que o grupo submetido ao treino desse tipo de leitura (Hussein, 2008). A autora destaca que esse resultado é decorrente do fato de que para desenvolver a leitura crítica é necessário haver desenvolvido antes a capacidade de compreensão em leitura. A descoberta da pesquisadora possibilita identificar uma importante característica da cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico”: compreensão em leitura e leitura crítica são comportamentos que possuem relação de pré-requisito. Para “ler textos em contexto acadêmico” é necessário “compreender o que lê” e, na sequência, “ler o texto criticamente”. Para ser capaz de “ler o texto criticamente” é preciso, dentre outros aspectos, “compreender o que lê”. Em função disso é possível afirmar que compreensão em leitura e leitura crítica são comportamentos que compõem a cadeia “ler textos em contexto acadêmico”.

A classificação da cadeia “ler textos em contexto acadêmico” em compreensão em leitura e leitura crítica realizada por Hussein (2008) suscita uma questão: pesquisadores têm clareza acerca do fato de que “ler textos em contexto acadêmico” é uma única cadeia de comportamentos e que compreensão em leitura e leitura crítica são comportamento que compõem essa cadeia? É provável que não tenham

essa clareza, pois não a explicitam em seus estudos. Em geral, classificam “ler textos em contexto acadêmico” em diferentes “tipos de leitura”. Não citam compreensão em leitura e leitura crítica como comportamentos de diferentes graus de complexidade que compõem um único fazer (“ler textos em contexto acadêmico”). A percepção de comportamento que compõem uma cadeia de comportamentos como comportamentos isolados implica em considerar fenômenos de forma estanque, quando na realidade são parte de um mesmo fenômeno. Implica em uma concepção equivocada de fenômenos, não identificando todas as suas possíveis variações e graus em que pode ocorrer. Para elaborar um programa tendo em vista ensinar um novo comportamento ou uma nova cadeia de comportamentos, é necessário considerar grande parte de suas possíveis variações. Caso contrário, será, provavelmente, um programa limitado e que possibilitará desenvolvê-lo em “partes” isoladas e desconexas, e não como uma cadeia de comportamentos em diferentes graus de aperfeiçoamento.

Considerar “ler textos em contexto acadêmico” como uma cadeia de comportamentos de uma classe que pode ser desenvolvida em diferentes graus de complexidade possibilita identificar qualquer variação no repertório de estudantes em relação a essa cadeia. Qualquer grau de modificação dessa cadeia de comportamentos pode ser identificada e assim é maior a probabilidade de que estudantes tenham desenvolvido seus repertórios. Desenvolver ou aperfeiçoar uma cadeia de comportamentos implica na ocorrência de pequenas mudanças comportamentais, como em “pequenos passos”. Tratam-se de comportamentos intermediários (Botomé, 1970). Para isso, é necessário considerar que cadeias de comportamentos são desenvolvidas em diferentes graus de aperfeiçoamento.

Sampaio e Santos (2002) realizaram um estudo para avaliar a aplicação de um programa de intervenção em leitura e escrita com 42 estudantes de graduação. As pesquisadoras destacam que não houve transformação significativa no comportamento dos estudantes após a aplicação do programa. Foram constatadas mudanças nas “atitudes” dos estudantes em relação à leitura e escrita. Diante disso, surge uma questão: o que significa haver mudanças nas “atitudes” dos estudantes? É provável que tenham aprendido, em algum grau, a lidar de forma diferente com os textos, ainda que não seja o grau mais aprimorado para afirmar que os estudantes desenvolveram a cadeia “ler textos em contexto acadêmico”. Esse dado representa que programas de intervenção para ensinar estudantes de graduação a ler textos em contexto acadêmico são eficazes em certo grau, pois houve mudanças no

repertório de estudantes de graduação. No entanto, as pesquisadoras não explicitam exatamente quais foram as mudanças que ocorreram nas “atitudes” dos estudantes que participaram do programa. Possivelmente não identificaram todas as variáveis que interferem com o processo de ler textos em contexto acadêmico. Também não caracterizaram o repertório dos participantes do estudo, para que fosse possível avaliar o desempenho de cada um dos estudantes. É provável que cada um tenha o repertório desenvolvido em diferentes graus. Avaliar o repertório dos estudantes utilizando apenas o Teste de Cloze muitas vezes é insuficiente para avaliar a eficácia de programas de condições de ensino cujo objetivo é desenvolver comportamentos, pois possibilita avaliar apenas o nível de compreensão em leitura dos estudantes. Elaborar programas de condições de ensino para desenvolver a cadeia de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico” e avaliar sua eficácia possibilitará aperfeiçoar parte do repertório de estudantes de graduação. Além disso, será possível utilizar esse programa, fazendo os devidos aperfeiçoamentos a partir de sua avaliação, como possibilidade de intervenção para outros estudantes de graduação.

A concepção de desenvolvimento de cadeias de comportamentos em diferentes graus de aperfeiçoamento invalida a utilização de determinadas variáveis como “causas” de comportamentos. Problemas no ensino fundamental, problemas no ensino médio, falta de autocontrole, falta de atenção, falta de concentração etc. são algumas possíveis “causas” indicadas por Silva e Witter (2008) para explicar a “deficiência” no repertório de estudantes de graduação com relação à cadeia de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico”. Os problemas no ensino fundamental e no ensino médio evidenciam que estudantes, de modo geral, ingressam em cursos de graduação muito provavelmente sem desenvolver comportamentos necessários para serem profissionais qualificados. A falta de autocontrole, a falta de atenção e a falta de concentração possivelmente referem-se ao repertório insuficiente dos estudantes para cursarem a graduação. Afirmar que falta de autocontrole, falta de atenção e falta de concentração são as “causas” de estudantes não saberem ler textos em contexto acadêmico pode representar um equívoco que aumenta o grau de dificuldade para identificar e implementar possíveis soluções a esse “problema”. As “causas” elencadas por Silva e Witter (2008) referem-se às possíveis variações de graus de comportamentos que constituem o repertório de estudantes de graduação. Nem todos os estudantes sofrem em decorrência do mesmo grau de variação de seu repertório ao lidar com condições do ambiente. Embora grande parte dos estudantes que

compõe a amostra da pesquisa parece ter um repertório desenvolvido em graus que caracterizam incompatibilidade entre o nível de refinamento da cadeia de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico” e as exigências durante a graduação e vida profissional, as “causas” identificadas pelas autoras podem culminar com classificações equivocadas dos estudantes que levam à estigmatizar e patologizar. Falta de autocontrole, falta de atenção e falta de concentração remetem ao transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (dentre muitos outros tipos de transtornos). Em geral, esse tipo de classificação culmina com a noção de incapacidade ou impossibilidade de aprender ou desenvolver-se. A afirmação das autoras provoca algumas perguntas: qual a função de afirmar que as “causas” da “deficiência” no repertório de estudantes de graduação com relação à cadeia “ler textos em contexto acadêmico” são a falta de autocontrole, a falta de atenção e a falta de concentração? De que forma essas “causas” possibilitam modificar o repertório dos futuros profissionais?

Considerar “ler textos em contexto acadêmico” como uma cadeia de comportamentos que pode ser desenvolvida em diferentes graus de aperfeiçoamento amplia o grau de clareza e de precisão em relação a esse fenômeno. Além disso, possibilita visualizar características de possíveis intervenções com estudantes objetivando desenvolver e/ou aperfeiçoar essa cadeia. Isso porque se há diferentes graus de aperfeiçoamento de uma cadeia de comportamentos, podem haver diferentes etapas ou tipos de intervenção para desenvolvê-la, cada uma correspondendo a um dos graus de aperfeiçoamento da mesma. A partir dessa concepção, é possível afirmar que todos os estudantes sabem, em algum grau, ler textos em contexto acadêmico. Nesse sentido, surgem algumas questões: é correto afirmar que estudantes necessitam **desenvolver** a cadeia “ler textos em contexto acadêmico”? Ou é mais adequado afirmar que estudantes necessitam **aperfeiçoar** a cadeia “ler textos em contexto acadêmico”, tendo em vista que já a desenvolveram, em alguma grau (ainda que apenas no grau de decodificar símbolos linguísticos gráficos em palavras)? É apropriado afirmar que estudantes tem dificuldades para ler textos em contexto acadêmico? Ou não foram submetidos a condições de ensino que possibilitassem aperfeiçoar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico” em grau compatível com as exigências do ensino superior? Em que grau de aperfeiçoamento “ler textos em contexto acadêmico” necessita ser objeto de ensino na etapa de ensino superior?

### **1.2.3 Possíveis relações entre o grau de desenvolvimento da cadeia de comportamentos da classe “ler textos em contexto acadêmico” e outras cadeias de comportamentos necessárias à formação profissional**

O fato de ingressar em um curso superior significa, necessariamente, que um estudante é capaz de ler textos em contexto acadêmico de forma eficaz? Segundo Kopcke Filho (1997), não. Considerando que estudantes podem ingressar em cursos de ensino superior sem haver desenvolvido a cadeia “ler textos em contexto acadêmico” em grau compatível com as exigências dessa etapa da educação formal, é útil examinar possíveis implicações de dificuldades de estudantes ao apresentarem essa cadeia de comportamentos e outros comportamentos relacionados à formação acadêmica. Ao sistematizar a literatura acerca de “ler textos em contexto acadêmico”, é possível perceber que dificuldades ao ler textos em contexto acadêmico repercutem em dificuldades para desempenhar-se academicamente e produzir textos em contexto acadêmico. Diante disso, surge uma questão: que outras cadeias de comportamentos estudantes e profissionais tem dificuldades em desenvolver de forma eficaz devido à dificuldades para ler textos em contexto acadêmico?

Pesquisadores constataram, por meio de investigações, que estudantes ingressam no ensino superior sem haver desenvolvido os comportamentos necessários para lidar com situações relativas a essa etapa da formação acadêmica. Santos, Suehiro e Oliveira (2004) realizaram uma pesquisa com 115 estudantes de um curso de Psicologia de uma universidade do interior paulista. Um dos objetivos foi “identificar o desempenho em leitura de alunos ingressantes com base em dois Testes de Cloze” (2004, p. 33). O Teste de Cloze consiste em uma técnica em que é fornecido ao estudante um texto, sendo que um vocábulo do texto é omitido a cada cinco vocábulos. O vocábulo omitido é substituído por um traço de tamanho correspondente ao tamanho desse vocábulo. É solicitado que o estudante complete o traço com o vocábulo omitido a partir da compreensão que tem do texto. Dentre os resultados, as pesquisadoras descobriram que o nível de compreensão em leitura dos estudantes é incompatível com o nível de exigência em leitura de um curso de graduação.

A constatação de Santos, Suehiro e Oliveira (2004) de que o nível de compreensão em leitura é incompatível com o nível de exigência em leitura de um curso de graduação é uma descoberta importante, pois demonstra relação entre a cadeia “ler textos em

contexto acadêmico” e outros comportamentos, como “desempenhar-se academicamente”. Porém, leva a alguns questionamentos: o que os estudantes compreendem? O que os estudantes não compreendem? Santos, Suehiro e Oliveira (2004) não explicitaram o que exatamente os estudantes são capazes de fazer com relação aos textos em contexto acadêmico. As pesquisadoras também não explicitam o que os estudantes não são capazes de fazer com relação aos textos em contexto acadêmico e que precisam desenvolver como parte de seu repertório para aperfeiçoar o comportamento de ler. Nesse sentido, avaliar a eficácia de um programa de condições de ensino para desenvolver a classe “ler textos em contexto acadêmico” como repertório de estudantes de graduação parece relevante. Possibilitará identificar com clareza e precisão o que estudantes são capazes de fazer e o que não são capazes de fazer com relação à leitura de textos em contexto acadêmico. Essas descobertas poderão servir como base para aprimorar um programa de ensino, aumentando a probabilidade de que estudantes desenvolvam cadeias de classes de comportamentos que não aprenderam ou que aprenderam de forma insuficiente como repertório para ler textos em contexto acadêmico.

A afirmação de Santos, Suehiro e Oliveira (2004) com relação ao fato de que o nível de compreensão em leitura de estudantes é incompatível com as exigências de um curso de graduação provoca algumas perguntas: o que significa afirmar que o nível de compreensão em leitura dos estudantes é incompatível com o nível de exigência em leitura de um curso de graduação? Qual o nível de compreensão em leitura dos estudantes? Qual o nível de exigência em leitura em um curso de graduação? Possivelmente, a afirmação das autoras refere-se ao fato de que os estudantes ingressam no ensino superior sem desenvolver comportamentos necessários para “ler textos em contexto acadêmico”, embora no artigo não esteja claro o que utilizaram como comparação para medir o desempenho em leitura dos estudantes. Para promover transformações com relação à cadeia “ler textos em contexto acadêmico” é importante identificar comportamentos que compõem essa cadeia e programar condições de ensino para desenvolver comportamentos que estudantes não aprenderam. Constatar a incompatibilidade entre o repertório dos estudantes em relação à cadeia “ler textos em contexto acadêmico” e o nível de exigência de cursos de graduação parece insuficiente.

A expressão “nível de exigência de um curso de graduação” impossibilita identificar com clareza o que exatamente um estudante necessita ser capaz de fazer para que seu repertório esteja de



acordo com as exigências do ensino superior. É uma expressão que encobre processos comportamentais muito provavelmente relevantes para ler textos em contexto acadêmico. Identificar comportamentos que compõem “ler textos em contexto acadêmico” e programar condições de ensino para que os estudantes de graduação desenvolvam essa classe de acordo com os comportamentos identificados possibilita visualizar com maior grau de clareza e precisão o que os estudantes necessitam ser capazes de fazer. Ao serem expostos a situações acadêmicas e profissionais nas quais a cadeia “ler textos em contexto acadêmico” é necessária aprenderão a lidar com as mesmas, desenvolvendo processos comportamentais compatíveis com cada uma delas.

Silva e Santos (2004) concluíram, por meio de pesquisa, que estudantes ingressam na universidade sem desenvolver os comportamentos necessários para cursar a graduação. As pesquisadoras investigaram a compreensão em leitura de 782 universitários ingressantes em oito cursos de uma instituição de ensino superior privada e sua relação com o desempenho na prova de língua portuguesa no vestibular e o rendimento médio nas disciplinas no primeiro ano. Foram utilizadas como fontes de informação as notas dos estudantes na prova de língua portuguesa no vestibular, as notas em disciplinas do curso de graduação no qual ingressaram e o Teste de Cloze. As pesquisadoras identificaram que os estudantes obtiveram desempenho abaixo da média no teste e que seus desempenhos na prova de língua portuguesa no vestibular e as notas em disciplinas no curso são equivalentes. As descobertas de Silva e Santos (2004) possibilitam avaliar que estudantes, de diversos cursos, ingressam no ensino superior sem haver desenvolvido a capacidade de ler textos em contexto acadêmico em grau compatível com as exigências do nível superior. Ainda assim, são aprovados no vestibular e ao ingressarem nos cursos não há intervenções por parte de coordenadores e professores de cursos para criar condições para estudantes desenvolverem essa cadeia de comportamentos. Os dados relatados por Silva e Santos (2004) no que se refere ao desempenho dos estudantes em disciplinas de seus respectivos cursos indicam que seu repertório em relação a ler textos em contexto acadêmico não está sendo modificado, uma vez que há equivalência entre as notas nas provas de português do vestibular, o Teste de Cloze e as notas em disciplinas dos cursos de graduação. É provável que estudantes finalizem seus cursos sem haver desenvolvido, ainda, essa cadeia. Diante disso, surge uma questão: quais as implicações de intervenções realizadas por profissionais que não

desenvolveram a capacidade de ler textos em contexto acadêmico com alto grau de eficácia?

Marin e Giovanni (2007) realizaram um estudo com 28 estudantes concluintes de um curso Normal Superior para formação para professores de uma instituição privada do interior paulista. O objetivo foi identificar quais condições esses estudantes apresentam para atuar nos anos iniciais de escolaridade. Para coletar dados foi utilizado um instrumento composto por perguntas nas quais os estudantes necessitavam redigir respostas por escrito, com suas próprias palavras. Os resultados possibilitaram identificar problemas relativos à expressão escrita, compreensão de texto e utilização de argumentos. As autoras enfatizam que as descobertas não são garantia de sucesso ou de insucesso no trabalho dos futuros professores. São apenas algumas variáveis que interferem nas intervenções profissionais que realizarão futuramente. As pesquisadoras identificaram erros frequentes de expressão escrita, acentuação e de concordância (em menor frequência). Marin e Giovanni (2007) descobriram, em relação a argumentos utilizados para justificar respostas, que os estudantes reproduzem fragmentos do texto que é apresentado na pergunta ao respondê-la. As descobertas de Marin e Giovanni (2007) demonstram que estudantes universitários formam-se profissionais sem haver desenvolvido comportamentos necessários às intervenções profissionais que realizarão, como os relativos à ler em contexto acadêmico (que inclui o comportamento de escrever). Vale ressaltar que a pesquisa de Marin e Giovanni (2007) foi realizada com futuros professores do ensino regular. Como poderão ensinar estudantes a ler, escrever e interpretar textos, se eles mesmos não desenvolveram essas cadeias de comportamentos em grau compatível com seu nível de escolaridade e as respectivas exigências?

Silva e Witter (2008), Oliveira e Santos (2005), Oliveira, Santos e Primi (2003), Martins, Santos e Bariani (2005) e Oliveira e Santos (2006) realizaram pesquisas relacionando o “nível de compreensão em leitura” e o desempenho acadêmico em disciplinas específicas de estudantes de graduação. De forma geral, os pesquisadores constataram que os estudantes cujo “nível de compreensão em leitura” é mais elevado são aqueles que apresentam melhor desempenho. Consequentemente, os estudantes cujo “nível de compreensão em leitura” é menor apresentam baixo desempenho. As descobertas dos pesquisadores representam uma importante contribuição no estudo sobre o fenômeno “ler textos em contexto acadêmico”. Estabelecem relações entre “ler textos em contexto acadêmico” e outros

comportamentos, como aquele que produz o desempenho acadêmico e profissional. Em síntese, há a probabilidade de que “ler textos em contexto acadêmico” interfira diretamente no grau de desempenho acadêmico de estudantes de graduação. Sendo assim, elaborar programas de intervenção para ensinar estudantes de graduação a ler textos com finalidade acadêmica com eficácia provavelmente possibilita aumentar o grau de desempenho acadêmico de estudantes. Por outro lado, esses estudos provocam algumas perguntas: o que os pesquisadores nomeiam como “nível de compreensão em leitura”? O que os autores consideraram para avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes?

Silva e Witter (2008), Oliveira e Santos (2005), Oliveira, Santos e Primi (2003), Martins, Santos e Bariani (2005) e Oliveira e Santos (2006) relataram utilizar como instrumento para avaliar o “nível de compreensão em leitura” dos estudantes participantes de suas pesquisas o Teste de Cloze. O Teste de Cloze parece eficaz para avaliar o “nível de compreensão em leitura” dos estudantes, mas não possibilita identificar quais comportamentos o estudante desenvolveu e quais necessita desenvolver. Embora o teste não tenha o objetivo de aumentar o grau de clareza acerca do repertório de estudantes de graduação em relação à cadeia “ler textos em contexto acadêmico”, é necessário descobrir o que estudantes são capazes de fazer em relação a textos em situações acadêmicas e o que não são capazes de fazer. Essa descoberta possibilita identificar quais comportamentos necessitam ser ensinados a estudantes de graduação. Ao identificar esses comportamentos é possível iniciar a programação de condições de ensino para estudantes de graduação desenvolverem a cadeia “ler textos em contexto acadêmico” como parte de seus repertórios.

O “nível de compreensão em leitura” avaliado por meio do Teste de Cloze é representado por números e cálculos estatísticos. Esses dados não expressam o que os estudantes efetivamente sabem fazer com relação à leitura de textos, ou seja, quais comportamentos já desenvolveram em grau suficiente para ler textos em contexto acadêmico de forma eficaz. Identificar comportamentos que compõem “ler textos em contexto acadêmico” e programar condições de ensino para que estudantes de graduação desenvolvam essa classe de acordo com os comportamentos identificados possibilita visualizar com maior grau de clareza e precisão o que estudantes necessitam ser capazes de fazer.

“Ler textos em contexto acadêmico” é uma cadeia de classes de comportamentos que implica não apenas no grau de

aperfeiçoamento da classe “desempenhar-se academicamente”, mas também no grau de aperfeiçoamento da classe “produzir textos em contexto acadêmico”. Cunha e Santos (2006) realizaram um estudo objetivando verificar as relações entre as habilidades de compreensão em leitura e de produção escrita em universitários. Participaram do estudo 134 estudantes de cursos de graduação em ciências humanas, exatas e biológicas. Utilizaram como instrumentos o Teste de Cloze e a produção escrita de um texto. As pesquisadoras constataram que o nível de compreensão em leitura e em escrita dos estudantes está abaixo do necessário para esta etapa de educação formal (graduação). Correlacionando os acertos e erros no Teste de Cloze com os acertos e erros em concordância nominal e em ortografia, Cunha e Santos (2006) descobriram que quanto menor a compreensão em leitura, maior a quantidade de erros na produção escrita. O estudo realizado por Cunha e Santos (2006) evidencia a relação entre “ler textos em contexto acadêmico” e outro importante comportamento: produzir textos. Diante dessa constatação, parece que desenvolver a capacidade de “ler textos em contexto acadêmico” implica em desenvolver também a capacidade de “produzir textos”.

Ainda no que se refere às possíveis relações entre “ler textos em contexto acadêmico” e “produzir textos em contexto acadêmico”, Oliveira e Santos (2008) investigaram, por meio de um estudo “quase experimental”, o resultado de técnicas utilizadas com estudantes que frequentaram a disciplina “Leitura e Produção Textual”. Participaram da pesquisa 35 estudantes de um curso de graduação. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o Teste de Cloze antes do início da disciplina e após a sua finalização. As técnicas referidas pelas autoras dizem respeito aos “conteúdos” da disciplina que foram “ensinados” aos alunos. As pesquisadoras constataram ao final do estudo que houve um aumento percentual na quantidade de acertos no Teste de Cloze de 41,7% para 45,2%. As autoras afirmaram que a inserção de disciplinas sobre leitura e produção textual nos currículos dos cursos de graduação favorece o desenvolvimento do comportamento de “ler”. Considerando que o Teste de Cloze objetiva avaliar o “nível de compreensão em leitura” e ao observar as descobertas de Oliveira e Santos (2008) é possível afirmar que disciplinas destinadas ao desenvolvimento de comportamentos relativos à leitura e produção textual possibilitam aumentar o grau de compreensão em leitura de estudantes.

Por outro lado, Oliveira e Santos (2008) fazem afirmações que indicam falta de clareza com relação às condições de aprendizagem

que necessitam ser planejadas para estudantes desenvolverem a cadeia “ler textos em contexto acadêmico”. As autoras consideraram a participação dos estudantes em uma disciplina nomeada “Leitura e Produção Textual” como condições de ensino para desenvolver esse comportamento. Constataram um aumento de 3,5% na quantidade de acertos dos participantes na realização do pós-teste quando comparados com os acertos no pré-teste. Esse dado provoca uma questão: o que representa um aumento percentual de acertos de 3,5% no Teste de Cloze? As pesquisadoras não explicitaram quais comportamentos os estudantes aprenderam, tampouco as condições de aprendizagem oferecidas pelo professor na disciplina “Leitura e Produção Textual”. São apenas citados os “conteúdos” que compõem a disciplina, o que é insuficiente para programar condições de ensino adequadas ao desenvolvimento de repertórios comportamentais.

As relações identificadas entre a cadeia “ler textos em contexto acadêmico” e outras classes de comportamentos necessárias à formação acadêmica e profissional demonstra que estudantes ingressam no ensino superior sem haver desenvolvido a capacidade de “ler textos em contexto acadêmico” em grau compatível com as exigências dessa etapa de educação formal. Essa constatação possibilita avaliar que “ler textos em contexto acadêmico” necessita ser objeto de ensino em todas as etapas de educação formal, inclusive no ensino superior. Se estudantes ingressam no ensino superior sem haver desenvolvido essa cadeia, é alta a probabilidade de que não tenham aprendido a ler textos em contexto acadêmico em etapas anteriores da educação formal (ensino fundamental e ensino médio). Em síntese, há probabilidade de que “ler textos em contexto acadêmico” não esteja sendo objeto de ensino na educação formal. Se estudantes, futuros profissionais com os mais diversos graus de instrução, não aprendem a ler textos em contexto acadêmico na educação formal, onde mais poderão desenvolver essa cadeia de classes de comportamentos?

#### **1.2.4 Se “ler textos em contexto acadêmico” for uma cadeia de classes de comportamentos desenvolvida em grau inferior às exigidas no ensino superior e nos campos de atuação profissionais, deve haver possibilidades de aumentar o grau de aperfeiçoamento dessa cadeia**

Ao sistematizar o conhecimento acerca de “ler textos em contexto acadêmico” é possível constatar que o mesmo vem sendo desenvolvido em grau de aperfeiçoamento incompatível com as

exigências no ensino superior. Ainda que nesses estudos os pesquisadores caracterizem os estudantes que participaram de suas pesquisas, algumas questões parecem relevantes: o repertório para ler textos em contexto acadêmico incompatível com exigências do ensino superior é característica de estudantes de um curso específico, de estudantes de um tipo de instituição específica, de estudantes de uma região específica do país ou de estudantes de um país específico? Apenas estudantes que apresentam alto grau de dificuldade necessitam de intervenções para ler textos em contexto acadêmico com maior grau de eficácia? Quais as possibilidades de intervenção para minimizar esse problema?

Um estudo realizado por Oliveira (2011) parece caracterizar parte da problemática que envolve “ler textos em contexto acadêmico” e estudantes de ensino superior. Oliveira (2011) realizou um estudo com o objetivo de explorar a compreensão em leitura de estudantes universitários de diversos estados, universidades e cursos. Participaram 1022 estudantes dos cursos de Administração, Psicologia, Direito, Enfermagem, Odontologia, Educação Física e Matemática de universidades públicas e privadas dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná. Foi utilizado como instrumento o Teste de Cloze, com um texto contendo 250 vocábulos. A pesquisadora descobriu que os estudantes de todos os estados, tanto das universidades públicas quanto das universidades privadas apresentam dificuldades para compreender o que leem. Nenhum dos participantes da pesquisa atingiu metade dos acertos no teste, tampouco algum estudante acertou todas as lacunas. O estudo desenvolvido por Oliveira (2011) demonstra que a falta de repertório para ler textos em contexto acadêmico ocorre de forma generalizada, nos mais diversos cursos e regiões do país. Não se trata de uma questão pontual ou característica de uma única região do país, de um único tipo de instituição (pública ou privada) e de uma única área de conhecimento (exatas, humanas ou da saúde). Diante disso, é necessário que a cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico” seja objeto de intervenção de professores e de coordenadores de todos os cursos, de modo a criar condições para que estudantes possam desenvolver classes de comportamentos que compõem essa cadeia. Elaborar um programa de condições de ensino para desenvolver a capacidade de ler textos em contexto acadêmico como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação e avaliar sua eficácia pode indicar algumas das possibilidades de intervenção nas universidades junto aos estudantes.

Molina (1992) examina que o repertório insuficiente para ler textos em contexto acadêmico não é uma característica exclusiva de estudantes brasileiros. A autora destaca pesquisas realizadas nos Estados Unidos por Durking (1981), Black e Harding (1981), Usova (1979), Witte e Otto (1981) e Keast (1979) e na Austrália por Gillett (1980) em relação aos problemas em relação ao desenvolvimento de “ler textos em contexto acadêmico” por parte de estudantes em diferentes etapas da educação formal. Da mesma forma, em Portugal Serafini (1996) e Silva & Sá (1997) realizaram estudos em relação à mesma cadeia de classes de comportamentos, escrevendo, inclusive, manuais sobre como ler. Esse fato parece sinalizar que o desenvolvimento dessa cadeia é uma preocupação também em relação aos estudantes portugueses.

É importante destacar que todos os estudantes podem ser submetidos a condições de aprendizagem para aprimorar “ler textos em contexto acadêmico”. Molina (1992) afirma que é um equívoco considerar que apenas estudantes que apresentam dificuldades para ler textos em contexto acadêmico necessitam de condições apropriadas para desenvolver essa cadeia de classes de comportamentos. Aqueles que não tem dificuldades podem aprimorar seu repertório, uma vez que “ler textos em contexto acadêmico” é pode ocorrer em diferentes graus de aperfeiçoamento. Kopcke Filho (1997) reforça a afirmação de que “ler textos em contexto acadêmico” necessita ser objeto de ensino em todas as etapas da educação formal. Witter (1997) apresenta uma proposta de intervenção em universidades junto aos estudantes em relação a “ler textos em contexto acadêmico”. De acordo com a autora, ao ingressar no ensino superior estudantes necessitam ser submetidos a um processo de avaliação de desempenho em leitura. Dependendo do resultado da avaliação, os estudantes podem ser encaminhados a programas específicos para desenvolver e/ou aprimorar seu repertório, de acordo com suas necessidades. Witter (1997) destaca três tipos de programas: 1. Remediativo – destinado a estudantes com dificuldades e com o objetivo de corrigir falhas e/ou superar limitações; 2. Desenvolvimento – destinado a estudantes que já apresentam bom desempenho em leitura, mas que podem aperfeiçoar alguns aspectos (como a capacidade de organizar informações); 3. Especiais, informativos e complementares – destinado a qualquer tipo de leitor, para desenvolver habilidades específicas, como aprender a ler textos de determinada área de conhecimento de forma eficaz.

A proposta de Witter (1997) parece caracterizar uma situação ideal em relação ao desenvolvimento do repertório de ingressantes em cursos de graduação. No entanto, exigiria investimentos

da instituição e provavelmente necessitaria de longo prazo para ser implantada. Esperar até que essa situação ideal ocorra em instituições de ensino superior significa formar ainda muitos profissionais com reduzida capacidade de ler textos em contexto acadêmico. É necessário implantar programas que possam ser realizados de forma imediata, com baixo custo e poucos investimentos. Programas que professores de disciplinas de um curso possam aplicar e avaliar durante suas próprias aulas parecem ser uma opção viável. Para isso, é importante aplicar um programa dessa natureza e avaliar sua eficácia, de modo que possa ser utilizado como modelo por professores e gestores de cursos de graduação.

Para que programas de condições de ensino sejam eficazes e favoreçam o desenvolvimento de novos comportamentos é importante identificar, caracterizar e analisar os comportamentos que compõem a classe geral que será ensinada. No que se refere a “ler textos em contexto acadêmico”, é necessário haver clareza com relação às classes de comportamentos que compõem essa cadeia e acerca de quais as condições necessárias para desenvolvê-la. A clareza acerca das variáveis que compõem o fenômeno que é objeto de estudo e/ou de intervenção é condição necessária para que programas de contingências de aprendizagem sejam eficazes. Ao avaliar a aplicação de um programa desse tipo é possível planejar intervenções que objetivem promover o desenvolvimento de determinados comportamentos. Avaliar a eficácia de um programa de condições para ensinar “ler textos em contexto acadêmico” é pré-requisito para realizar intervenções junto a estudantes de graduação, melhorando a qualidade do repertório acadêmico e profissional de futuros egressos das universidades.

O fato de que o ensino médio não promove o desenvolvimento de classes de comportamentos necessários para ingressar em cursos de graduação já foi indicado por diferentes pesquisadores e por vários estudos. A constatação de que estudantes ingressam no ensino superior com repertório desenvolvido em graus insuficientes para cursar a graduação é anunciada por diversos autores (Santos, Suehiro e Oliveira, 2004; Silva e Santos, 2004; Marin e Giovanni, 2007; KopckeFilho, 1997; Silva e Witter, 2008; Oliveira, 2011). Uma das cadeias de classes de comportamentos que necessita compor o repertório de estudantes de graduação e de profissionais formados é “ler textos em contexto acadêmico”. Programar condições para que estudantes de graduação desenvolvam essa cadeia caracteriza uma possibilidade de aprimorar o repertório de futuros profissionais. Viabiliza, dentre outras consequências, aumentar a probabilidade de que



estudantes leiam orientados por objetivos de leitura claros e precisos, de acordo com as necessidades de estudo ou de intervenção. Diante disso, surge uma pergunta: **qual a eficácia de um programa de condições de ensino para desenvolver ou aperfeiçoar a cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico”, como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação?**

### 1.3 DE QUE FORMA A FALTA DE CONSENSO EM RELAÇÃO À NOMENCLATURA UTILIZADA PARA REFERIR-SE À CADEIA DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS “LER TEXTOS EM CONTEXTO ACADÊMICO” INTERFERE NO GRAU DE CLAREZA ACERCA DA MESMA?

A cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico” pode ser identificada na literatura com denominações muito diversificadas. Leitura funcional (Arroyo e col., 2007), leitura técnico-científica (Oliveira, Santos e Primi, 2003), leitura crítica (Hussein, 1987; Serafini, 1996), leitura proficiente (Oliveira e Santos, 2008), pré-leitura (Serafini, 1996), leitura analítica (Serafini, 1996) e leitura racional (Martins, 1994) são alguns exemplos. Os termos e expressões utilizados para designar o que os estudantes necessitam ser capazes de fazer com relação a textos que necessitam ler em contexto acadêmico também são variados. “Estratégias cognitivas” e “estratégias metacognitivas” são alguns exemplos dessas expressões utilizadas por diversos autores: Joly, Cantalice e Vendramini (2004), Kopcke Filho (1997; 2002), Cantalice e Oliveira (2009), Arroyo e col. (2007), Martins, Santos e Bariani (2005), Silva e Santos (2004), Santos, Suehiro e Oliveira (2006), Sampaio e Santos (2002), Cabral e Tavares (2005); Coelho e Correa (2010). Diante disso, surgem algumas questões: quais as implicações da falta de consenso com relação à terminologia empregada para referir-se à cadeias de classes de comportamentos como processos constituídos por interações entre classes de situações antecedentes, classes de respostas e classes de consequências para planejar condições de aprendizagem dessas cadeias? Quais as implicações da terminologia utilizada para referir-se a “ler textos em contexto acadêmico”?

Leitura funcional, leitura técnico-científica, leitura crítica, leitura proficiente, pré-leitura, leitura analítica e leitura racional referem-se às possíveis formas de ler determinado tipo de material, ou mesmo às qualidades do comportamento de estudantes ao ler. “Ler textos em contexto acadêmico” refere-se a uma cadeia de classes de

comportamentos específica que compõe a classe geral “ler”. É uma cadeia de classes específica (em relação à classe “ler”) porque ocorre em um contexto específico e apresenta uma função específica. Significa que o estudante necessita apresentar determinadas respostas em situações relacionadas ao contexto acadêmico (de sala de aula e de estudo – seja como estudante ou como profissional) e produzir consequências apropriadas a esse contexto. Para ler textos em contexto acadêmico o estudante precisa ser capaz de apresentar determinados comportamentos (ou classes de comportamentos mais específicas que “ler textos em contexto acadêmico”, como: descrever objetivos de leitura, elaborar questões de estudo etc.) diante de determinadas situações (solicitações de professores para ler textos, trabalhos a realizar, avaliações a realizar, intervenções a realizar etc.), produzindo determinados tipos de consequências (informações necessárias à realização de trabalhos, avaliações e intervenções identificadas, relações entre informações apresentadas no texto e fenômeno que é objeto de estudo e/ou de intervenção identificadas etc.). “Ler textos em contexto acadêmico” é uma cadeia de classes de comportamentos definida pela interação entre seus constituintes e as características desses constituintes.

Além das expressões “leitura funcional”, “leitura técnico-científica”, “leitura crítica”, “leitura proficiente”, “pré-leitura”, “leitura analítica” e “leitura racional” referirem-se à possíveis formas de ler, vale destacar que elas também podem variar em diferentes graus de aperfeiçoamento, dependendo da etapa de desenvolvimento do repertório de um estudante em relação à “ler textos em contexto acadêmico”. Molina (1992) define leitura funcional como a busca de informações a partir de necessidades. Essa definição suscita alguns questionamentos: que tipos de informações são essas? A que tipos de necessidades a autora refere-se? Uma criança que está sendo alfabetizada e consegue ler algumas sentenças sem auxílio do professor não está lendo funcionalmente, considerando sua etapa de educação formal e o desenvolvimento de seu repertório? Ou lê funcionalmente apenas o estudante de graduação que é capaz de relacionar informações que identifica em textos com o fenômeno que necessita estudar ou no qual deve intervir?

Uma questão que necessita ser examinada em relação à nomenclatura utilizada para designar “ler textos em contexto acadêmico” faz referência ao fato de que algumas expressões encobrem processos comportamentais. As expressões “estratégias cognitivas”, “estratégias metacognitivas” e os termos “cognição” e “metacognição” são alguns exemplos. Essas expressões e termos dificultam, inclusive,

considerar os processos a que se referem como classes de comportamentos, pois da forma como são apresentadas remetem a uma entidade que um sujeito possuiu ou não. Um sujeito “possui” estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas ou não as “possui”. Não denotam processos comportamentais que podem ser desenvolvidos por estudantes mediante condições planejadas de aprendizagem. Utilizar expressões e termos claros e precisos ao referir-se a “ler textos em contexto acadêmico” possibilita avançar o conhecimento sobre o mesmo e programar condições que facilitem o processo de aprendizagem dessa cadeia por parte de estudantes de graduação. Apresentar um comportamento relativo a “ler textos em contexto acadêmico” por meio de uma sentença com verbo e complemento adequados parece caracterizar de forma mais clara e precisa o que os estudantes necessitam ser capazes de fazer com relação a textos em contexto acadêmico.

Classificar comportamentos como “cognitivos” e “metacognitivos” pode ocasionar problemas com relação à noção de classes de comportamentos, muito provavelmente. Independente dos comportamentos serem chamados de “cognitivos” ou “metacognitivos” fazem parte de uma mesma cadeia de classes de comportamentos: “ler textos em contexto acadêmico”. “Descrever objetivos de leitura” é um exemplo de comportamento que compõe “ler textos em contexto acadêmico”. Ao considerar as categorias “comportamento cognitivo” e “comportamento metacognitivo”, “descrever objetivos de leitura” pode ser classificado como um comportamento “cognitivo”, pois corresponde ao que um sujeito necessita fazer em relação a um texto. “Avaliar qual o tipo de registro de informações é mais apropriado para realizar determinada atividade de estudo” é uma decisão que necessita ser tomada para ler textos em contexto acadêmico antes mesmo de iniciar a leitura propriamente dita; refere-se ao controle do próprio comportamento. Pode ser classificado como um comportamento “metacognitivo”. “Descrever objetivos de leitura” e “avaliar qual o tipo de registro de informações mais apropriado para realizar determinada atividade de estudo” são comportamentos relativos a diferentes etapas de “ler textos em contexto acadêmico”, mas possuem graus de importância similares e são necessários para ler textos em contexto, uma vez que compõem essa cadeia. Classificar comportamentos como “cognitivos” ou “metacognitivos” pode encobrir características importantes dos processos e das relações entre eles. São classificações de comportamentos que não especificam quais são os comportamentos que estão sendo classificados.

De modo similar, Cantalice e Oliveira (2009) definem “estratégias” como “métodos” utilizados para realizar uma tarefa e alcançar um objetivo. As autoras afirmam que as “estratégias de leitura” referem-se aos “métodos” utilizados para ler um texto. Definir “estratégias de leitura” como “métodos de leitura” é uma definição circular e não possibilita caracterizar a que processos comportamentais referem-se, tampouco de que forma os estudantes precisam comportar-se diante de situações nas quais ler é necessário. A definição apresentada por Cantalice e Oliveira (2009) provoca algumas perguntas: o que é “método”? O que são “estratégias”? De que forma “utilizar” “estratégias” e “métodos”? Quais as mudanças são produzidas no repertório comportamental de estudantes ao “aprenderem” “estratégias” e “métodos” de leitura?

“Estratégias de leitura” e “métodos de leitura” são expressões utilizadas para referir-se a categorias de processos comportamentais. Esses processos comportamentais são encobertos pelos termos utilizados para designá-los, o que inviabiliza a clareza e a precisão acerca dos tipos de interações que os estudantes necessitam estabelecer com o ambiente (com os textos, no caso). Para ler textos em contexto acadêmico, precisam aprender a comportar-se diante de um texto. “Aprender” “estratégias” ou “métodos” para ler textos considerando apenas “o que fazer” e não relacionando com “em que situações fazer” e “quais consequências produzir” é ineficaz como forma de desenvolver comportamentos e classes de comportamentos. Os estudantes necessitam ter clareza de que “ler textos em contexto acadêmico” é uma cadeia de classes de comportamentos composta por diversos processos. Avaliar um programa de condições de ensino para desenvolver “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de graduação caracteriza um avanço no que se refere à necessidade de identificar e avaliar claramente alguns comportamentos que compõem essa cadeia e de que forma ocorre a interação entre seus constituintes (classes de situações antecedentes, classes de respostas e classes de consequências). Possivelmente professores e gestores de cursos de graduação poderão inserir nos currículos dos cursos módulos que visem oferecer a estudantes condições para desenvolver a capacidade de “ler textos em contexto acadêmico”.

Para planejar condições que objetivem favorecer que estudantes de graduação desenvolvam “ler textos em contexto acadêmico” como parte de seu repertório é necessário ter clareza acerca de processos comportamentais que compõem essa cadeia. É provável

que dessa forma estudantes sejam capazes de comportar-se diante de textos em contexto acadêmico modificando o ambiente e produzindo como conseqüências o aumento do grau de visibilidade acerca de fenômenos e o aumento da qualidade de suas intervenções. Planejar condições adequadas de aprendizagem para desenvolver comportamentos extingue a necessidade de classificar comportamentos como “cognitivos” e “metacognitivos” e de ensinar dois “tipos” de comportamentos a estudantes de forma fragmentada. A classe de comportamentos é apenas uma: “ler textos em contexto acadêmico”. Para ler textos em contexto acadêmico é necessário considerar comportamentos (ou classes de comportamentos) que dela fazem parte de forma integrada.

#### 1.4 UMA POSSÍVEL CADEIA DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS A APRENDER PARA “LER TEXTOS EM CONTEXTO ACADÊMICO”

Possibilitar o desenvolvimento e/ou aprimoramento da cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico” caracteriza parte do trabalho de profissionais que lidam com a educação formal no ensino superior. Para possibilitar o desenvolvimento dessa cadeia é necessário identificar o que ensinar e como ensinar. Um programa de condições de ensino caracteriza uma possibilidade de desenvolver e/ou aprimorar essa cadeia de classes de comportamentos. Diante disso, surgem algumas questões: O que é um programa de condições de ensino? No que consiste “programar condições de ensino”? O que é “ensino”? O que é “aprendizagem”?

##### **1.4.1 Ensinar e aprender: qual a relação desses processos comportamentais com planejar condições de ensino para desenvolver e/ou aprimorar a cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação?**

“Programar condições de ensino” é uma expressão utilizada para designar o que um profissional responsável pelo desenvolvimento de classes de comportamentos de determinado grupo de sujeitos necessita ser capaz de fazer em relação a esse grupo para que os mesmos desenvolvam comportamentos, ou, para que aprendam determinados comportamentos. Para estudantes de graduação desenvolverem e/ou aperfeiçoarem (ou aprenderem) a “ler textos em

contexto acadêmico” é necessário que profissionais responsáveis pelo “ensino” dessa cadeia estejam capacitados a “programar condições de ensino”. Sendo assim, o que é necessário para que esses profissionais estejam capacitados a “programar condições de ensino” para estudantes de graduação desenvolverem e/ou aprimorem (ou aprenderem) a “ler textos em contexto acadêmico”? Parece que profissionais necessitam ter clareza acerca do que é ensinar e aprender. Vale ressaltar que caracterizar “ensinar” e “aprender” é apenas parte do que constitui o processo de programar condições de ensino.

O que é “ensino”? O que é “aprendizagem”? Ao que esses termos se referem? “Ensino” e “aprendizagem” são termos utilizados para designar dois processos comportamentais intrinsecamente relacionados: ensinar e aprender. Por se referirem a processos, não são “coisas” estáticas. “Ensinar” corresponde ao comportamento do professor (considerado como aquele que ensina, e não apenas como o professor da educação formal) e “aprender” equivale ao que ocorre com o comportamento do aprendiz em decorrência do comportamento do professor (Kubo e Botomé, 2001). “Aprender” equivale a uma mudança de comportamento (Catania, 1999). Para que estudantes de cursos de graduação desenvolvam e/ou aprimorem a capacidade de “ler textos em contexto acadêmico”, necessitam aprender comportamentos que compõem a mesma. Parte do que viabiliza o comportamento de aprender de estudantes é o comportamento dos professores de ensinar a desenvolver “ler textos em contexto acadêmico”. Nesse sentido, para promover o desenvolvimento do repertório de estudantes de cursos de graduação em relação a “ler textos em contexto acadêmico” é preciso caracterizar o comportamento “ensinar” de professores e o comportamento “aprender” de estudantes de graduação.

De acordo com Catania (1999), a aprendizagem está justamente na mudança de um comportamento para outro. Ocorre em etapas gradativas, ou seja, para a ocorrência de um comportamento-objetivo é necessária a aprendizagem de diversos comportamentos intermediários. A aprendizagem depende, ainda, das características de cada sujeito em processo de aprender, em um ritmo individual (Kubo e Botomé, 2001). Por esse motivo, é necessário planejar a aprendizagem de comportamentos intermediários para viabilizar a aprendizagem de um comportamento-objetivo. Sendo assim, parece que planejar a aprendizagem de “ler textos em contexto acadêmico” requer viabilizar a aprendizagem de diversos outros comportamentos. E quais são esses comportamentos? De que forma é possível identificá-los?

“Ensinar” consiste na produção de aprendizagem do aluno, e não na intenção do professor em ensinar algo. Sendo assim, a afirmação “o professor ensinou, mas o aluno não aprendeu” é válida? Considerando que só há ensino quando ocorre a aprendizagem de um sujeito, parece mais adequado afirmar que o professor não criou condições apropriadas para alunos desenvolverem comportamentos, e não o aluno que “não aprendeu”. A definição de ensinar é exatamente a relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno em função desse fazer do professor. (Kubo e Botomé, 2001). A noção de “ensinar” e “aprender” como processos comportamentais interdependentes é fundamental para que professores e gestores de cursos de graduação planejem condições de ensino para estudantes de graduação desenvolverem a capacidade de “ler textos em contexto acadêmico”. Isso porque aumenta o grau de clareza em relação ao fato de que “aprender” não é obrigação do estudante mediante qualquer “fazer” do professor. É o professor quem necessita avaliar quais condições são apropriadas para que estudantes desenvolvam a capacidade de “ler textos em contexto acadêmico”. Diante disso, parece relevante questionar: o estudante é o único responsável por suas dificuldades ao “ler textos em contexto acadêmico”? Qual o grau de responsabilidade de profissionais e instituições de ensino em relação ao desenvolvimento de “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes? Parte da responsabilidade de promover a aprendizagem de “ler textos em contexto acadêmico” parece ser de profissionais do ensino, inclusive das instituições de ensino superior. Cabe questionar se profissionais que lidam com ensino superior tem clareza acerca de sua função de criar condições para estudantes desenvolverem ou aperfeiçoarem a cadeia “ler textos em contexto acadêmico”. Avaliar a eficácia de um programa de condições de ensino para desenvolver ou aprimorar “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação viabiliza aumentar o grau de clareza acerca de variáveis envolvidas nos processos de ensinar e aprender a “ler textos em contexto acadêmico”. O programa a ser aplicado e sua posterior avaliação podem servir como exemplo ilustrativo de condições de ensino para profissionais do ensino superior planejarem suas intervenções, tendo em vista desenvolver a aprendizagem de estudantes em relação a “ler em contexto acadêmico”.

Em suma, ensinar e aprender são processos comportamentais intrinsecamente relacionados e, por esse motivo, o professor precisa estar atento para as características do ambiente e para os comportamentos (ou classes de comportamentos) que tem como

objetivo de ensino para um grupo de sujeitos (Kubo e Botomé, 2001). Ao planejar o ensino de “ler textos em contexto acadêmico”, o professor necessita ter clareza acerca do que é preciso produzir como resultado das respostas dos estudantes, com que aspectos da realidade eles terão que lidar para produzir esses resultados e o que necessitarão estar aptos a fazer para lidar com aspectos da realidade de modo a produzir resultados significativos para a sociedade, ao apresentar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico”. É importante destacar que o aumento no grau de clareza e de precisão em relação aos processos de “ensinar” e “aprender” parece não ser suficiente como forma de criar condições adequadas ao desenvolvimento ou aperfeiçoamento de “ler textos em contexto acadêmico”. Parece ser necessário examinar o que é programar ensino de uma cadeia de classes de comportamentos.

#### **1.4.2 O que é necessário para viabilizar o desenvolvimento ou aprimoramento de “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação?**

Programar condições de aprendizagem para produzir novos comportamentos caracteriza, basicamente, o processo de intervenção de profissionais que lidam com a educação formal e com aprendizagem, de modo geral. Profissionais que lidam com a educação de nível superior também necessitam programar condições de ensino. Para programar condições de ensino eficazes e que possibilitem a um sujeito aprimorar seu repertório é necessário considerar alguns aspectos que envolvem o planejamento do programa. Nesse sentido, parece relevante examinar o que é programar aprendizagem, tendo em vista aumentar o grau de clareza acerca desse processo comportamental que necessita ser desenvolvido por profissionais que lidam com ensino. Considerando que programar ensino parece ser parte das condições necessárias para viabilizar o desenvolvimento ou o aperfeiçoamento de “ler textos em contexto acadêmico”, cabe questionar: qual o grau de conhecimento de professores e gestores de ensino superior em relação ao processo de programar condições para o desenvolvimento de novos comportamentos?

Programar condições de desenvolvimento de novos comportamentos envolve cinco princípios básicos, de acordo com descobertas já consolidadas em Psicologia, particularmente em Análise Experimental do Comportamento (Botomé, 1970): 1. Princípio dos pequenos passos; 2. Princípio da resposta ativa; 3. Princípio da



verificação imediata; 4. Princípio do ritmo individual; 5. Princípio do teste de avaliação. O princípio dos pequenos passos consiste em identificar a menor unidade de comportamento para ensinar a um sujeito. Cada “passo” identificado corresponde a uma unidade de ensino do programa. O princípio da resposta ativa refere-se ao fato de que o sujeito que participa do programa necessita ter a possibilidade de apresentar explicitamente o comportamento que é objeto de ensino no próprio programa, enquanto participa dele e no momento em que está sendo ensinado pelo programador. O princípio da verificação imediata corresponde à possibilidade de o sujeito verificar, imediatamente após apresentar o comportamento, a adequação de seu desempenho no programa. De acordo com o princípio do ritmo individual, o sujeito necessita avançar no programa de acordo com o ritmo que é capaz. Ainda que um programa de aprendizagem seja realizado de forma coletiva, cada sujeito precisa ter a possibilidade de escolher a velocidade com que irá progredir no programa, de acordo com suas condições específicas. O princípio do teste de avaliação, por sua vez, consiste em revisar e aperfeiçoar o programa de ensino a partir do desempenho dos sujeitos em cada unidade (Botomé, 1970). Programar condições de desenvolvimento de novos comportamentos para estudantes de graduação aprenderem a “ler textos em contexto acadêmico” de acordo com esses princípios aumenta a probabilidade de que esses estudantes leiam textos em contexto acadêmico com alto grau de eficácia. No entanto, parece relevante questionar: considerar os princípios de “programação de ensino” é suficiente para desenvolver ou aperfeiçoar “ler textos em contexto acadêmico”?

Ao programar condições de desenvolvimento de novos comportamentos, uma das primeiras perguntas que possivelmente orientará esse processo é definir qual comportamento será objeto de ensino. Em relação a essa questão, Botomé (1980) apresenta algumas contribuições. O autor nomeia os comportamentos que estudantes necessitam desenvolver em um programa de aprendizagem como comportamentos-objetivo. Os comportamentos-objetivo precisam ser delimitados inicialmente no processo de programar desenvolvimento de novos comportamentos sob quaisquer condições, pois é a partir deles que todo o programa será planejado (Botomé, 1980). Considerando que “ler textos em contexto acadêmico” é uma das aprendizagens que estudantes de cursos de graduação necessitam desenvolver ou aprimorar, é possível afirmar que essa cadeia de classes de comportamentos constitui um comportamento-objetivo que precisa ser parte dos comportamentos que estudantes necessitam desenvolver durante sua

formação acadêmica. Diante disso, algumas questões parecem importantes: há clareza, por parte de professores e gestores de ensino superior, que “ler textos em contexto acadêmico” é um dos resultados das aprendizagens a ser desenvolvido por estudantes? Professores e gestores de ensino superior tem clareza acerca do que é um comportamento-objetivo?

Botomé (1980) realizou estudos na década de 1970 a partir dos quais constatou que os “objetivos” apresentados em programas de aprendizagem (ou de ensino) em cursos de graduação de Psicologia não se referiam a comportamentos-objetivo, mas sim a falsos objetivos de ensino. Franken (2009) e Tosi (2010), ao examinarem planos de ensino de disciplinas de cursos de psicologia, também constataram que grande parte dos “objetivos” referem-se a falsos objetivos de ensino, e não a comportamentos-objetivo. Os autores constataram que os falsos objetivos de ensino correspondiam a objetivos centrados no professor e objetivos centrados em meras atividades dos estudantes (que estão mais próximos de um comportamento-objetivo, mas ainda não o são). Comportamentos-objetivo centrados no professor equivalem a itens de conteúdo, intenção de professores e ações ou atividades de professores. Estão mais distantes do que poderia caracterizar um “verdadeiro” comportamento-objetivo em comparação com os objetivos centrados no aluno. Os objetivos centrados no aluno correspondem à descrição de ações dos aprendizes, atividades de ensino e conteúdos descritos sob a forma de ações dos aprendizes. Estão mais próximos do que configura uma parte da aprendizagem a ser desenvolvida por estudantes por estarem centradas em algo que o estudante precisa fazer (Botomé, 1980; Franken, 2005; Tosi, 2010). Diante disso, surgem algumas questões: quais as implicações de um programa de condições para desenvolver ou aprimorar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico” cujos objetivos estão centrados no “fazer” no professor? Quais as implicações de um programa de desenvolvimento de novos comportamentos relativos a “ler textos em contexto acadêmico” cujos objetivos referem-se às classes de respostas dos estudantes, sem considerar em que situações necessitam fazer algo e quais as consequências devem produzir por meio desse fazer?

Embora exista na literatura discussões acerca do fato de que “itens de conteúdo (de informações)” não são objetivos de ensino, há muitos programas que apresentam os “conteúdos” a serem “transmitidos” pelo professor para o estudante como comportamentos-objetivo. “Itens de conteúdo” caracterizam possíveis instrumentos para o processo de ensinar, mas não são a finalidade desse processo. Caso os

professores especificassem o que estudantes necessitam ser capazes de fazer em relação a esses “conteúdos”, estariam mais próximos do que caracteriza um comportamento-objetivo (Botomé, 1980). Essa concepção de comportamento-objetivo pode acarretar a reprodução de informações, e não o desenvolvimento de comportamentos profissionais a partir do conhecimento existente. As intenções dos professores representam o que pretendem fazer para os estudantes, caracterizando, em geral, as “boas intenções” dos professores, independente do fato de estudantes terem desenvolvido os comportamentos necessários ou não. Esses objetivos são atrativos e dão a falsa impressão de que são “bons” objetivos, encobrendo o que de fato deveria representar um comportamento-objetivo. (Botomé, 1980). Da mesma forma que as intenções dos professores, as ações ou atividades dos professores caracterizam um instrumento ou meio do processo de aprender do estudantes, e não um fim em si mesmo. Como os objetivos expressam comportamentos de professores, não importa nem mesmo que o estudante esteja presente ou não, pois novamente os objetivos são centrados na figura do professor. Independente do que o estudante faça (ou mesmo que faça nada), os objetivos serão atingidos, pois basta o professor fazer aquilo que descreveu no programa (Botomé, 1980). Diante disso, não apenas a construção de programas de condições para desenvolvimento de novos comportamentos é prejudicada, mas também o processo de ensinar como forma de intervenção profissional. Que tipos de comportamentos profissionais estudantes poderão desenvolver frente a uma formação centrada em comportamentos e ações de professores? De que forma possibilitar o desenvolvimento ou aprimoramento da cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico” com objetivos centrados no professor?

Descrever ações (ou classes de respostas) de estudantes significa apenas explicitar ações sem o seu respectivo contexto, sendo que para caracterizar um comportamento-objetivo é necessário explicitar situações diante das quais o estudante precisará apresentar essas ações e quais os resultados necessita obter por meio delas. Listar classes de ações de estudantes é insuficiente como objetivo de ensino. Essa concepção produz confusão entre emissão de respostas e aprendizagem de comportamentos. O estudante necessita estar sob controle das necessidades sociais de intervenção, e não da presença ou exigência do professor em apresentar determinada classe de respostas (Botomé, 1980). De acordo com o autor, as atividades de ensino representam um meio para alcançar determinado fim (que é o comportamento-objetivo). Discutir critérios de avaliação, por exemplo, representa uma possível

atividade necessária para avaliar algo, que seria o comportamento-objetivo que o estudante precisa desenvolver, mas não é um objetivo em si mesmo. São atividades que o estudante necessita desenvolver em situações de ensino, e não o que deverá estar apto a fazer quando concluir sua aprendizagem (Botomé, 1980). Por fim, os “conteúdos” descritos sob a forma de ações dos estudantes referem-se à modificação na forma de apresentar “itens de conteúdo”, o que não significa que sejam comportamentos-objetivo (Botomé, 1980). Ainda que esses “falsos objetivos de ensino” sejam centrados no estudante, são insuficientes para caracterizarem um comportamento-objetivo, pois não explicitam em que situações estudantes necessitam apresentar determinada resposta e quais consequências necessitam produzir, ou seja, não explicita quais comportamentos que estudantes necessitam desenvolver. Sendo assim, a formação dos profissionais será prejudicada e, conseqüentemente, a sociedade também, tendo em vista a formação insuficiente desses profissionais. Em relação a “ler textos em contexto acadêmico”, vale questionar: essa cadeia caracteriza um comportamento-objetivo ou uma atividade de ensino?

Considerando um programa cujo objetivo é desenvolver ou aprimorar “ler textos em contextos acadêmico”, é possível afirmar que essa cadeia é o comportamento-objetivo desse programa, pois é o comportamento específico que estudantes necessitam desenvolver. No entanto, “ler textos em contexto acadêmico” pode ser considerado como um comportamento-objetivo de um curso de graduação? Ou seria uma atividade de ensino, segundo a classificação proposta por Botomé (1980) acerca de falsos objetivos de ensino? De acordo com Botomé (1980), cursos de graduação tem a função de desenvolver comportamentos profissionais como repertório de futuros profissionais. “Ler textos em contexto acadêmico” não é um comportamento profissional, mas é um dos comportamentos necessários para desenvolver comportamentos profissionais. Sendo assim, “ler textos em contexto acadêmico” não é um comportamento-objetivo de um curso de graduação, mas é uma classe de comportamentos que estudantes necessitam desenvolver para que aprendam os comportamentos-objetivo da graduação que estão cursando. Nesse sentido, cabe questionar: se estudantes ingressam em cursos de ensino superior sem haver desenvolvido a capacidade “ler textos em contexto acadêmico” em grau incompatível com as exigências dessa etapa de formação e considerando que os comportamentos-objetivo de cursos de graduação necessitam ser comportamentos profissionais, de que forma o ensino de “ler textos em contexto acadêmico” pode ser desenvolvido no ensino superior? Se “ler

textos em contexto acadêmico” é uma das condições necessárias para desenvolver comportamentos profissionais e estudantes ainda não desenvolveram essa classe de comportamentos em grau compatível com as exigências de um curso de graduação, parece ser necessário desenvolver ou aprimorar a mesma para que estudantes desenvolvam comportamentos profissionais em alto grau de eficácia. Diante dessa constatação, parece pertinente questionar: há clareza acerca da relação entre “ler textos em contexto acadêmico” e desenvolver comportamentos profissionais? Há clareza acerca da necessidade de desenvolver “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de graduação? Essa classe de comportamentos tem sido ignorada por parte de professores e gestores de ensino superior? Se isso ocorre, qual o grau de qualidade dos comportamentos profissionais que estudantes estão desenvolvendo? Em que grau esses comportamentos vem sendo desenvolvidos?

Programar condições para desenvolver ou aprimorar “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação parece possibilitar que professores e gestores de cursos de ensino superior possam ter um exemplo ilustrativo acerca do que fazer para capacitar estudantes a ler textos em contexto acadêmico, sem perder de vista que os comportamentos-objetivo de cursos de graduação são comportamentos profissionais. No entanto, suscita algumas questões: qual o grau de eficácia de um programa cuja classe de comportamentos-objetivo é “ler textos em contexto acadêmico”? De que forma um programa com esse objetivo pode ser aplicado em cursos de graduação, considerando que os comportamentos-objetivo desses cursos são comportamentos profissionais? Parece necessário avaliar a eficácia de um programa cuja cadeia de classes de comportamentos-objetivo é desenvolver ou aprimorar “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação. Além disso, parece necessário também investigar possibilidades de inserir programas de desenvolvimento ou aprimoramento de “ler textos em contexto acadêmico” em instituições de ensino superior, para auxiliar o desenvolvimento de outros comportamentos profissionais relevantes para o trabalho no campo de atuação.



## **MÉTODO PARA ELABORAR PROGRAMA DE CONDIÇÕES DE ENSINO COM O OBJETIVO DE DESENVOLVER OU APRIMORAR A CAPACIDADE DE “LER TEXTOS EM CONTEXTO ACADÊMICO” COMO PARTE DO REPERTÓRIO DE ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO**

### **2.1 COMPORTAMENTOS-OBJETIVO SELECIONADOS PARA COMPOR O PROGRAMA**

Foram selecionados como comportamentos-objetivo para compor o programa de condições de ensino as classes de comportamentos:

- a) Delimitar objetivos de leitura;
- b) Formular perguntas para orientar a leitura;
- c) Definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras;
- d) Escrever, com as próprias palavras, o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas;
- e) Avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico.

### **2.3 SITUAÇÃO E AMBIENTE**

A seleção dos comportamentos-objetivos ocorreu em uma sala privada de possíveis interferências e ruídos, com ventilação e iluminação adequada, equipada com mesa, cadeira, computador, impressora e material de escritório.

### **2.4 EQUIPAMENTOS E MATERIAIS**

Para seleção dos comportamentos-objetivo, foram utilizados: computador, impressora, folhas A4, material de escritório e as fontes de informação impressas.

### **2.5 PROCEDIMENTO**

#### **2.5.1 De seleção dos comportamentos-objetivo**

Tendo em vista o tempo limitado para planejamento e execução do programa, foram selecionadas cinco classes de

comportamentos-objetivo para compor o programa, apresentadas na Tabela 2:

Tabela 2. Classes de comportamentos-objetivo que compuseram o programa de condições de ensino para desenvolver ou aprimorar a cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico”.

1. Delimitar objetivos de leitura
2. Formular perguntas para orientar a leitura
3. Definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras
4. Escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas (elaborar tópicos e elaborar síntese)
5. Avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico

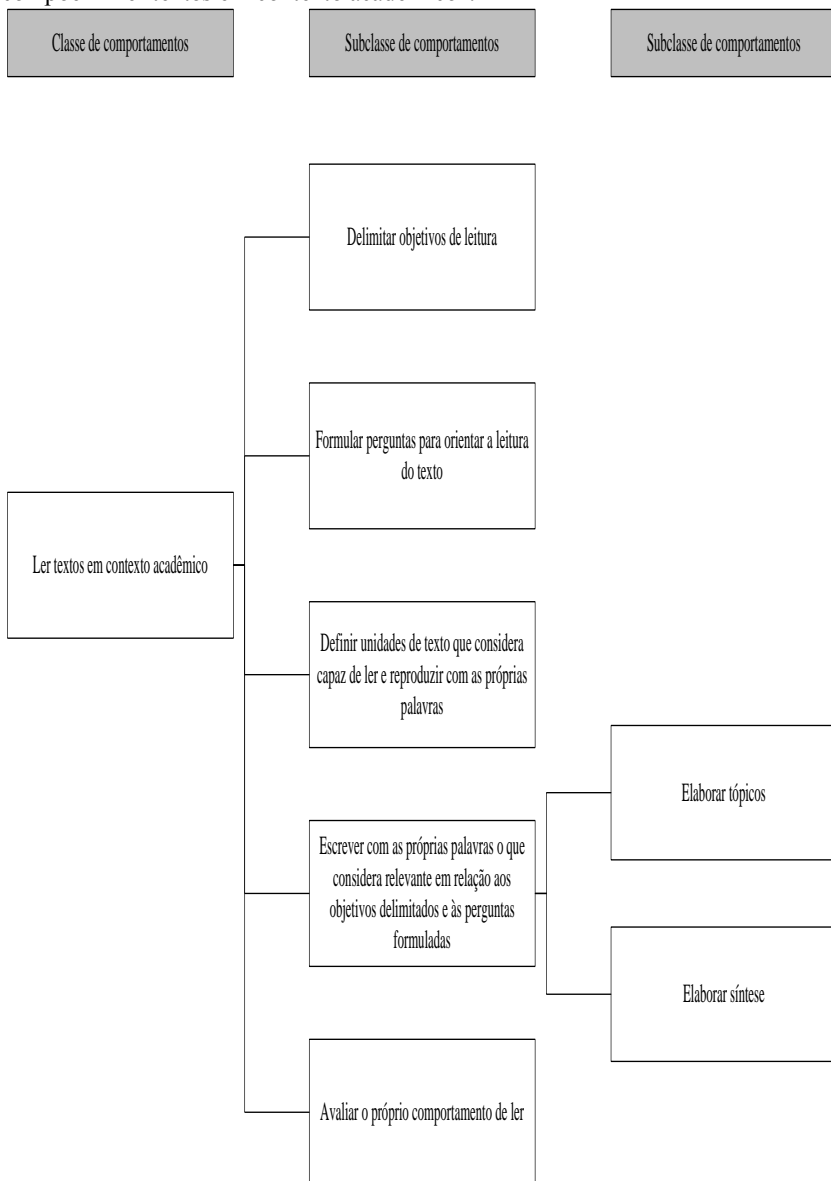
As classes de comportamentos apresentadas na Tabela 2 foram selecionadas por serem consideradas básicas para ler textos em contexto acadêmico. O critério utilizado para considerá-las básica foi o objetivo do programa de possibilitar que os sujeitos aprendessem a ler textos em contexto acadêmico controlados por objetivos e perguntas e que fossem capazes de produzir material escrito a partir da leitura. Essas classes foram derivadas a partir da obra de Botomé (1979), que sugere a necessidade de que estudantes apresentem essas classes de comportamentos para ler com eficácia.

A classe “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas foi decomposta em duas subclasses (elaborar tópicos e elaborar sínteses) pelo fato de que foi necessário delimitar que tipo de registro de informações seria solicitado aos sujeitos no programa. A síntese é a principal delas. E, para elaborar síntese com maior grau de facilidade, parece necessário elaborar tópicos. Isso porque depois de elaborar tópicos os sujeitos podem relacioná-los e assim elaborar uma síntese.

Essas classes de comportamentos podem ser representados em um sistema, conforme ilustrado na Figura 11:



Figura 11. Representação de parte da cadeia de classes de comportamentos que compõem “ler textos em contexto acadêmico”.





**MÉTODO DE APLICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO  
PROGRAMA DE CONDIÇÕES DE ENSINO PARA  
DESENVOLVER E/OU APRIMORAR A CADEIA “LER  
TEXTOS EM CONTEXTO ACADÊMICO” COMO PARTE DO  
REPERTÓRIO DE ESTUDANTES DE CURSOS DE  
GRADUAÇÃO**

### 3.1 SUJEITOS

Foram sujeitos da pesquisa quatro estudantes de cursos de graduação em psicologia de duas universidades privadas. Todas as estudantes são do sexo feminino e estão cursando a primeira graduação. Duas estudantes estão cursando apenas a oitava fase, uma estudante está cursando somente a nona fase e uma estudante está cursando disciplinas da quarta, da sétima e da oitava fase. Uma estudante está cursando o período matutino e três estudantes estão cursando o período noturno.

Tabela 3. Características dos sujeitos da pesquisa.

<b>Sujeito</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Fase(s) da graduação que está cursando</b>	<b>Turno</b>
A1	Feminino	26	9 <sup>a</sup>	Matutino
A2	Feminino	39	4 <sup>a</sup> , 7 <sup>a</sup> e 8 <sup>a</sup>	Noturno
B1	Feminino	29	8 <sup>a</sup>	Noturno
B2	Feminino	22	8 <sup>a</sup>	Noturno

### 3.2 SITUAÇÃO E AMBIENTE

#### 3.2.1 De aplicação do programa

O programa foi aplicado em uma sala da instituição de ensino superior da qual os estudantes pertencem. Foi solicitada permissão do responsável na instituição para utilizar uma sala para aplicar o programa. A sala era equipada com mesas e cadeiras, provida de iluminação e ventilação adequadas. Não houve fluxo de entrada e saída de pessoas durante a realização das sessões de leitura.

### **3.2.2 De coleta de dados**

A coleta de dados foi realizada em uma sala privada de possíveis interferências e ruídos, com ventilação e iluminação adequada. A sala era equipada com mesa, cadeira, computador, impressora e material de escritório.

## **3.3 EQUIPAMENTOS E MATERIAIS**

### **3.3.1 De aplicação do programa**

Para a aplicação do programa, foram utilizados: folhas com os roteiros de leitura impressos, cópias dos textos, folhas de papel almaço, lápis, caneta esferográfica, caneta marca-texto e borracha.

### **3.3.2 De coleta de dados**

Para a coleta de dados, foram utilizados: roteiros de leitura utilizados pelos sujeitos durante o programa, folhas contendo as informações registradas pelos sujeitos nas sessões de leitura, folhas contendo os protocolos de registro impressos, computador, impressora e material de escritório.

## **3.4 PROCEDIMENTO**

### **3.4.1 De seleção do curso de graduação**

Foi selecionado o curso de graduação em psicologia em função de ser um curso da área de ciências humanas, na qual é solicitado que os estudantes leiam texto com maior frequência que em outras áreas, como biológicas, tecnológicas e matemáticas. O curso de psicologia foi selecionado dentre os cursos de área de ciências humanas devido a maior facilidade de acesso a esse curso para realizar a pesquisa. Foi selecionado um único curso tendo em vista aumentar a probabilidade de que todos os sujeitos lessem, com frequência, textos a respeito de um único tipo de fenômeno. Além disso, foram selecionados sujeitos de um único curso com o objetivo de aumentar a probabilidade de que tivessem grau de conhecimentos similares em relação ao fenômeno tratado nos textos utilizados no programa.

### **3.4.2 De escolha e seleção dos sujeitos**

Foram selecionados como sujeitos os primeiros quatro estudantes de cursos de psicologia que atenderam aos critérios: estar cursando a primeira graduação, não estar fazendo outro curso além da graduação e ter disponibilidade para participar do programa durante, aproximadamente, três horas semanais por 11 semanas consecutivas.

### **3.4.3 De obtenção de autorização do coordenador do curso de graduação selecionado**

Foi agendada reunião com o coordenador do curso de graduação em psicologia a partir de contato com a secretária do curso. Na reunião, foram explicitados os objetivos da pesquisa, a relevância de sua realização e possíveis benefícios para estudantes do curso ao participarem do programa. Mediante a autorização do coordenador, foi solicitada permissão para divulgar o programa na universidade. A secretária do curso forneceu lista de e-mails dos estudantes de fases iniciais do curso.

### **3.4.4 De contato com os sujeitos**

Inicialmente, estudantes das fases iniciais do curso foram contatados via e-mail. No e-mail os estudantes foram convidados a participar de um programa de condições de ensino com o objetivo de desenvolver ou aprimorar a capacidade de “ler textos em contexto acadêmico”, como parte de uma pesquisa. Foram explicitados os objetivos da pesquisa, a relevância de sua realização e possíveis benefícios ao participarem do programa. Os estudantes foram informados de que necessitariam ter disponibilidade de aproximadamente três horas semanais durante 11 semanas consecutivas para participar do programa. Foi solicitado aos estudantes interessados em participar responder o e-mail informando dias e horários disponíveis durante a semana.

Três estudantes responderam o e-mail relatando interesse em participar. Dois deles, porém, trabalhavam e estudavam e não tinha disponibilidade. Um desses estudantes tinha disponibilidade mas, algumas semanas depois, informou que havia conseguido estágio e não tinha mais disponibilidade.

Alguns professores do curso divulgaram o programa em suas aulas nas fases iniciais do curso e, a partir disso, outros dois

estudantes demonstraram interesse. Um desses estudantes participou de duas sessões e em seguida informou que não poderia mais participar, em função de indisponibilidade de tempo. O outro estudante participou de quatro sessões não consecutivas, pois não conseguiu comparecer em algumas sessões. Depois da quarta sessão, informou que precisaria desistir do programa, por indisponibilidade de tempo.

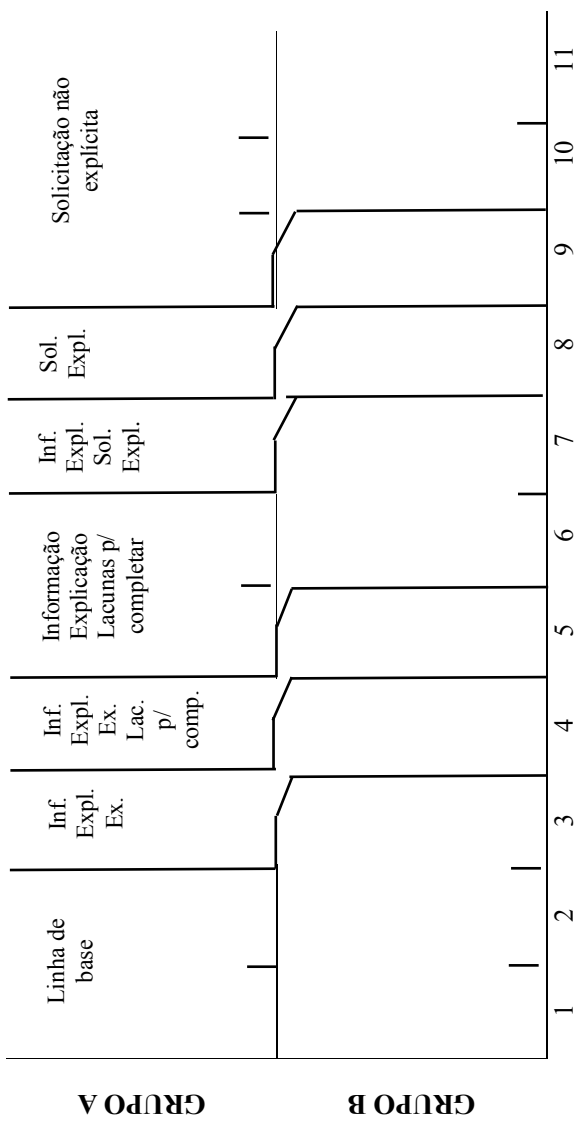
Diante da indisponibilidade de estudantes de fases iniciais, o programa passou a ser divulgado para estudantes de fases intermediárias e finais do curso, via e-mail, contato pessoal e por professores de disciplinas. Três estudantes (um cursando a oitava fase e dois cursando a décima fase) demonstraram interesse em participar e iniciaram o programa. Porém, na segunda sessão, informaram que não poderiam continuar em função de terem muitas atividades no curso. Esses estudantes disponibilizaram-se a divulgar o programa para alguns colegas do curso. A partir dessa divulgação, um estudante de fase inicial do curso e quatro estudantes de fases finais demonstraram interesse e tinham disponibilidade para participar do programa durante as 11 semanas. O estudante de fase inicial participou apenas até a terceira sessão de leitura e os quatro estudantes de fases finais completaram o programa.

### **3.4.5 De planejamento do delineamento experimental e de formação dos grupos de sujeitos**

Os quatro sujeitos foram divididos em dois grupos, com dois sujeitos cada. Os sujeitos A1 e A2 formaram o Grupo A e os sujeitos B1 e B2 formaram o Grupo B. A distribuição dos sujeitos nos grupos ocorreu em função do uso de um delineamento de linha de base múltipla. Os sujeitos, divididos em dois grupos, foram submetidos ao esvanecimento de dicas por meio de procedimentos distintos.

O programa foi dividido em etapas, cuja quantidade e características foram definidas de acordo com cada uma das classes de comportamentos-objetivo que compunham o programa. Em cada etapa, foram apresentados conjuntos de dicas para cada classe de comportamentos, que foram gradativamente esvanecidas:

Figura 12. Representação gráfica do plano de controle experimental em relação à classe “delimitar objetivos de leitura”.



Na Figura 12 está disposta a representação gráfica do plano de controle experimental em relação à classe “delimitar objetivos de leitura”. A parte superior da figura equivale às características do delineamento realizado com os sujeitos do Grupo A e a parte inferior da figura corresponde às características do delineamento realizado com os sujeitos do Grupo B. O delineamento referente a “delimitar objetivos de leitura” foi dividido em sete etapas, representadas pelas linhas verticais contínuas da Figura 12: 1. Primeira etapa – Linha de base; 2. Segunda etapa – Informações sobre a importância de delimitar objetivos de leitura, explicações sobre o que fazer para delimitar objetivos de leitura e exemplos de objetivos de leitura; 3. Terceira etapa – Informações sobre a importância de delimitar objetivos de leitura, explicações sobre o que fazer para delimitar objetivos de leitura, exemplos de objetivos de leitura e pequenas lacunas para os sujeitos completarem com verbos e complementos, assim delimitando objetivos de leitura; 4. Quarta etapa – Informações sobre a importância de delimitar objetivos de leitura, explicações sobre o que fazer para delimitar objetivos de leitura e grandes lacunas para os sujeitos completarem com verbos e complementos, assim delimitando objetivos de leitura; 5. Quinta etapa – Informações sobre a importância de delimitar objetivos de leitura, explicações sobre o que fazer para delimitar objetivos de leitura e solicitação explícita para delimitar objetivos de leitura; 6. Sexta etapa – solicitação explícita para delimitar objetivos de leitura; 7. Sétima etapa – solicitação não explícita para delimitar objetivos de leitura.

A segunda, terceira, quarta, quinta, sexta e sétima etapa do procedimento iniciaram com o Grupo B com uma sessão de defasagem em relação ao Grupo A, tendo em vista avaliar se as mudanças que ocorreram no comportamentos dos sujeitos em relação a “delimitar objetivos de leitura” foram em função do programa ou em função de outras variáveis (como características dos textos utilizados e experiências dos sujeitos ao ler em outras situações, que não o programa).

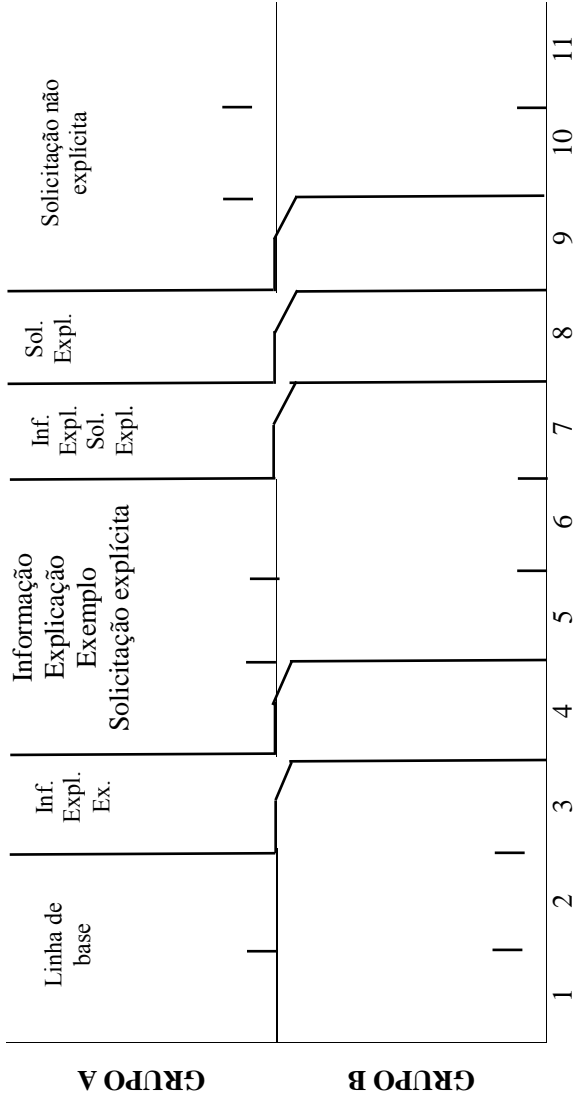
Os conjuntos de dicas apresentados nos roteiros em relação à classe “delimitar objetivos de leitura” variaram sete vezes ao longo dos 11 roteiros, totalizando sete etapas em relação a essa classe. Como são sete tipos de conjuntos de variações e 11 roteiros, alguns conjuntos de dicas foram utilizados em mais de uma sessão.



Tabela 4. Caracterização das variações das dicas relativas à classe “delimitar objetivos de leitura” apresentadas nos roteiros de leitura ao longo das etapas do procedimento.

<b>Etapas</b>	<b>Roteiros</b>	<b>Variações das dicas relativas à classe “delimitar objetivos de leitura” ao longo das etapas</b>
1 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup>	Apresentação do programa, objetivos do programa, relevância da participação dos sujeitos,, duração aproximada das sessões e forma de realização. Não foram apresentadas dicas, apenas a solicitação para lerem o texto da forma como geralmente leem textos em contexto acadêmico para elaborarem uma síntese.
2 <sup>a</sup>	2 <sup>o</sup>	Maior quantidade possível de dicas sob a forma de informações sobre objetivos de leitura, explicações sobre o que fazer para delimitar objetivos e exemplos de objetivos.
3 <sup>a</sup>	3 <sup>o</sup>	Maior quantidade possível de dicas sob a forma de informações sobre objetivos de leitura e explicações sobre o que fazer para delimitar objetivos. Menor quantidade de exemplos de objetivos em relação à segunda etapa. Solicitação para completar menor quantidade de lacunas curtas, de modo a delimitar objetivos.
4 <sup>a</sup>	4 <sup>o</sup>	Maior quantidade possível de dicas sob a forma de informações sobre objetivos de leitura e explicações sobre o que fazer para delimitar objetivos. Menor quantidade de exemplos de objetivos em relação à terceira etapa. Solicitação para completar maior quantidade de lacunas mais extensas que as lacunas apresentadas na terceira etapa, de modo a delimitar objetivos.
5 <sup>a</sup>	5 <sup>o</sup>	Menor quantidade de informações sobre objetivos de leitura e de de explicações sobre o que fazer para delimitar objetivos em relação à quarta etapa. Solicitação explícita para delimitar objetivos. Ausência de exemplos de objetivos.
6 <sup>a</sup>	6 <sup>o</sup>	Solicitação explícita para delimitar objetivos. Ausência de informações, explicações e de exemplos de objetivos.
7 <sup>a</sup>	7 <sup>o</sup>	Solicitação não explícita para delimitar objetivos (solicitação para ler o texto da forma como aprenderam a ler durante o programa). Ausência de informações, explicações e exemplos de objetivos.

Figura 13. Representação gráfica do plano de controle experimental em relação à classe “formular perguntas para orientar a leitura”.



Na Figura 13 está disposta a representação gráfica do plano de controle experimental em relação à classe “formular perguntas para orientar a leitura”. A parte superior da figura equivale às características do delineamento realizado com os sujeitos do Grupo A e a parte inferior da figura corresponde às características do delineamento realizado com os

sujeitos do Grupo B. O delineamento referente a “formular perguntas para orientar a leitura” foi dividido em seis etapas, representadas pelas linhas verticais contínuas da Figura 13: 1. Primeira etapa – Linha de base; 2. Segunda etapa – Informações sobre a importância de formular perguntas para orientar a leitura, explicações sobre o que fazer para formular perguntas e exemplos de perguntas; 3. Terceira etapa – Informações sobre a importância de formular perguntas para orientar a leitura, explicações sobre o que fazer para formular perguntas, exemplos de perguntas e solicitação explícita para formular perguntas; 4. Quarta etapa – Informações sobre a importância de formular perguntas para orientar a leitura, explicações sobre o que fazer para formular perguntas e solicitação explícita para formular perguntas; 5. Quinta etapa – solicitação explícita para formular perguntas; 6. Sexta etapa – solicitação não explícita para formular perguntas.

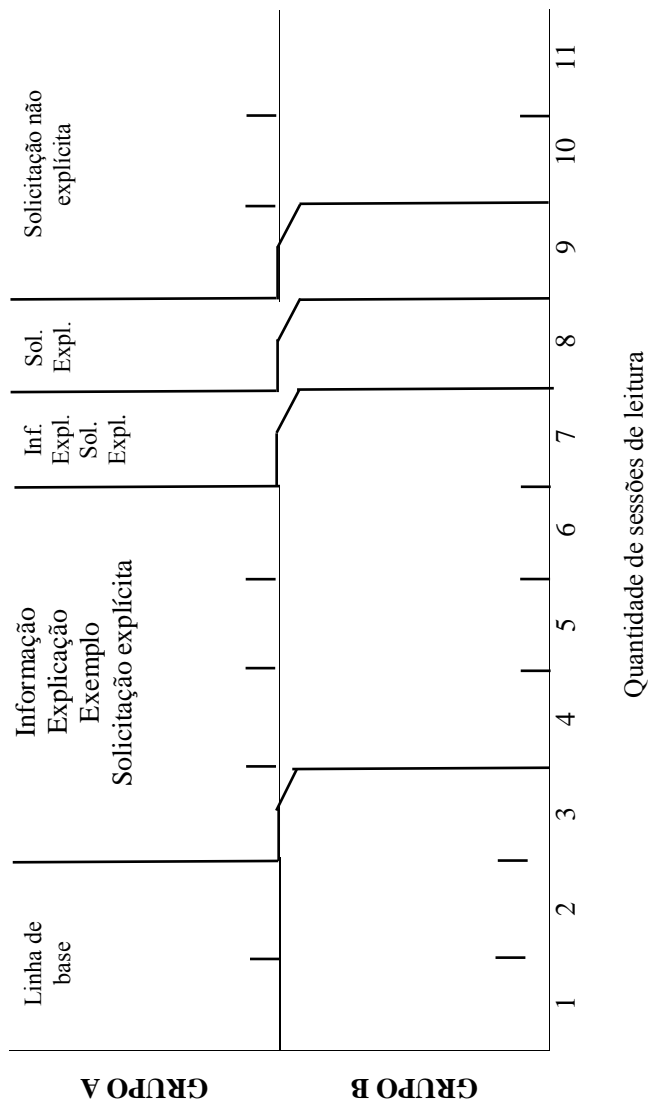
A segunda, terceira, quarta, quinta e sexta etapa do procedimento iniciaram com o Grupo B com uma sessão de defasagem em relação ao Grupo A, com o objetivo de avaliar se as mudanças que ocorreram no comportamentos dos sujeitos em relação a “formular perguntas para orientar a leitura” foram em função do programa ou em função de outras variáveis (como características dos textos utilizados e experiências dos sujeitos ao ler em outras situações, que não o programa).

Os conjuntos de dicas apresentados nos roteiros em relação à classe “formular perguntas para orientar a leitura do texto” variaram seis vezes ao longo dos 11 roteiros, totalizando seis etapas em relação a essa classe. Como são seis tipos de conjuntos de variações e 11 roteiros, alguns conjuntos de dicas foram utilizados em mais de uma sessão.

Tabela 5. Caracterização das variações das dicas relativas à classe “formular perguntas para orientar a leitura do texto” apresentadas nos roteiros de leitura ao longo das etapas do procedimento.

<b>Etapas</b>	<b>Roteiros</b>	<b>Variações das dicas relativas à classe “formular perguntas para orientar a leitura do texto” ao longo das etapas</b>
1 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup>	Apresentação do programa, objetivos do programa, relevância da participação dos sujeitos, duração aproximada das sessões e forma de realização. Não foram apresentadas dicas, apenas a solicitação para lerem o texto da forma como geralmente leem textos em contexto acadêmico e para elaborarem uma síntese.
2 <sup>a</sup>	2 <sup>o</sup>	Maior quantidade possível de dicas sob a forma de informações sobre perguntas, explicações sobre o que fazer para formular perguntas e exemplos de perguntas.
3 <sup>a</sup>	3 <sup>o</sup>	Maior quantidade possível de dicas sob a forma de informações sobre perguntas e explicações sobre o que fazer para formular perguntas. Menor quantidade de exemplos de perguntas em relação à segunda etapa. Solicitação explícita para formular perguntas.
4 <sup>a</sup>	4 <sup>o</sup>	Menor quantidade de informações sobre perguntas e de explicações sobre o que fazer para formular perguntas em relação à terceira etapa. Solicitação explícita para formular perguntas. Ausência de exemplos de perguntas.
5 <sup>a</sup>	5 <sup>o</sup>	Solicitação explícita para formular perguntas. Ausência de informações, explicações e de exemplos de perguntas.
6 <sup>a</sup>	6 <sup>o</sup>	Solicitação não explícita para formular perguntas (solicitação para ler o texto da forma como aprenderam a ler durante o programa). Ausência de informações, explicações e exemplos de perguntas.

Figura 14. Representação gráfica do plano de controle experimental em relação à classe “definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras?”.



Na Figura 14 está disposta a representação gráfica do plano de controle experimental em relação à classe “definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras”. A parte superior da figura equivale às características do delineamento realizado com os sujeitos do Grupo A e a parte inferior da figura corresponde às características do delineamento realizado com os sujeitos do Grupo B. O delineamento referente a “definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras” foi dividido em cinco etapas, representadas pelas linhas verticais contínuas da Figura 14: 1. Primeira etapa – Linha de base; 2. Segunda etapa – Informações sobre a importância de definir unidades de texto, explicações sobre o que fazer para definir unidades de texto, exemplos de unidades de texto e solicitação explícita para definir unidades de texto; 3. Terceira etapa – Informações sobre a importância de definir unidades de texto, explicações sobre o que fazer para definir unidades de texto e solicitação explícita para definir unidades de texto; 4. Quarta etapa – solicitação explícita para definir unidades de texto; 5. Quinta etapa – solicitação não explícita para definir unidades de texto.

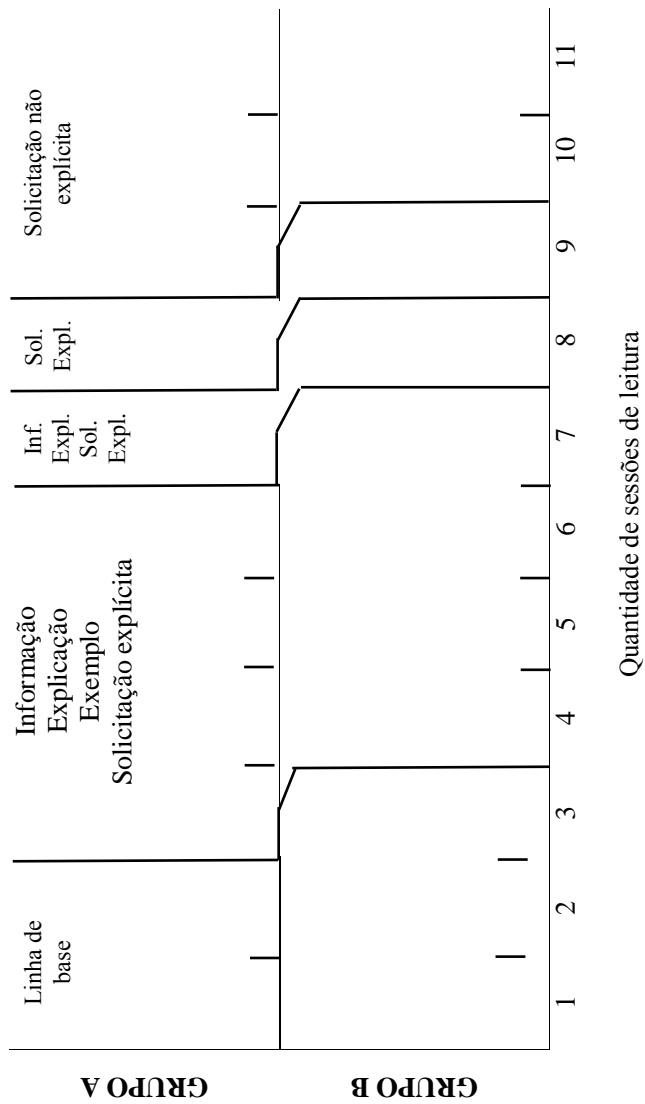
A segunda, terceira, quarta, quinta e sexta etapa do procedimento iniciaram com o Grupo B com uma sessão de defasagem em relação ao Grupo A, de modo a avaliar se as mudanças que ocorreram no comportamentos dos sujeitos em relação a “definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras” foram em função do programa ou em função de outras variáveis (como características dos textos utilizados e experiências dos sujeitos ao ler em outras situações, que não o programa).

Os conjuntos de dicas apresentados nos roteiros em relação à classe “definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras” variaram cinco vezes ao longo dos 11 roteiros, totalizando cinco etapas em relação a essa classe. Como são cinco tipos de conjuntos de variações e 11 roteiros, alguns conjuntos de dicas foram utilizados em mais de uma sessão.

Tabela 6. Caracterização das variações das dicas relativas à classe “definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras” apresentadas nos roteiros de leitura ao longo das etapas do procedimento.

<b>Etapas</b>	<b>Roteiros</b>	<b>Variações das dicas relativas à classe “definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras” ao longo das etapas</b>
1 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup>	Apresentação do programa, objetivos do programa, relevância da participação dos sujeitos, duração aproximada das sessões e forma de realização. Não foram apresentadas dicas, apenas a solicitação para lerem o texto da forma como geralmente leem textos em contexto acadêmico e para elaborarem uma síntese.
2 <sup>a</sup>	2 <sup>o</sup>	Maior quantidade possível de dicas sob a forma de informações sobre unidades de texto, explicações sobre o que fazer para definir unidades de texto e exemplos de unidades de texto.
3 <sup>a</sup>	3 <sup>o</sup>	Menor quantidade de informações sobre unidades de texto e de explicações sobre o que fazer para definir unidades de texto em relação à segunda etapa. Solicitação explícita para definir unidades de texto. Ausência de exemplos de unidades de texto.
4 <sup>a</sup>	4 <sup>o</sup>	Solicitação explícita para definir unidades de texto. Ausência de informações, explicações e de exemplos de unidades de texto.
5 <sup>a</sup>	5 <sup>o</sup>	Solicitação não explícita para definir unidades de texto (solicitação para ler o texto da forma como aprenderam a ler durante o programa). Ausência de informações, explicações e exemplos de unidades de texto.

Figura 15. Representação gráfica do plano de controle experimental em relação à classe “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas – elaborar tópicos”.





Na Figura 15 está a representação gráfica do plano de controle experimental da classe “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas – elaborar tópicos”. A parte superior da figura equivale às características do delineamento realizado com os sujeitos do Grupo A e a parte inferior da figura corresponde às características do delineamento realizado com os sujeitos do Grupo B. O delineamento da classe “elaborar tópicos” foi dividido em cinco etapas, representadas pelas linhas verticais contínuas da Figura 15: 1. Primeira etapa – Linha de base; 2. Segunda etapa – Informações sobre a importância de elaborar tópicos, explicações sobre o que fazer para elaborar tópicos, exemplos de tópicos e solicitação explícita para elaborar tópicos; 3. Terceira etapa – Informações sobre a importância de elaborar tópicos, explicações sobre o que fazer para elaborar tópicos e solicitação explícita para elaborar tópicos; 4. Quarta etapa – solicitação explícita para elaborar tópicos; 5. Quinta etapa – solicitação não explícita para elaborar tópicos.

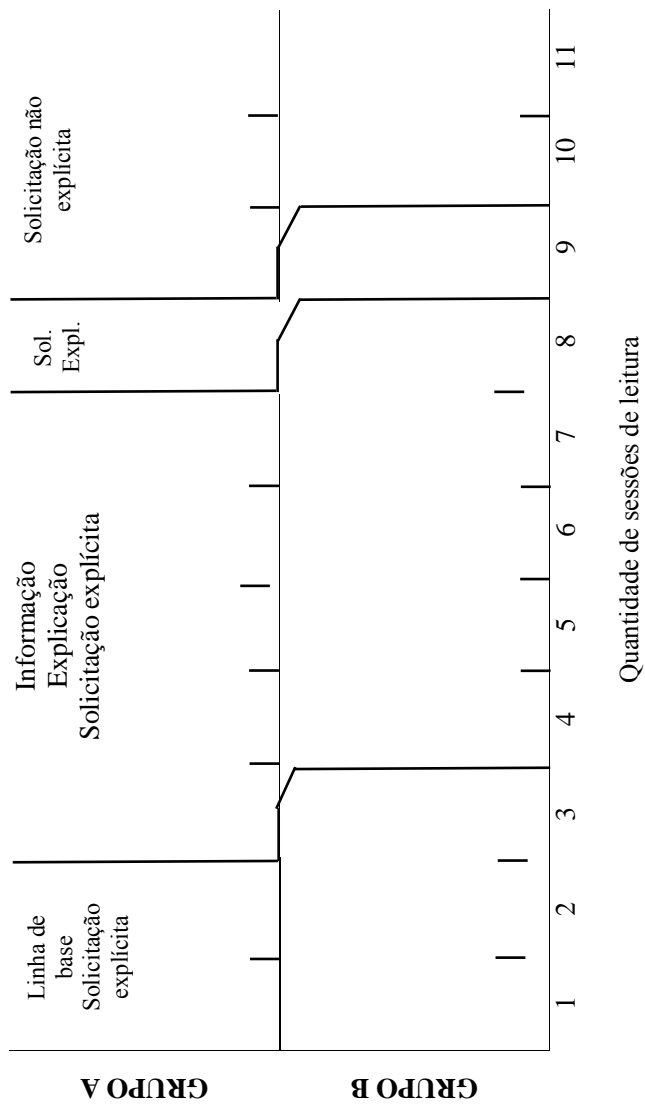
A segunda, terceira, quarta, quinta e sexta etapa do procedimento iniciaram com o Grupo B com uma sessão de defasagem em relação ao Grupo A, tendo em vista avaliar se as mudanças que ocorreram no comportamentos dos sujeitos em relação a “elaborar tópicos” foram em função do programa ou em função de outras variáveis (como características dos textos utilizados e experiências dos sujeitos ao ler em outras situações, que não o programa).

Os conjuntos de dicas apresentados nos roteiros em relação à classe “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas – elaborar tópicos” variaram cinco vezes ao longo dos 11 roteiros, totalizando cinco etapas em relação a essa classe. Como são cinco tipos de conjuntos de variações e 11 roteiros, alguns conjuntos de dicas foram utilizados em mais de uma sessão.

Tabela 7. Caracterização das variações das dicas relativas à classe “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas – elaborar tópicos” apresentadas nos roteiros de leitura ao longo das etapas do procedimento.

<b>Etapas</b>	<b>Roteiros</b>	<b>Variações das dicas relativas à classe “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas – elaborar tópicos” ao longo das etapas</b>
1 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup>	Apresentação do programa, objetivos do programa, relevância da participação dos sujeitos, duração aproximada das sessões e forma de realização. Não foram apresentadas dicas, apenas a solicitação para lerem o texto da forma como geralmente leem textos em contexto acadêmico e para elaborarem uma síntese.
2 <sup>a</sup>	2 <sup>o</sup>	Maior quantidade possível de dicas sob a forma de informações sobre tópicos, explicações sobre o que fazer para elaborar tópicos e exemplos de tópicos.
3 <sup>a</sup>	3 <sup>o</sup>	Menor quantidade de informações sobre tópicos e de explicações sobre o que fazer para elaborar tópicos em relação à segunda etapa. Solicitação explícita para elaborar tópicos. Ausência de exemplos de tópicos.
4 <sup>a</sup>	4 <sup>o</sup>	Solicitação explícita para elaborar tópicos. Ausência de informações, explicações e de exemplos de tópicos.
5 <sup>a</sup>	5 <sup>o</sup>	Solicitação não explícita para elaborar tópicos (solicitação para ler o texto da forma como aprenderam a ler durante o programa). Ausência de informações, explicações e exemplos de tópicos.

Figura 16. Representação gráfica do plano de controle experimental em relação à classe “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas – elaborar sínteses”.



Na Figura 16 está a representação gráfica do plano de controle experimental da classe “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas – elaborar sínteses”. A parte superior da figura equivale às características do delineamento realizado com os sujeitos do Grupo A e a parte inferior da figura corresponde às características do delineamento realizado com os sujeitos do Grupo B. O delineamento da classe “elaborar sínteses” foi dividido em quatro etapas, representadas pelas linhas verticais contínuas da Figura 16: Primeira etapa – Linha de base e solicitação explícita para elaborar síntese; 2. Segunda etapa – Informações sobre a importância de elaborar sínteses, explicações sobre o que fazer para elaborar sínteses e solicitação explícita para elaborar sínteses; 3. Terceira etapa – solicitação explícita para elaborar sínteses; 4. Quarta etapa – solicitação não explícita para elaborar sínteses.

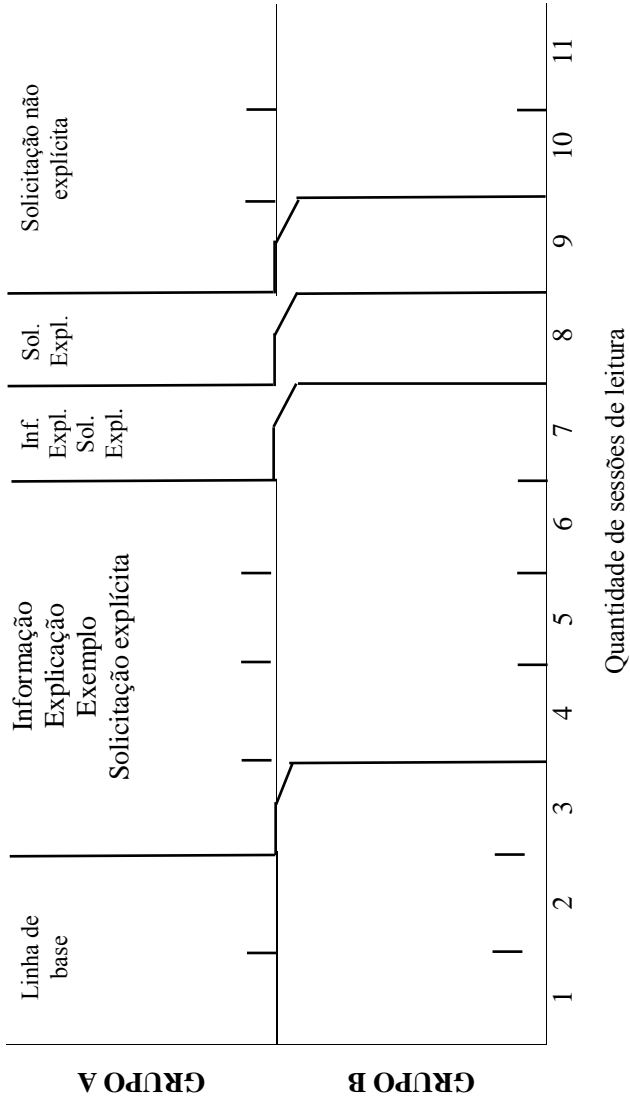
A segunda, terceira, quarta, quinta e sexta etapa do procedimento iniciaram com o Grupo B com uma sessão de defasagem em relação ao Grupo A, com o objetivo de avaliar se as mudanças que ocorreram no comportamentos dos sujeitos em relação a “elaborar sínteses” foram em função do programa ou em função de outras variáveis (como características dos textos utilizados e experiências dos sujeitos ao ler em outras situações, que não o programa).

Os conjuntos de dicas apresentados nos roteiros em relação à classe “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas – elaborar sínteses” variaram quatro vezes ao longo dos 11 roteiros, totalizando quatro etapas em relação a essa classe. Como são quatro tipos de conjuntos de variações e 11 roteiros, alguns conjuntos de dicas foram utilizados em mais de uma sessão.

Tabela 8. Caracterização das variações das dicas relativas à classe “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas – elaborar sínteses” apresentadas nos roteiros de leitura ao longo das etapas do procedimento.

Etapas	Roteiros	<b>Variações das dicas relativas à classe “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas – elaborar sínteses” ao longo das etapas</b>
1 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup>	Apresentação do programa, objetivos do programa, relevância da participação dos sujeitos, duração aproximada das sessões e forma de realização. Não foram apresentadas dicas, apenas a solicitação para lerem o texto da forma como geralmente leem textos em contexto acadêmico e para elaborarem uma síntese.
2 <sup>a</sup>	2 <sup>o</sup>	Maior quantidade possível de dicas sob a forma de informações sobre sínteses e explicações sobre o que fazer para elaborar sínteses.
3 <sup>a</sup>	3 <sup>o</sup>	Solicitação explícita para elaborar sínteses. Ausência de informações e explicações sobre sínteses.
4 <sup>a</sup>	4 <sup>o</sup>	Solicitação não explícita para elaborar sínteses (solicitação para ler o texto da forma como aprenderam a ler durante o programa). Ausência de informações e explicações sobre sínteses.

Figura 17. Representação gráfica do plano de controle experimental em relação à classe “avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico”.



Na Figura 17 está disposta a representação gráfica do plano de controle experimental da classe “avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico”. A parte superior da figura equivale às características do delineamento realizado com os sujeitos do Grupo A e a parte inferior da figura corresponde às características do delineamento realizado com os sujeitos do Grupo B. O delineamento da classe “avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico” foi dividido em cinco etapas, representadas pelas linhas verticais contínuas da Figura 17: 1. Primeira etapa – Linha de base; 2. Segunda etapa – Informações sobre a importância de avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico, explicações sobre o que fazer para avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico, exemplos de avaliações do próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico e solicitação explícita para avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico; 3. Terceira etapa – Informações sobre a importância de avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico, explicações sobre o que fazer para avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico e solicitação explícita para avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico; 4. Quarta etapa – solicitação explícita para avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico; 5. Quinta etapa – solicitação não explícita para avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico.

A segunda, terceira, quarta, quinta e sexta etapa do procedimento iniciaram com o Grupo B com uma sessão de defasagem em relação ao Grupo A, objetivando avaliar se as mudanças que ocorreram no comportamentos dos sujeitos em relação a “avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico” foram em função do programa ou em função de outras variáveis (como características dos textos utilizados e experiências dos sujeitos ao ler em outras situações, que não o programa).

Os conjuntos de dicas apresentados nos roteiros em relação à classe “avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico” variaram cinco vezes ao longo dos 11 roteiros, totalizando cinco etapas em relação a essa classe. Como são cinco tipos de conjuntos de variações e 11 roteiros, alguns conjuntos de dicas foram utilizados em mais de uma sessão.

Tabela 9. Caracterização das variações das dicas relativas à classe “avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico” apresentadas nos roteiros de leitura ao longo das etapas do procedimento.

<b>Etapas</b>	<b>Roteiros</b>	<b>Variações das dicas relativas à classe “avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico” ao longo das etapas</b>
1 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup>	Apresentação do programa, objetivos do programa, relevância da participação dos sujeitos, duração aproximada das sessões e forma de realização. Não foram apresentadas dicas, apenas a solicitação para lerem o texto da forma como geralmente leem textos em contexto acadêmico e para elaborarem uma síntese.
2 <sup>a</sup>	2 <sup>o</sup>	Maior quantidade possível de dicas sob a forma de informações sobre avaliar o próprio comportamento de ler, explicações sobre o que fazer para avaliar o próprio comportamento de ler e exemplos de avaliações do próprio comportamento de ler. Solicitação explícita para avaliar o próprio comportamento de ler.
3 <sup>a</sup>	3 <sup>o</sup>	Menor quantidade de informações sobre tópicos e de explicações sobre o que fazer para avaliar o próprio comportamento de ler em relação à segunda etapa. Solicitação explícita para avaliar o próprio comportamento de ler. Ausência de exemplos de avaliações do próprio comportamento de ler.
4 <sup>a</sup>	4 <sup>o</sup>	Solicitação explícita para avaliar o próprio comportamento de ler. Ausência de informações, explicações e de exemplos de avaliações do próprio comportamento de ler.
5 <sup>a</sup>	5 <sup>o</sup>	Solicitação não explícita para avaliar o próprio comportamento de ler (solicitação para ler o texto da forma como aprenderam a ler durante o programa). Ausência de informações, explicações e exemplos de avaliações do próprio comportamento de ler.

### 3.4.6 De seleção dos textos utilizados no programa

Foram selecionados os nove primeiros capítulos da obra “Uma Breve História do Século XX” do autor Geoffrey Blainey. Foram selecionados capítulos dessa obra pelo fato de que se trata de textos cujas informações caracterizam conhecimento geral e cujos fenômenos



são, em algum grau, conhecidos pelos sujeitos. Os textos também foram selecionados por serem curtos (possuem até 15 páginas), compostos por sentenças curtas (até três linhas), parágrafos curtos (até meia página), vocabulário simples (não utiliza termos técnicos), linguagem acessível (utiliza termos de conhecimento geral) e por possuírem pelo menos um subtítulo (necessário para que os sujeitos formulassem perguntas a partir de subtítulos).

Embora os textos selecionados sejam considerados curtos (até 15 páginas), três dos nove capítulos da obra foram divididos para que os sujeitos do Grupo A lessem metade em uma sessão e a outra metade na sessão seguinte. Para os sujeitos do Grupo B, dois dos nove capítulos foram divididos para que lessem metade em uma sessão e a outra metade na sessão seguinte. Essa divisão ocorreu pelo fato de que a leitura de alguns capítulos que possuíam entre 12 e 14 páginas coincidiram com sessões nas quais o roteiro de leitura era composto por seis ou mais páginas. Para que a sessão pudesse ser realizada no tempo previsto e para diminuir a probabilidade de que os sujeitos sentissem-se cansados, os textos foram divididos.

Os textos não foram divididos exatamente na mesma quantidade de páginas, pois se assim o fosse alguns subcapítulos seriam segmentados de modo que os sujeitos iriam ler uma parte de um subcapítulo em uma sessão e a outra parte do mesmo subcapítulo na sessão seguinte. Para garantir que os sujeitos iniciassem e finalizassem a leitura desses subcapítulos localizados na metade do capítulo em uma mesma sessão, a divisão dos capítulos em termos de quantidades de páginas não foi a mesma. O capítulo intitulado “Uma tempestade de mudanças”, por exemplo, composto por 14 páginas, foi dividido duas partes distintas: uma composta por nove páginas e outra composta por seis páginas. Se o texto fosse dividido em duas partes iguais, compostas por sete páginas cada, o subcapítulo localizado na metade do texto seria segmentado, o que poderia dificultar entender as informações apresentadas nesse subcapítulo.

Tabela 10. Características dos textos utilizados no delineamento experimental do Grupo A.

<b>Título do texto</b>	<b>Qtd. de pgs do texto completo</b>	<b>Qtd. de pgs do texto dividido</b>	<b>Qtd. de pgs do roteiro</b>
Uma aurora resplandecente	14	-	1 ½
Perfume e cerveja de centeio	10	-	½
Uma tempestade de mudanças	14	9	16
		6	15
A guerra das guerras	14	9	14
		5 ½	14
Revolta em Petrogrado, paz em Paris	12	6 ½	6
		6	1
Utopia e pesadelo	12	-	½
O velho sultão e o jovem turco	8	-	½
Cada vez mais depressa	12	-	½

Tabela 11. Características dos textos utilizados no delineamento experimental do Grupo B.

<b>Título do texto</b>	<b>Qtd. de pgs do texto completo</b>	<b>Qtd. de pgs do texto dividido</b>	<b>Qtd. de pgs do roteiro</b>
Uma aurora resplandecente	14	-	1 ½
Perfume e cerveja de centeio	10	-	½
Uma tempestade de mudanças	14	-	½
A guerra das guerras	14	9	16
		5 ½	15
Revolta em Petrogrado, paz em Paris	12	6 ½	14
		6	14
Utopia e pesadelo	12	-	6
O velho sultão e o jovem turco	8	-	1
Cada vez mais depressa	12	-	½
Um percussionista italiano	7	-	½

### 3.4.7 De elaboração dos roteiros de leitura

Foram elaborados 11 roteiros de leitura, sendo um para cada sessão. Cada roteiro foi elaborado contendo dicas na forma de informações sobre as classes de comportamentos-objetivo do programa, explicações sobre o que fazer para apresentar cada uma dessas classes, exemplos do produto dessas classes de comportamentos e solicitações para apresentar cada uma das classes de comportamentos-objetivo. Essas informações, explicações, exemplos e solicitações foram apresentadas em variados graus de quantidade em cada roteiro de leitura, de acordo com o delineamento experimental planejado em relação a cada classe de comportamentos-objetivo. Nos primeiros roteiros do programa, relativos à etapa de linha de base, não foram apresentadas informações, explicações e exemplos. No primeiro roteiro relativo à primeira etapa em que foram apresentadas informações, explicações e exemplos para ler, foi apresentada a maior quantidade de dicas do programa em relação a todas as classes de comportamentos-objetivo. Gradualmente, essas dicas foram esvanecidas nos roteiros ao longo de todo o programa. No último roteiro, não foi apresentado nenhum tipo de dica. Havia apenas a solicitação para que os sujeitos lessem o texto da forma como aprenderam durante o programa. Os exemplos de objetivos de leitura, de perguntas, de unidades de texto e de tópicos apresentados nos roteiros foram correspondentes aos fenômenos, títulos e subtítulos dos textos cuja leitura foi solicitada aos sujeitos em cada sessão.

Antes do início do programa os roteiros de leitura foram testados com um sujeito, assim como os textos selecionados. A partir do teste foram realizadas modificações nos roteiros e no procedimento.

Na Tabela 12 estão apresentadas as características dos roteiros de leitura aplicados junto aos sujeitos do Grupo A em relação a cada classe de comportamentos-objetivo, no que se refere à presença ou ausência de dicas e aos tipos de dicas apresentadas.

Na Tabela 13 estão apresentadas as características dos roteiros de leitura aplicados junto aos sujeitos do Grupo B em relação a cada classe de comportamentos-objetivo, no que se refere à presença ou ausência de dicas e aos tipos de dicas apresentadas.

Tabela 12. Características dos roteiros de leitura aplicados junto aos sujeitos do Grupo A em relação a cada classe de comportamentos-objetivo.

Roteiros por Sessão	Classes de comportamentos-objetivo do programa				
	Delimitar objetivos de leitura	Formular perguntas para orientar a leitura	Definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras	Escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e perguntas formuladas	Avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico
1	Ausência de dicas	Ausência de dicas	Ausência de dicas	Elaborar tópicos	Ausência de dicas
2				Elaborar sínteses	
3				Ausência de dicas e solicitação o explicita para elaborar síntese	Ausência de dicas
4	Informações sobre objetivos, explicações sobre o que fazer para delimitar objetivos e exemplos de objetivos	Informações sobre perguntas, explicações sobre o que fazer para formular perguntas e exemplos de perguntas	Informações sobre unidades de texto, explicações sobre o que fazer para definir unidades de texto e exemplos de unidades de texto	Informações sobre tópicos, explicações sobre o que fazer para elaborar tópicos e exemplos de tópicos	Informações sobre avaliação do próprio comportamento de ler, explicações sobre o que fazer para avaliar o próprio comportamento de ler e exemplos de avaliações do próprio comportamento de ler
5	Informações, explicações, exemplos e lacunas curtas para completar de modo a formular objetivos	Informações, explicações, exemplos e solicitação explicita para formular perguntas			
6	Informações, explicações e lacunas extensas para completar de modo a formular objetivos	Informações, explicações e solicitação explicita para formular perguntas			
7	Informações, explicações e solicitação explicita para delimitar objetivos	Informações, explicações e solicitação explicita para formular perguntas	Informações, explicações e solicitação explicita para definir unidades de texto	Informações, explicações e solicitação explicita para elaborar tópicos	Informações, explicações e solicitação explicita para avaliar o próprio comportamento de ler
8	Solicitação explicita para delimitar objetivos	Solicitação explicita para formular perguntas	Solicitação explicita para definir unidades de texto	Solicitação explicita para elaborar tópicos	Solicitação explicita para avaliar o próprio comportamento de ler
9	Solicitação não explicita para delimitar objetivos	Solicitação não explicita para formular perguntas	Solicitação não explicita para definir unidades de texto	Solicitação não explicita para elaborar tópicos	Solicitação não explicita para avaliar o próprio comportamento de ler
10					
11					

Tabela 13. Características dos roteiros de leitura aplicados junto aos sujeitos do Grupo B em relação a cada classe de comportamentos-objetivo.

Roteiros por Sessão	Classes de comportamentos-objetivo do programa					
	Delimitar objetivos de leitura	Formular perguntas para orientar a leitura	Definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras	Escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e perguntas formuladas		Avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico
				Elaborar tópicos	Elaborar sínteses	
1	Ausência de dicas	Ausência de dicas	Ausência de dicas	Ausência de dicas	Ausência de dicas e solicitação o explícita para elaborar síntese	Ausência de dicas
2						
3						
4	Informações sobre objetivos, explicações sobre o que fazer para delimitar objetivos e exemplos de objetivos	Informações sobre perguntas, explicações sobre o que fazer para formular perguntas e exemplos de perguntas	Informações sobre unidades de texto, explicações sobre o que fazer para definir unidades de texto e exemplos de unidades de texto	Informações sobre tópicos, explicações sobre o que fazer para elaborar tópicos e exemplos de tópicos	Informações sobre sínteses, explicações sobre o que fazer para elaborar sínteses e solicitação explícita para elaborar sínteses	Informações sobre avaliação do próprio comportamento de ler, explicações sobre o que fazer para avaliar o próprio comportamento de ler e exemplos de avaliações do próprio comportamento de ler
5	Informações, explicações e lacunas curtas para completar de modo a formular objetivos	Informações, explicações, exemplos e solicitação explícita para formular perguntas				
6	Informações e lacunas extensas para completar de modo a formular objetivos					
7	Informações, explicações e solicitação explícita para delimitar objetivos	Informações, explicações e solicitação explícita para formular perguntas	Informações, explicações e solicitação explícita para definir unidades de texto	Informações, explicações e solicitação explícita para elaborar tópicos		Informações, explicações e solicitação explícita para avaliar o próprio comportamento de ler
8	Solicitação explícita para delimitar objetivos	Solicitação explícita para formular perguntas	Solicitação explícita para definir unidades de texto	Solicitação explícita para elaborar tópicos	Solicitação explícita para elaborar síntese	Solicitação explícita para avaliar o próprio comportamento de ler
9	Solicitação não explícita para delimitar objetivos	Solicitação não explícita para formular perguntas	Solicitação não explícita para definir unidades de texto	Solicitação não explícita para elaborar tópicos	Solicitação não explícita para elaborar síntese	Solicitação não explícita para avaliar o próprio comportamento de ler
10						
11						

### **3.4.8 De aplicação dos roteiros de leitura**

A cada sessão foi aplicado um roteiro de leitura correspondente à mesma, elaborado com características específicas de cada etapa em relação a cada classe de comportamentos-objetivo que compõe o programa.

Cada sujeito recebeu um roteiro de leitura no início de cada sessão. Foi solicitado aos sujeitos ler o roteiro e realizar o que era solicitado. Ao final da sessão, foi solicitado que os sujeitos devolvessem o roteiro à pesquisadora, juntamente com o material produzido a partir da leitura do roteiro.

### **3.4.9 De realização das sessões**

Foram realizadas 11 sessões de leitura com cada um dos grupos de sujeitos (Grupo A e Grupo B). As sessões foram realizadas em local, dia e horários previamente agendados com os sujeitos, de acordo com a disponibilidade dos mesmos. Os sujeitos que não puderam comparecer nos dias e horários agendados tiveram as sessões remarcadas, individualmente, de acordo com sua disponibilidade.

Na primeira sessão de leitura, foi solicitado aos sujeitos ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nesse termo foram explicitados os objetivos da pesquisa e os sujeitos foram assegurados acerca de seus direitos com relação à autonomia em participar do estudo e sigilo acerca das informações fornecidas. Foi explicitado que suas identidades estão resguardadas. Foi solicitada assinatura dos sujeitos em duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: uma permaneceu com os sujeitos e a outra foi recolhida pela pesquisadora.

A aplicação do programa foi iniciada somente depois da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos sujeitos e após esclarecimentos de possíveis dúvidas dos mesmos com relação ao termo e sua participação na pesquisa.

Em cada uma das sessões os sujeitos receberam um roteiro de leitura e um texto equivalente à etapa e à sessão do programa, folhas para registro de informações, caneta, lápis e borracha. Ao final de cada sessão foi solicitado aos sujeitos devolver todo o material.

Tabela 14. Características de realização das sessões com sujeitos do Grupo A e do Grupo B, de acordo com os roteiros e textos utilizados em cada uma delas.

Grupo A			Grupo B		
Sessões	Roteiros	Títulos dos textos	Sessões	Roteiros	Títulos dos textos
1	1	Uma aurora resplandecente	1	1	Uma aurora resplandecente
2	2	Perfume e cerveja de centeio	2	2	Perfume e cerveja de centeio
3	3	Uma tempestade de mudanças	3	3	Uma tempestade de mudanças
4	4		4	4	
5	5	A guerra das guerras	5	5	A guerra das guerras
6	6		6	6	
7	7	Revolta em Petrogrado, paz em Paris	7	7	Revolta em Petrogrado, paz em Paris
8	8		8	8	
9	9	Utopia e pesadelo	9	9	Utopia e pesadelo
10	10	O velho sultão e o jovem turco	10	10	Cada vez mais depressa
11	11	Cada vez mais depressa	11	11	Um percussionista italiano

### **3.4.10 De elaboração dos instrumentos de coleta de dados**

#### **3.4.10.1 Questionário de caracterização dos sujeitos**

O questionário de caracterização dos sujeitos foi elaborado com base nas variáveis: 1. Dados de identificação (nome, idade, data de nascimento, naturalidade, estado civil, possui filhos e com quem reside ); 2. Dados sobre a formação acadêmica (curso, fase e possibilidade de haver cursado outra graduação (iniciada e finalizada, iniciada e não finalizada e não iniciada); 3. Tipos de atividades que realiza além da graduação (cursos de idiomas, trabalho (vínculo empregatício), estágio (remunerado e não remunerado e outros). Para cada uma das opções foi investigada a frequência e há quanto tempo o estudante realiza o tipo de atividade relatado; 4. Participação em cursos ou programas com o objetivo de desenvolver o comportamento de ler textos acadêmicos (período, duração, frequência de participação e avaliação de sua participação); 5. Uso de medicação; 6. Disponibilidade para participar do programa (dias da semana, horários, quantidade de horas disponíveis para participar); 7. Contatos (e-mail e telefone (residencial, celular e comercial).

#### **3.4.10.2 Protocolo de registro para avaliar o grau de desenvolvimento ou aprimoramento da cadeia “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório dos sujeitos**

O protocolo de registro para avaliar o grau de desenvolvimento e/ou aprimoramento da cadeia comportamentos “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório dos sujeitos foi elaborado com base nos conjuntos de variáveis apresentados na Figura 18. No protocolo, as variáveis investigadas foram dispostas em tabelas, com opções para assinalar com um “X” na opção identificada correspondente aos dados ou com lacunas para preencher a partir da observação dos dados.

Nas Figuras 18, 19, 20, 21 e 22 estão dispostas as decomposições de conjuntos e subconjuntos de variáveis que foram investigadas para avaliar o grau de eficácia do programa de condições de ensino para desenvolver ou aprimorar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação. De acordo com Kienen (2008) e Viecili (2008), a decomposição é uma forma de representar as relações entre os conjuntos de variáveis, a partir de seu grau de abrangência, ou seja, as relações



entre as variáveis (aspectos) de um fenômeno. As variáveis são organizadas em conjuntos e subconjuntos, de acordo com seu grau de abrangência, sendo que à direita da figura são apresentados os conjuntos de variáveis menos abrangentes (chamados de “Subconjuntos de variáveis”), que constituem os conjuntos de variáveis mais abrangentes, apresentados nas colunas à esquerda da figura.

“Objetivos de leitura delimitados”, “perguntas formuladas”, “unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras”, “registro de informações relevantes em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas, escritas com as próprias palavras” e “avaliação do próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico” são os conjuntos de variáveis mais abrangentes, dentre os apresentados nas figuras, sendo constituídos por vários outros subconjuntos de variáveis, subsequentes na figura. Para identificar as variáveis que constituem os conjuntos de variáveis apresentados foram identificados quais os subconjuntos de variáveis que estão contidos nesses conjuntos.

Na Figura 18 está apresentada a decomposição do conjunto de variáveis “objetivos de leitura delimitados”.

Figura 18. Decomposição do conjunto de variáveis “objetivos de leitura delimitados”.(Continua).

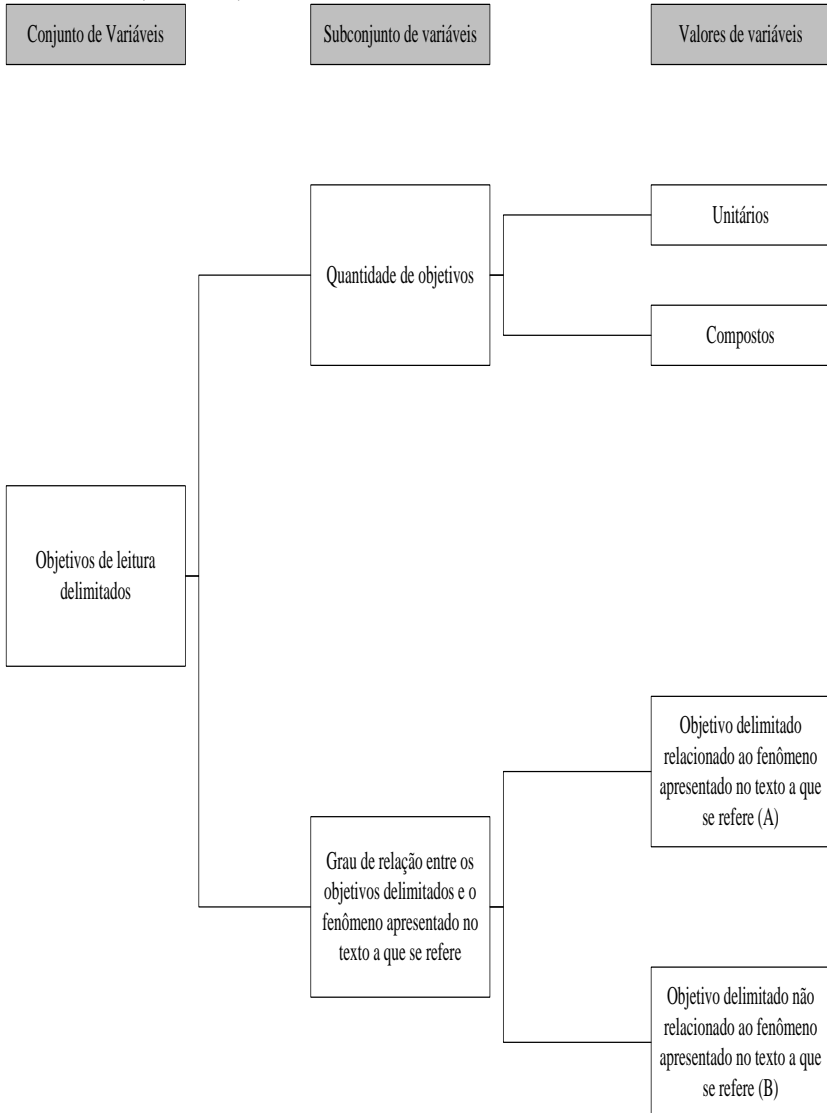
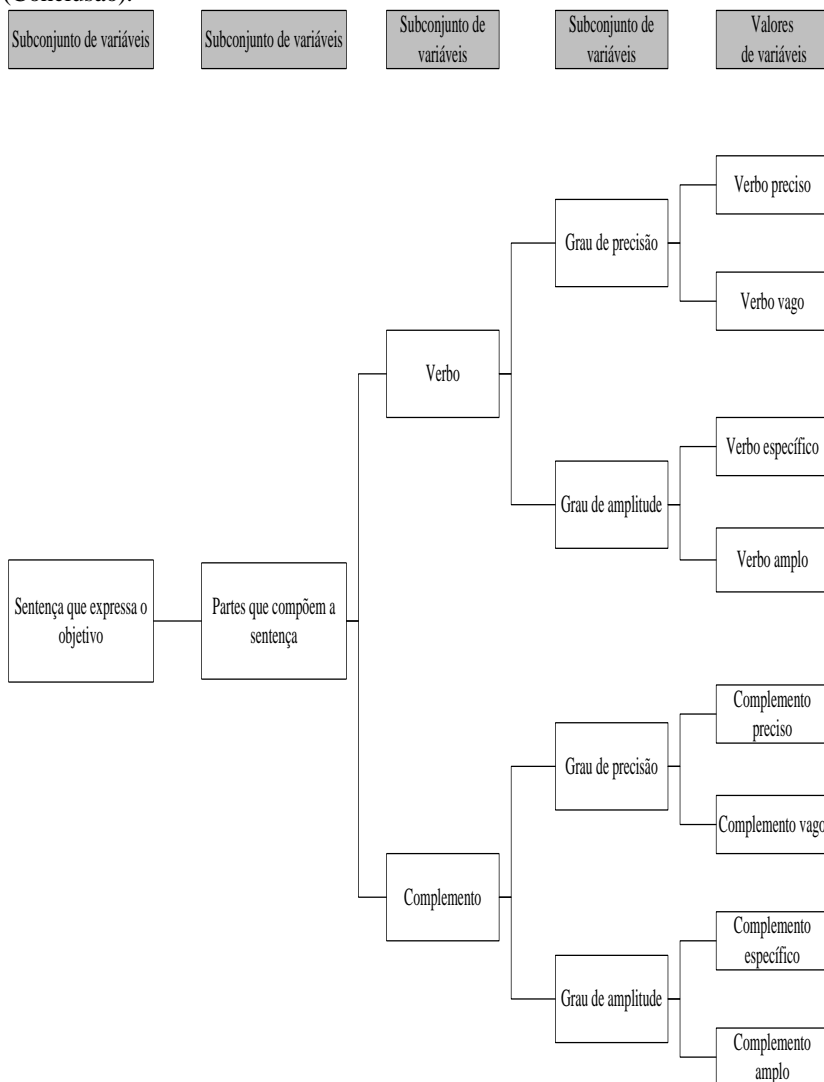


Figura 18. Decomposição do conjunto de variáveis “objetivos de leitura delimitados”.  
(Conclusão).



Fazem parte do conjunto “objetivos de leitura delimitados”:

1. “Quantidade de objetivos”, que por sua vez é composto pelos subconjuntos: a) “unitários”, que se referem às sentenças que designam

objetivos formadas a partir de uma unidade de verbo e uma unidade de complementos e b) “compostos”, que equivale às sentenças que designam objetivos formadas por duas ou mais unidades de verbo e/ou duas ou mais unidades de complemento; 2. “Grau de relação entre os objetivos delimitados e o fenômeno apresentado no texto a que se refere”, cujos valores de variáveis são: A) Objetivo delimitado relacionado ao fenômeno apresentado no texto a que se refere; B) Objetivo delimitado não relacionado ao fenômeno apresentado no texto a que se refere; 3. “Sentença que expressa o objetivo”, que por sua vez é composto pelo subconjunto “partes que compõem a sentença”, formado pelos subconjuntos “verbo” e “complemento”, formados pelos subconjuntos “grau de precisão” e “grau de amplitude”. O subconjunto “grau de precisão do verbo” possui como valores de variáveis: a) “verbo preciso”: definição exata acerca daquilo que o estudante necessita ser capaz de fazer em relação às informações apresentadas no texto; b) “verbo vago”: indefinição ou definição vaga acerca daquilo que o estudante necessita ser capaz de fazer em relação às informações apresentadas no texto. O subconjunto “grau de amplitude do verbo” possui como valores de variáveis: a) “verbo específico”: indicação de um comportamento específico ou de uma classe de comportamentos específicos que o estudante necessita ser capaz de apresentar em relação às informações apresentadas no complemento do objetivo; b) “verbo amplo”: indicação de um conjunto de comportamentos não específicos que o estudante necessita ser capaz de apresentar em relação às informações apresentadas no complemento do objetivo. O subconjunto “grau de precisão do complemento” possui como valores de variáveis: a) “complemento preciso”: definição exata dos tipos de informações em relação às quais o estudante necessita ser capaz e fazer algo; “complemento vago”: falta de definição ou definição vaga acerca dos tipos de informações em relação às quais o estudante necessita ser capaz e fazer algo. O subconjunto “grau de amplitude do complemento” possui como valores de variáveis: a) “complemento específico”: indicação de um tipo de fenômeno específico em relação ao qual o estudante necessita ser capaz de fazer algo; b) “complementos amplo”: indicação de dois ou mais tipos de fenômenos em relação aos quais o estudante necessita ser capaz de fazer algo.

Na Figura 19 está apresentada a decomposição do conjunto de variáveis “perguntas formuladas a partir de objetivos, títulos e subtítulos do texto”.

Figura 19. Decomposição do conjunto de variáveis “perguntas formuladas a partir de objetivos, títulos e subtítulos do texto”.

(Continua).

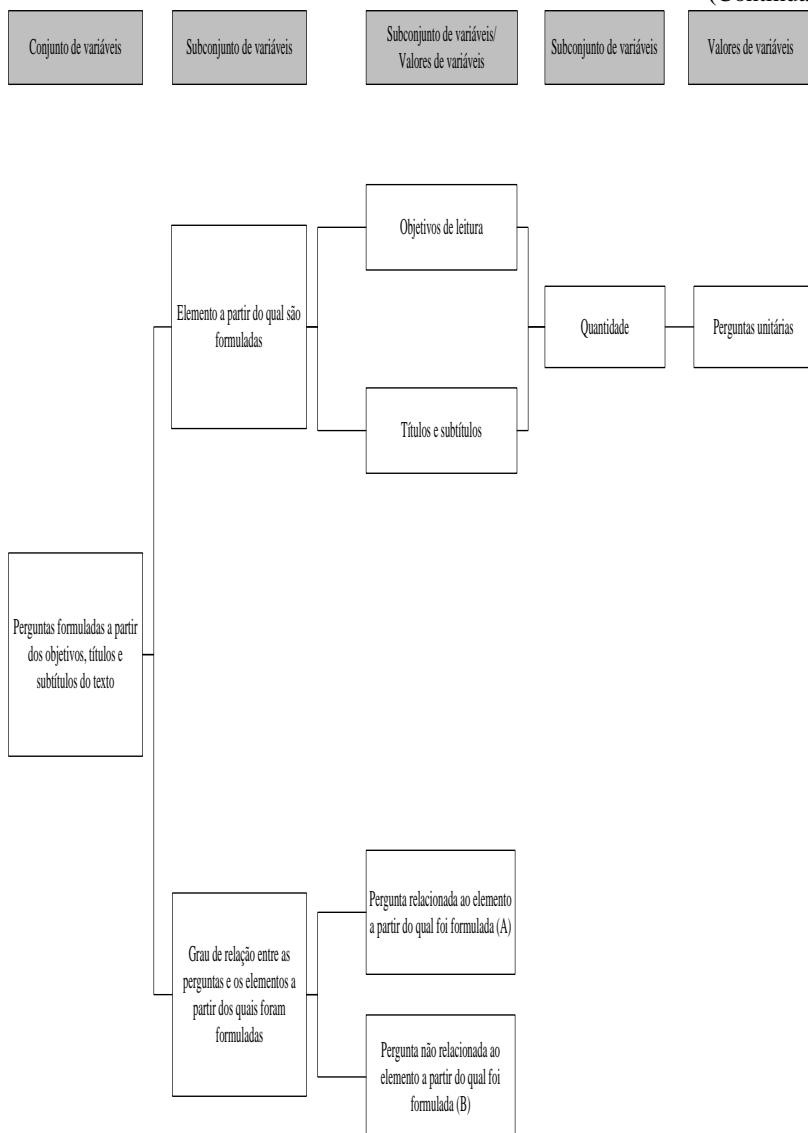
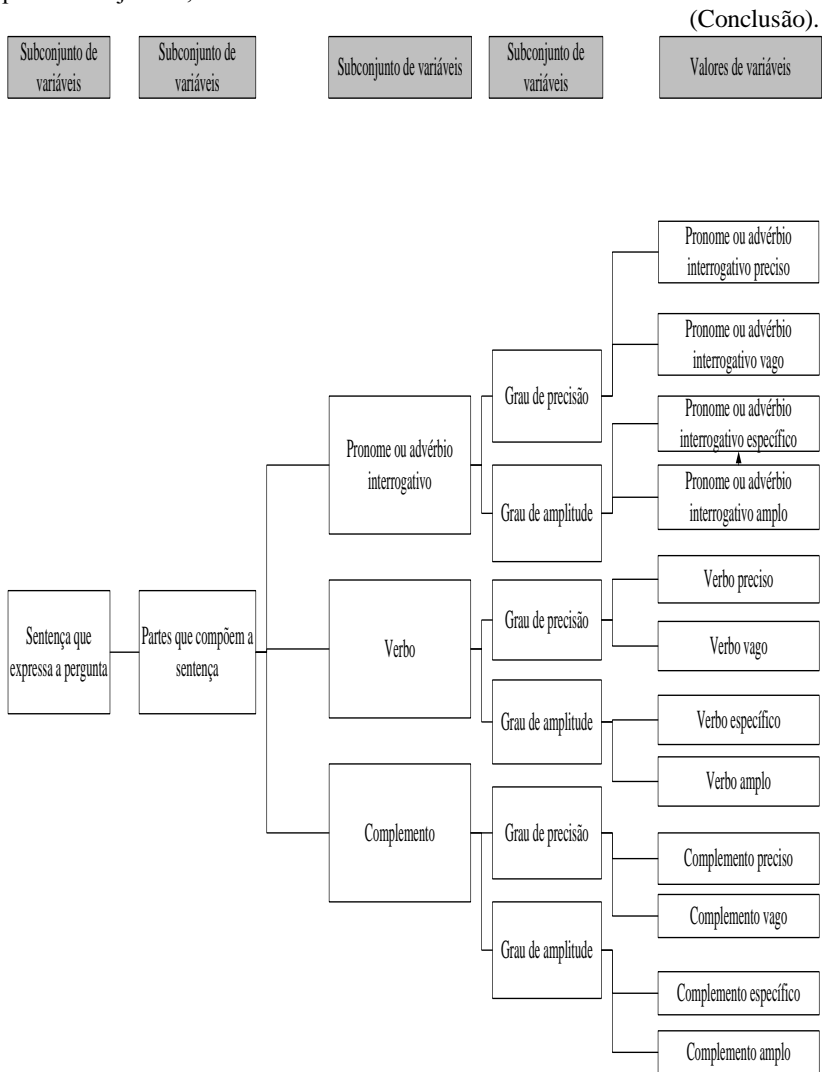


Figura 19. Decomposição do conjunto de variáveis “perguntas formuladas a partir de objetivos, títulos e subtítulos do texto”.



O conjunto “perguntas formuladas a partir dos objetivos, títulos e subtítulos do texto” é composto pelos subconjuntos: 1. “Elemento a partir do qual são formuladas”, composto pelos subconjuntos “objetivos de leitura” e “títulos e subtítulos”. Esses

subconjuntos são formados por “quantidade”, que por sua vez é formado por “perguntas unitárias”, que se referem a sentenças interrogativas formadas por uma unidade de pronome ou advérbio interrogativo, uma unidade de verbo e uma unidade de complemento e “perguntas compostas”, equivalentes a sentenças interrogativas formadas duas ou mais unidades de pronome ou advérbio interrogativo, duas ou mais unidades de verbo e/ou duas ou mais unidades de complemento. 2. “Grau de relação entre as perguntas e os elementos a partir dos quais foram formuladas” cujos valores de variáveis são: A) Pergunta relacionada ao elemento a partir do qual foi formulada; B) Pergunta não relacionada ao elemento a partir do qual foi formulada. 3. “Sentença que expressa a pergunta”, que por sua vez é composto pelo subconjunto “partes que compõem a sentença”, formado pelos subconjuntos “pronome ou advérbio interrogativo”, “verbo” e “complemento”, formados pelos subconjuntos “grau de precisão” e “grau de amplitude”. O subconjunto “grau de precisão do pronome ou advérbio interrogativo” possui como valores de variáveis: a) “pronome ou advérbio interrogativo preciso”: definição exata em relação ao tipo de descoberta que o estudante necessita ser capaz de fazer em relação às informações apresentadas no texto; b) “pronome ou advérbio interrogativo vago”: indefinição ou definição vaga acerca daquilo que o estudante necessita ser capaz de fazer em relação às informações apresentadas no texto. O subconjunto “grau de amplitude do pronome ou advérbio interrogativo” possui como valores de variáveis: a) “pronome ou advérbio interrogativo específico”: indicação de um conjunto específico de descobertas que o estudante necessita ser capaz de fazer em relação às informações apresentadas no texto; b) “pronome ou advérbio interrogativo amplo”: indicação de um conjunto de descobertas não específicas que o estudante necessita ser capaz de fazer em relação às informações apresentadas no texto. O subconjunto “grau de precisão do verbo” possui como valores de variáveis: a) “verbo preciso”: definição exata acerca daquilo que o estudante necessita ser capaz de fazer em relação às informações apresentadas no complemento da pergunta; “verbo vago”: indefinição ou definição vaga acerca daquilo que o estudante necessita ser capaz de fazer em relação às informações apresentadas no complemento da pergunta. O subconjunto “grau de amplitude do verbo” possui como valores de variáveis: a) “verbo específico”: indicação de um comportamento específico ou de uma classe de comportamentos específicos que o estudante necessita ser capaz de apresentar em relação às informações apresentadas no complemento da pergunta; b) “verbo amplo”: indicação de um conjunto

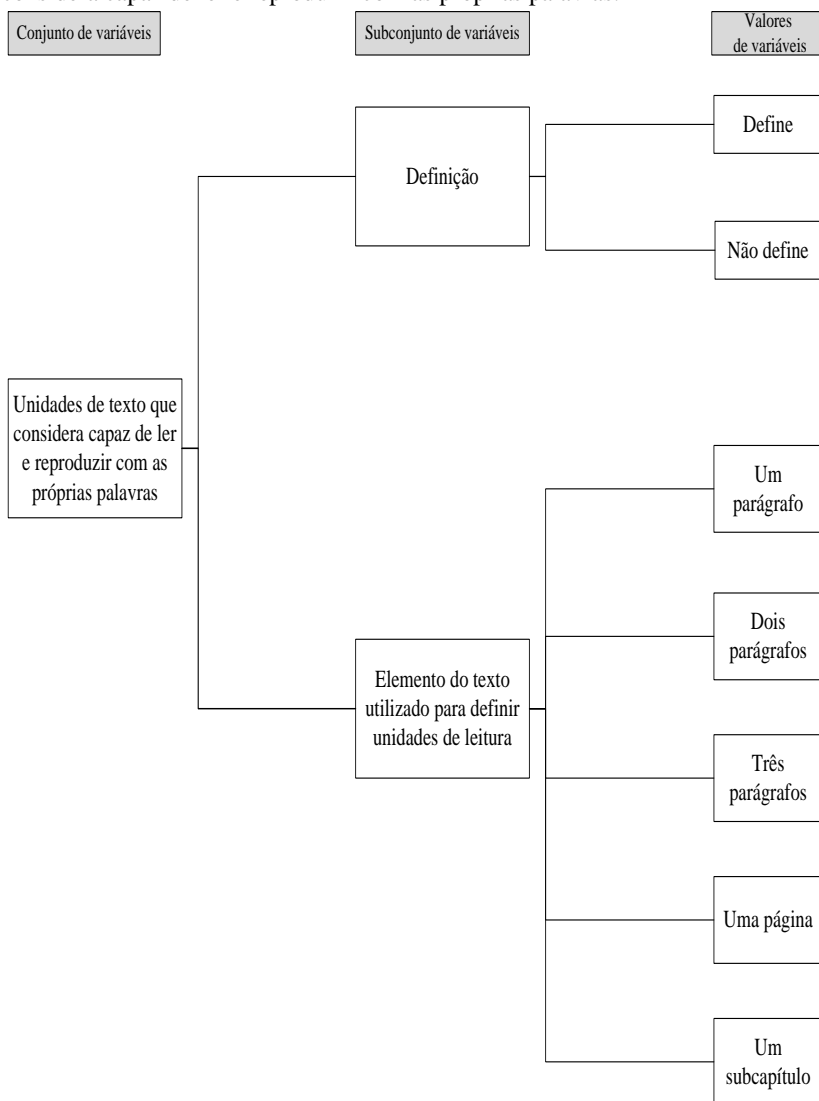
de comportamentos não específicos que o estudante necessita ser capaz de apresentar em relação às informações apresentadas no complemento da pergunta. O subconjunto “grau de precisão do complemento” possui como valores de variáveis: a) “complemento preciso”: definição exata dos tipos de informações em relação às quais o estudante necessita ser capaz e fazer algo; b) “complemento vago”: falta de definição ou definição vaga acerca dos tipos de informações em relação às quais o estudante necessita ser capaz e fazer algo. O subconjunto “grau de amplitude do complemento” possui como valores de variáveis: a) “complemento específico”: indicação de um tipo de fenômeno específico em relação ao qual o estudante necessita ser capaz de fazer algo; b) “complemento amplo”: indicação de dois ou mais tipos de fenômenos em relação aos quais o estudante necessita ser capaz de fazer algo.

Na Figura 20 está apresentada a decomposição do conjunto de variáveis “unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras.

O conjunto “unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras” é composto pelos subconjuntos: 1. “Definição”, que possui como valores de variáveis: a) “define”: explicitação nos registros acerca do elemento que está considerando como uma unidade de texto; b) “não define”: ausência de explicitação nos registros acerca do elemento que está considerando como uma unidade de texto; 2. “Elemento do texto utilizado para definir unidades de leitura”, cujos valores de variáveis são: a) “meio parágrafo”; b) “um parágrafo”; c) “dois parágrafos”; d) “três parágrafos”; e) “uma página”; f) “um subcapítulo”.



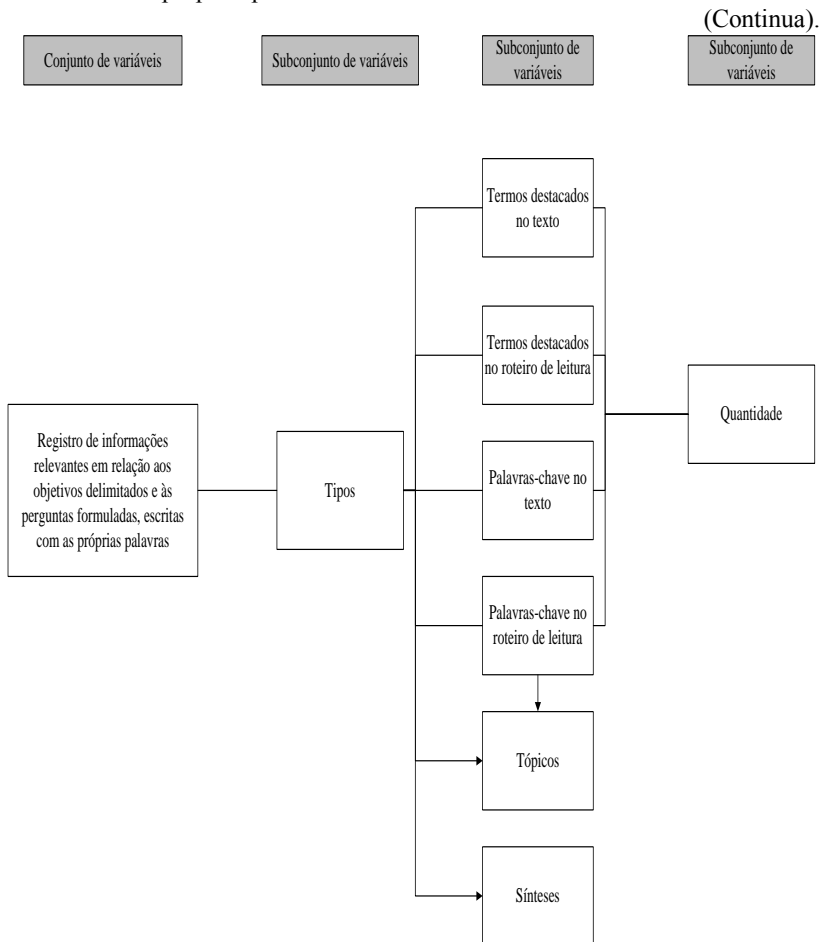
Figura 20. Decomposição do conjunto de variáveis “unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras.



Na Figura 21 está apresentada a decomposição do conjunto de variáveis “registro de informações relevantes em relação aos

objetivos delimitados e às perguntas formuladas, escritas com as próprias palavras”.

Figura 21. Decomposição do conjunto de variáveis “registro de informações relevantes em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas, escritas com as próprias palavras”.



O subconjunto “registro de informações relevantes em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas, escritas com as próprias palavras” é composto pelo subconjunto: “Tipos”, que por sua vez é formado pelos subconjuntos “termos destacados no

texto”, “termos destacados no roteiro de leitura”, “palavras-chave no texto”, “palavras-chave no roteiro de leitura”, “tópicos” e “sínteses”. Foram considerados como “termos destacados” no texto e no roteiro de leitura palavras de todas as classes gramaticais. Foram consideradas como “palavras-chave” no texto e no roteiro de leitura conjuntos de até seis palavras registrados pelos sujeitos com as próprias palavras, que não formam, necessariamente, sentenças. Os subconjuntos “termos destacados no texto”, “termos destacados no roteiro de leitura”, “palavras-chave no texto” e “palavras-chave no roteiro de leitura” são compostos pelo subconjunto “quantidade”.

Figura 21. Decomposição do conjunto de variáveis “registro de informações relevantes em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas, escritas com as próprias palavras”.

(Continua).

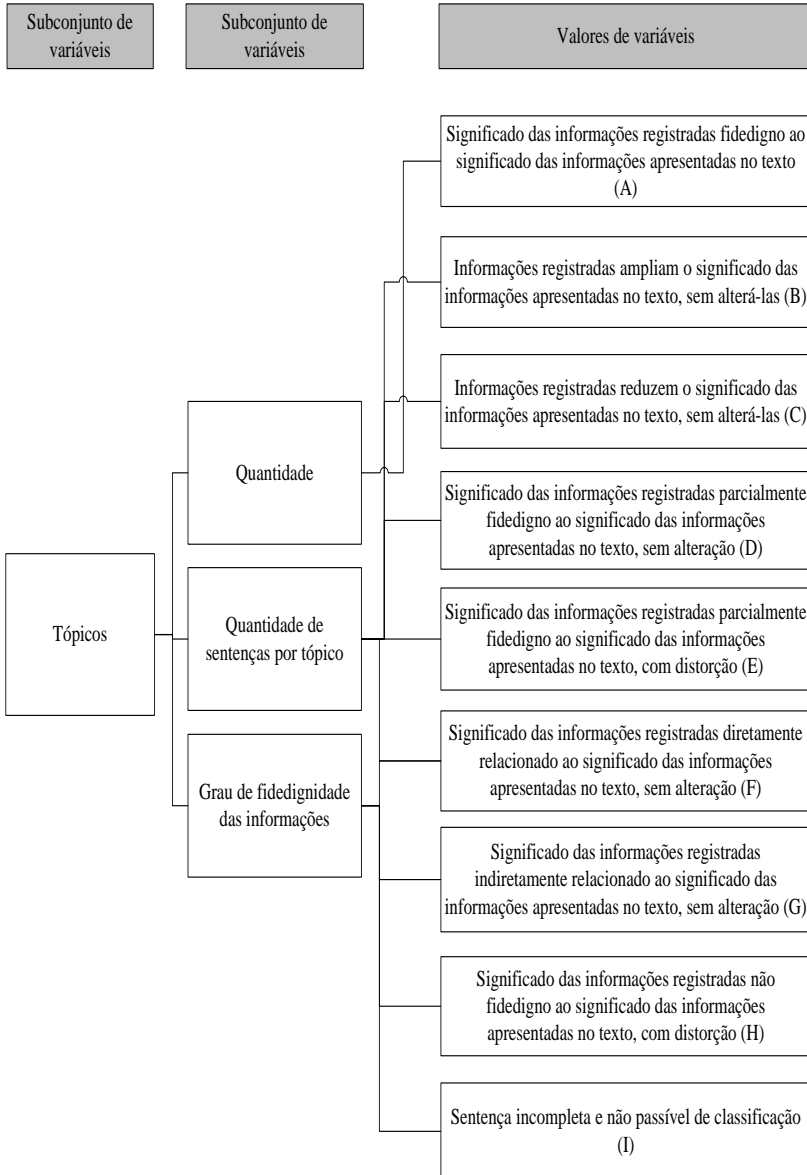


Figura 21. Decomposição do conjunto de variáveis “registro de informações relevantes em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas, escritas com as próprias palavras”.

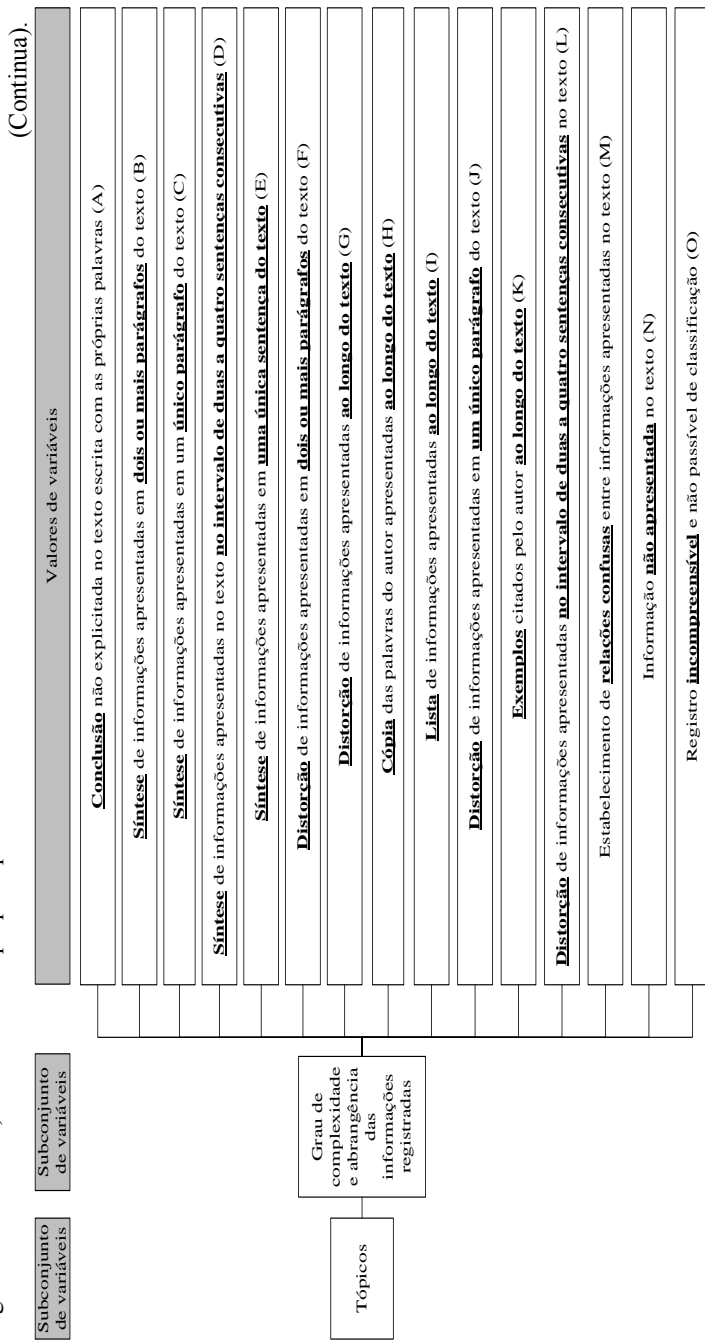
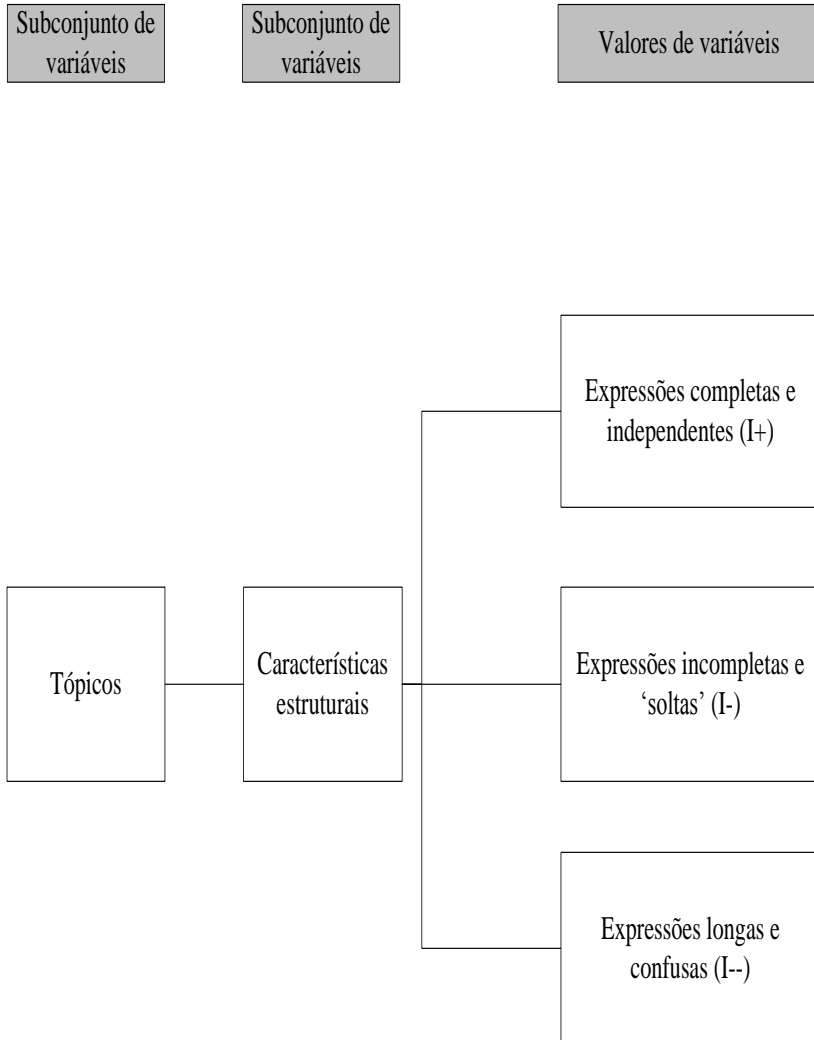


Figura 21. Decomposição do conjunto de variáveis “registro de informações relevantes em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas, escritas com as próprias palavras”.

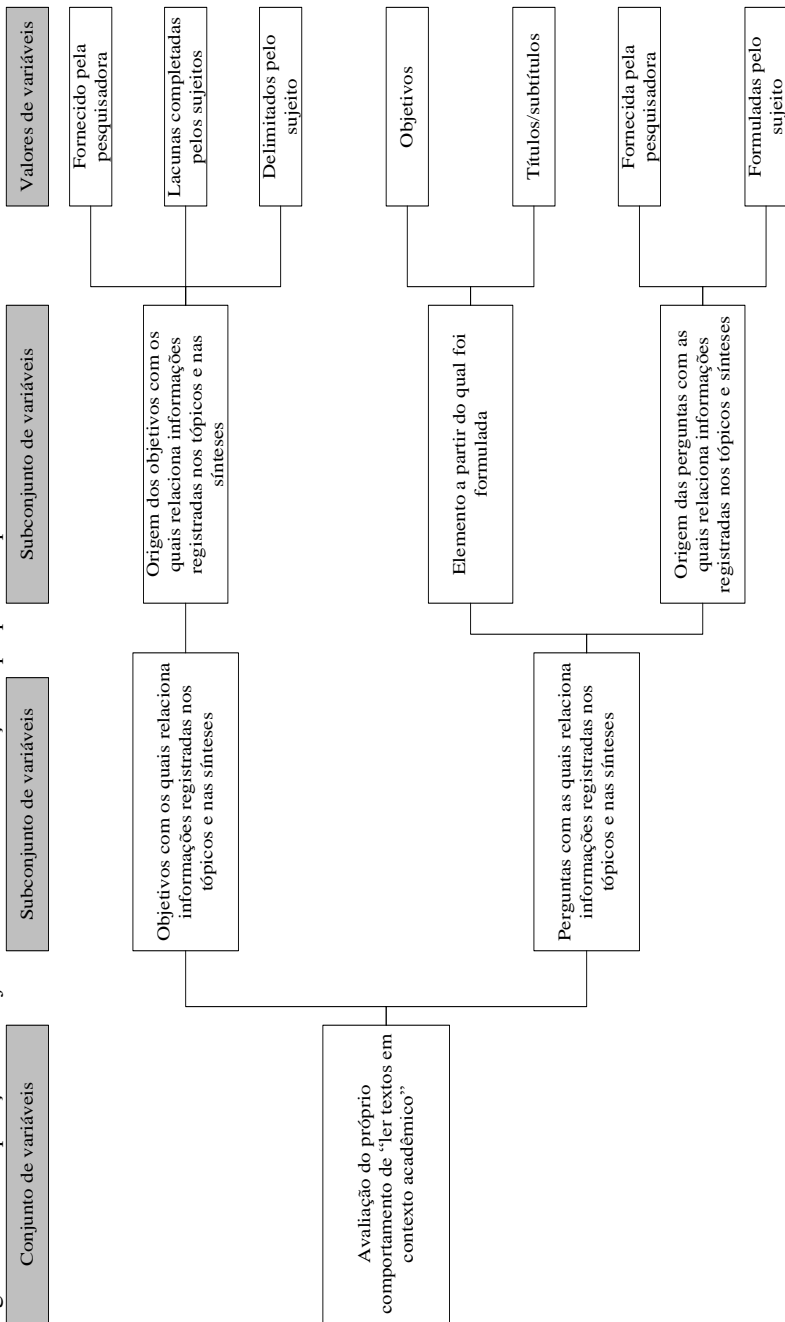
(Continua).



O subconjunto “tópicos” é formado pelos subconjuntos a) “quantidade”; b) “quantidade de sentenças por tópico”; c) “grau de fidedignidade das informações registradas”, cujos valores de variáveis

são: A – “Significado das informações registradas fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto”; B – “Informações registradas ampliam o significado das informações apresentadas no texto, sem alterá-las”; C – “Informações registradas reduzem o significado das informações apresentadas no texto, sem alterá-las”; D – “Significado das informações registradas parcialmente fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto, sem alteração”; E – “Significado das informações registradas parcialmente fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto, com distorção”; F – “Significado das informações registradas diretamente relacionado ao significado das informações apresentadas no texto, sem alteração”; G – “Significado das informações registradas indiretamente relacionado ao significado das informações apresentadas no texto, sem alteração”; H – “Significado das informações registradas não fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto, com distorção”; I – “Sentença incompleta e não passível de classificação”; d) “grau de complexidade e abrangência das informações registradas”, cujos valores de variáveis são: A – **Conclusão** não explicitada no texto escrita com as próprias palavras; B – **Síntese** de informações apresentadas em **dois ou mais parágrafos** do texto; C – **Síntese** de informações apresentadas em **um único parágrafo** do texto; D – **Síntese** de informações apresentadas no texto **no intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas**; E – **Síntese** de informações apresentadas em uma **única sentença do texto**; F – **Distorção** de informações apresentadas em **dois ou mais parágrafos** do texto; G – **Distorção** de informações apresentadas **ao longo do texto**; H – **Cópia** das palavras do autor apresentadas **ao longo do texto**; I – **Lista** de informações apresentadas **ao longo do texto**; J – **Distorção** de informações apresentadas em **um único parágrafo** do texto; K – **Exemplos** citados pelo autor **ao longo do texto**; L – **Distorção** de informações apresentadas no **intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas** do texto; M – Estabelecimento de **relações confusas** entre informações apresentadas no texto; N – Informação **não apresentada** no texto; O – Registro **incompreensível** e não passível de classificação; g) “Características estruturais”, que possui como valores de variáveis: I+ – “expressões completas e independentes”; I- – “expressões incompletas e ‘soltas’”; I-- – “expressões longas e confusas.

Figura 22. Decomposição do conjunto de variáveis “avaliação do próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico”.





### 3.4.10.3 Questionário de avaliação do programa

O questionário de avaliação do programa foi elaborado com base em cinco conjuntos de variáveis:

1. Duração do programa:
  - a) Grau de suficiência da quantidade de sessões.
  - b) Grau de suficiência do tempo de duração, em horas, das sessões.
2. Grau de apropriação do local em que as sessões foram realizadas.
3. Roteiros de leitura utilizados nas sessões:
  - a) Quantidade de páginas dos roteiros.
  - b) Grau de compreensão das informações apresentadas.
  - c) Grau de relevância das informações apresentadas.
  - d) Grau de coerência das informações apresentadas.
  - e) Grau de apropriação da sequência das informações apresentadas.
  - f) Grau de atratividade das informações apresentadas.
4. Textos utilizados nas sessões:
  - a) Quantidade de páginas dos textos.
  - b) Grau de compreensão das informações apresentadas.
  - c) Grau de coerência das informações apresentadas.
  - d) Grau de atratividade das informações apresentadas.
5. Grau de relevância da participação no programa.

Para cada variável, havia quatro opções para assinalar. Ao final da questão, foi solicitado que os sujeitos justificassem suas respostas assinaladas em espaço apropriado. Havia duas questões abertas questionando os sujeitos sobre mudanças percebidas na forma de ler textos em contexto acadêmico e em relação a aspectos não contemplados no questionário que gostariam de comentar.

## **3.4.11 De aplicação dos instrumentos utilizados**

### 3.4.11.1 Questionário de caracterização dos sujeitos

Os questionários de caracterização dos sujeitos foram entregues aos mesmos na primeira sessão de leitura. Foi solicitado aos sujeitos o preenchimento individual do questionário e entrega imediata à pesquisadora.

### 3.4.11.2 Roteiros de leitura

Os roteiros de leitura correspondentes a cada sessão foram entregues aos sujeitos no início das sessões. Ao final da sessão, foi

solicitado aos sujeitos a entrega do roteiro juntamente com o material produzido ao longo da sessão.

### 3.4.11.3 Questionário de avaliação do programa

Ao final da última sessão do programa, foi solicitado aos sujeitos o preenchimento de um questionário de avaliação do programa. Foi explicitado que os sujeitos não necessitavam identificar-se ao preencher o questionário.

### 3.4.12 De coleta, de registro e de análise de dados

Os dados foram coletados pela pesquisadora em cada sessão, a partir da aplicação dos roteiros de leitura e solicitações apresentadas nos roteiros. Os sujeitos receberam o roteiro, folhas para registrar informações, caneta, lápis e borracha. Os próprios sujeitos foram responsáveis por registrar o que foi solicitado nos roteiros de leitura. Ao final de cada sessão, os sujeitos devolveram à pesquisadora o roteiro, as folhas de registro contendo o produto de seus comportamentos e os roteiros de leitura.

Os dados foram registrados mediante observação dos conjuntos de variáveis identificados no produto do comportamento dos sujeitos nas folhas de registro de cada sessão. Os produtos dos comportamentos dos sujeitos foram transcritos para um protocolo de registro. A cada sessão de leitura foi preenchido um protocolo de registro. Ao serem transcritos para o protocolo, os dados foram também analisados, no próprio protocolo.

#### 3.4.12.1 Dos dados relativos à classe “delimitar objetivos de leitura”

Em relação à classe “delimitar objetivos de leitura”, foram observados os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos ao longo das sessões. Os objetivos de leitura foram transcritos para o protocolo.

Tabela 15. Modelo de tabela do protocolo de registro para a qual os objetivos de leitura foram transcritos.

<b>Nº</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Nº</b>	<b>Decomposição dos objetivos</b>
T		T	

Ao serem transcritos para o protocolo, foi avaliado se os objetivos eram compostos por mais de uma unidade de objetivo. Não houve ocorrência de objetivos compostos. Se algum objetivo fosse composto seria, imediatamente, decomposto. Os objetivos delimitados pelos sujeitos transcritos para o protocolo foram numerados em ordem crescente na primeira coluna, na qual está a abreviação de “número” (N<sup>o</sup>). Na terceira coluna, em que há a mesma numeração, os objetivos decompostos seriam numerados de acordo com o objetivo a que se referem (1.1 e 1.2, quando referentes ao objetivo 1; 2.1 e 2.2, quando decompostos a partir do objetivo 2 etc.). Na quarta coluna, os objetivos seriam decompostos, no caso de haver ocorrência. Na última linha da tabela foi registrada a quantidade total de objetivos delimitados pelos sujeitos, de objetivos decompostos e de conjuntos de objetivos iguais ou semelhantes.

Foi registrado no protocolo as quantidades de objetivos delimitados pelos sujeitos, de objetivos decompostos e de conjuntos de objetivos iguais ou semelhantes. Foi registrado o número correspondente a cada uma dessas variáveis em uma tabela.

Tabela 16. Modelo de tabela do protocolo em que foram registradas as quantidade de objetivos delimitados pelos sujeitos, de objetivos decompostos e de conjuntos de objetivos iguais ou semelhantes.

<b>Objetivos</b>	<b>Objetivos decompostos</b>	<b>Conjuntos de objetivos iguais ou semelhantes</b>

O grau de relação entre os objetivos delimitados e o fenômeno apresentado no texto a que se refere foi registrado em uma tabela na qual em uma coluna estava transcrito o objetivo e na coluna ao lado havia espaço em branco para registrar a letra correspondente ao valor de variável que equivale o grau de relação (A – objetivo relacionado ao fenômeno apresentado no texto a que se refere; B – objetivo não relacionado ao fenômeno apresentado no texto a que se refere).

Tabela 17. Modelo de tabela do protocolo em que foi registrado o grau de relação entre os objetivos delimitados e o fenômeno apresentado no texto a que se refere.

<b>N<sup>o</sup></b>	<b>Objetivos</b>	<b>Grau de relação entre objetivo e fenômeno apresentado no texto a que se refere</b>
T		

Na primeira coluna está a abreviação de “número” (N<sup>o</sup>), na qual foram listados os números que representam cada objetivo. Na segunda coluna os objetivos foram novamente transcritos. Na terceira coluna foi registrada a letra correspondente ao valor da variável “grau de relação entre objetivo de fenômeno apresentado no texto a que se refere” (A ou B). Na última linha, em que há a letra “T” na primeira coluna, foram registrada a quantidade de cada valor de variável (A e B).

O grau de precisão e de amplitude dos verbos e complementos dos objetivos foram registrados em tabelas. Na primeira coluna foram transcritos os números equivalentes a cada objetivo, na segunda coluna os objetivos, na terceira coluna apenas os verbos e na quarta coluna foi registrado o grau de precisão e o grau de amplitude dos verbos, representados por letras maiúsculas: P – verbo preciso; V – verbo vago; E – verbo específico; A – verbo amplo. Na quinta coluna foi transcrito apenas o complemento do objetivo e na sexta coluna foi registrado o grau de precisão e o grau de amplitude dos complementos, representados por letras maiúsculas: P – complemento preciso; V – complemento vago; E – complemento específico; A – complemento amplo. Na última linha da tabela foi registrada a quantidade de verbos precisos, de verbos vagos, de verbos específicos, de verbos amplos, de complementos precisos, de complementos vagos, de complementos específicos e de complementos amplos.

Tabela 18. Modelo de tabela do protocolo em que foi registrado o grau de precisão e de amplitude dos verbos e complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura.

	<b>Objetivos</b>	<b>Verbo</b>	<b>PA</b>	<b>Complemento</b>	<b>PA</b>
<b>T</b>					

#### 3.4.12.2 Dos dados relativos à classe “formular perguntas para orientar a leitura”

No que tange à classe “formular perguntas para orientar a leitura”, as perguntas formuladas pelos sujeitos foram transcritas para protocolos de registro a cada sessão em tabelas. Na primeira coluna foram registrados se as perguntas foram derivadas a partir de objetivos, de títulos ou de subtítulos: “Objetivos”; “Títulos/Subtítulos”. Na segunda coluna foram registrados os objetivos, os títulos e subtítulos equivalente a cada sessão de leitura. Na terceira coluna foram registradas perguntas unitárias, ao lado do objetivo ou título ou subtítulo

a partir do qual foi derivada. Na quarta coluna foram registradas perguntas compostas. Na quinta coluna essas perguntas compostas foram decompostas. As perguntas foram decompostas de modo a obter como produto sentenças interrogativas compostas por uma unidade de pronome ou advérbio interrogativo, uma unidade de verbo e uma unidade de complemento. Na sexta coluna foi registrado o valor de variável correspondente ao grau de relação entre as perguntas e os elementos a partir dos quais foram formuladas (objetivos, títulos/subtítulos): A – pergunta relacionada ao fenômeno apresentado no elemento a partir do qual foi derivada; B – pergunta não relacionada ao fenômeno apresentado no elemento a partir do qual foi derivada. Na última linha da tabela foi registrada a quantidade de perguntas unitárias, de perguntas compostas, de perguntas decompostas e de cada grau (A e B) de relação entre perguntas, objetivos, títulos e subtítulos.

Tabela 19. Modelo de tabela do protocolo de registro para a qual as perguntas formuladas pelos sujeitos foram transcritas.

	<b>Objetivos /Título/Su btítulos</b>	<b>Perguntas unitárias</b>	<b>Perguntas compostas</b>	<b>Perguntas decompostas</b>	<b>Grau de relação entre perguntas e objetivos, títulos e subtítulos</b>
T					

O grau de precisão e de amplitude dos pronomes e advérbios interrogativos, dos verbos e complementos que compõem as sentenças que designam as perguntas foram registrados em tabelas. Na primeira coluna foram transcritos os números equivalentes a cada pergunta, na segunda coluna as perguntas, na terceira coluna apenas os sujeitos (pronomes e advérbios interrogativos) e na quarta coluna foi registrado o grau de precisão e o grau de amplitude dos pronomes e advérbios interrogativos, representados por letras maiúsculas: P – pronome ou advérbio preciso; V – pronome ou advérbio vago; E – pronome ou advérbio específico; A – pronome ou advérbio amplo. Na quinta coluna foi transcrito apenas o verbo que compõe a pergunta e na sexta coluna foi registrado o grau de precisão e o grau de amplitude dos verbos, representados por letras maiúsculas: P – verbo preciso; V – verbo vago; E – verbo específico; A – verbo amplo. Na sétima coluna foram registrados somente os complementos que compõem as perguntas. Na oitava coluna foram registrados o grau de precisão e ou

grau de amplitude dos complementos, representados por letras maiúsculas: P – complemento preciso; V – complemento vago; E – complemento específico; A – complemento amplo. Na última linha da tabela foi registrada a quantidade de pronomes e advérbios interrogativos precisos, de pronomes e advérbios interrogativos vagos, de pronomes e advérbios interrogativos específicos, de pronomes e advérbios interrogativos amplos, de verbos precisos, de verbos vagos, de verbos específicos, de verbos amplos, de complementos precisos, de complementos vagos, de complementos específicos e de complementos amplos.

Tabela 20. Modelo de tabela do protocolo em que foi registrado o grau de precisão e de amplitude dos pronomes e advérbios interrogativos, verbos e complementos que compõem as sentenças que designam as perguntas.

Nº	Perguntas	Pron./Adv. Interrogativo	PA	Verbo	PA	Complemento	PA
T							

3.4.12.3 Dos dados relativos à classe “definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras”

No que se refere à classe “definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras”, foi transcrito para o protocolo se os sujeitos definiram ou não definiram unidades de texto, assinalando com um “X” na opção “define” ou na opção “não define”. Os elementos do texto que os sujeitos informaram utilizar como unidades de texto nas folhas de registro foram transcritos para o protocolo em uma tabela, assinalando com o “X” no valor de variável correspondente ao elemento que os sujeitos informaram utilizar como unidades de texto.

Tabela 21. Modelo de tabela do protocolo para registrar o produto da classe “definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras”.

Unidades de leitura

Definição

( ) Define ( ) Não define

Elemento do texto utilizado para definir unidades de leitura:

Elementos	½ parágrafo	01 parágrafo	01 ½ parágrafo	02 parágrafos	Outros
Quantidade					

### 3.4.12.4 Dos dados relativos às classes “destacar termos” e “registrar palavras-chave”

Embora não tenha sido solicitado aos sujeitos destacar informações e registrar palavras-chave, os mesmos apresentaram essas classes de comportamentos, cujos produtos foram registrados no protocolo. Foi registrada a quantidade de termos destacados no próprio texto e nos roteiros de leitura, a quantidade de palavras-chave registradas no próprio texto e no roteiro de leitura.

Tabela 22. Modelo de tabela em que foram registradas as quantidades de termos destacados no texto e nos roteiros de leitura e as quantidades de palavras-chave registradas no texto e nos roteiros de leitura.

<b>Tipo</b>	<b>Quantidade</b>
Termos destacados no próprio texto	
Termos destacados no roteiro de leitura	
Palavras-chave registradas no próprio texto	
Palavras-chave registradas no roteiro de leitura	

### 3.4.12.5 Dos dados relativos às classes “escrever o que considera relevantes em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas – elaborar tópicos”

Com relação à classe “escrever o que considera relevantes em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas – elaborar tópicos” foram registradas as quantidades de tópicos elaborados pelos sujeitos nas folhas de registro e no texto.

Tabela 23. Modelo de tabela em que foram registradas as quantidades de tópicos elaborados no texto e tópicos elaborados nas folhas de registro.

<b>Tipo</b>	<b>Quantidade</b>
Tópicos elaborados com as próprias palavras no texto	
Tópicos elaborados com as próprias palavras em folha de registro	

Os tópicos elaborados pelos sujeitos foram transcritos para uma tabela no protocolo de registro. Na primeira coluna da tabela, em que há a abreviação de “número” (N<sup>o</sup>), foram listados os números que

representam cada tópico. Na segunda coluna, foram transcritos todos os tópicos elaborados pelos sujeitos, denominados como “unidades de informação”. Na terceira coluna foi registrado a quantidade de sentenças que compõem cada tópico.

Na quarta coluna foi registrado o grau de fidedignidade das informações registradas, representado por letras maiúsculas do alfabeto: A – Significado das informações registradas fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto; B – Informações registradas ampliam o significado das informações apresentadas no texto, sem alterá-las; D – Significado das informações registradas parcialmente fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto, sem alteração; E – Significado das informações registradas parcialmente fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto, com distorção; F – Significado das informações registradas diretamente relacionado ao significado das informações apresentadas no texto, sem alteração; G – Significado das informações registradas indiretamente relacionado ao significado das informações apresentadas no texto, sem alteração; H – Significado das informações registradas não fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto, com distorção; I – Sentença incompleta e não passível de classificação.

Na quinta coluna foi registrado o grau de complexidade e abrangência das informações registradas, representado também por letras maiúsculas do alfabeto: A – **Conclusão** não explicitada no texto escrita com as próprias palavras; B – **Síntese** de informações apresentadas em **dois ou mais parágrafos** do texto; C – **Síntese** de informações apresentadas em **um único parágrafo** do texto; D – **Síntese** de informações apresentadas no texto **no intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas**; E – **Síntese** de informações apresentadas em uma **única sentença do texto**; F – **Distorção** de informações apresentadas em **dois ou mais parágrafos** do texto; G – **Distorção** de informações apresentadas **ao longo do texto**; H – **Cópia** das palavras do autor apresentadas **ao longo do texto**; I – **Lista** de informações apresentadas **ao longo do texto**; J – **Distorção** de informações apresentadas em **um único parágrafo** do texto; K – **Exemplos** citados pelo autor **ao longo do texto**; L – **Distorção** de informações apresentadas no **intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas** do texto; M – Estabelecimento de **relações confusas** entre informações apresentadas no texto; N – Informação **não apresentada** no texto; O – Registro **incompreensível** e não passível de classificação.

Na sexta coluna foram registradas as características estruturais dos tópicos, representadas por I+ (Expressões completas e



independentes), I- (Expressões incompletas e “soltas”) e I-- (Expressões longas e confusas).

Na última linha, em que está escrito “Total”, foram registradas as quantidades de cada valor de variável de cada uma das variáveis registradas na tabela.

Tabela 24. Modelo de tabela em que foram registrados produtos da classe de comportamento “elaborar tópicos”.

<b>Nº</b>	<b>Unidades de informação – Tópicos</b>	<b>Qtd. de sentenças por tópico</b>	<b>Grau de fidedignidade</b>	<b>Grau de complex. e abrang.</b>	<b>Caract. estruturais</b>
<b>TOTAL</b>					

3.4.12.6 Dos dados relativos às classes “escrever o que considera relevantes em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas – elaborar sínteses”

No que tange à classe “escrever o que considera relevantes em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas – elaborar sínteses” foram registradas a quantidade de páginas da síntese, a quantidade de linhas, a quantidade de parágrafos e a quantidade de sentenças em tabelas no protocolo.

Tabela 25. Modelo de tabela em que foram registradas as quantidades de páginas, de linhas e parágrafos e de sentenças da síntese.

<b>Qtd de páginas</b>	<b>Qtd de linhas</b>	<b>Qtd de parágrafos</b>	<b>Qtd de sentenças</b>

Foram registradas no protocolo a quantidade de sentenças por parágrafos da síntese. Foram assinaladas com um “X” as opções correspondentes às quantidades de sentenças por parágrafo. Na última linha da tabela foram registradas as quantidades totais de cada quantidade de sentenças por parágrafos.

Tabela 26. Modelo de tabela em que foram registradas as quantidades de sentenças por parágrafos da síntese.

Qtd de sentenças	01	02	03	04	05	06	07
Qtd de parágrafos (nº dos pár.)							
TOTAL							

Cada sentença que compõe as sínteses elaboradas pelos sujeitos foi transcrita para o protocolo de registro. Na primeira coluna da tabela, em que há a abreviação de “número” (N<sup>o</sup>), foram listados os números que representam cada sentença da síntese. Na segunda coluna, foram transcritas todas sentenças elaboradas pelos sujeitos para compor as sínteses, denominadas como “unidades de informação”.

Na terceira coluna foi registrado o grau de fidedignidade das informações registradas, representado por letras maiúsculas do alfabeto: A – Significado das informações registradas fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto; B – Informações registradas ampliam o significado das informações apresentadas no texto, sem alterá-las; D – Significado das informações registradas parcialmente fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto, sem alteração; E – Significado das informações registradas parcialmente fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto, com distorção; F – Significado das informações registradas diretamente relacionado ao significado das informações apresentadas no texto, sem alteração; G – Significado das informações registradas indiretamente relacionado ao significado das informações apresentadas no texto, sem alteração; H – Significado das informações registradas não fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto, com distorção; I – Sentença incompleta e não passível de classificação.

Na quarta coluna foi registrado o grau de abrangência das informações registradas, representado também por letras maiúsculas do alfabeto: A – **Conclusão** não explicitada no texto escrita com as próprias palavras; B – **Síntese** de informações apresentadas em **dois ou mais parágrafos** do texto; C – **Síntese** de informações apresentadas em **um único parágrafo** do texto; D – **Síntese** de informações apresentadas no texto **no intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas**; E – **Síntese** de informações apresentadas em uma **única sentença do texto**; F – **Distorção** de informações apresentadas em **dois ou mais parágrafos** do texto; G – **Distorção** de informações apresentadas **ao longo do texto**; H – **Cópia** das palavras do autor apresentadas **ao longo**

**do texto**; I – **Lista** de informações apresentadas **ao longo do texto**; J – **Distorção** de informações apresentadas em **um único parágrafo** do texto; K – **Exemplos** citados pelo autor **ao longo do texto**; L – **Distorção** de informações apresentadas no **intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas** do texto; M – Estabelecimento de **relações confusas** entre informações apresentadas no texto; N – Informação **não apresentada** no texto; O – Registro **incompreensível** e não passível de classificação.

Na quinta coluna foi registrado o grau de apropriação do uso de elementos conectivos e de expressões conclusivas nas sentenças que compõem a síntese, representados pelas abreviações: AP – apropriado; IP – inapropriado; NU – não utiliza.

Na sexta coluna foram registradas as características estruturais dos tópicos, representadas por I+ (Expressões completas e independentes), I- (Expressões incompletas e “soltas”) e I-- (Expressões longas e confusas).

Na última linha, em que está escrito “Total”, foram registradas as quantidades de cada valor de variável de cada uma das variáveis registradas na tabela.

Tabela 27. Modelo de tabela em que foram registrados produtos da classe de comportamento “elaborar sínteses”.

Nº	Unidades de informação – Sentenças que compõem a síntese	Grau de fidedignidade	Grau de complex. e abrang.	Grau de app. ele. conec. e exp. concl.	Carac. estr.
<b>TOTAL</b>					

### 3.4.12.7 Dos dados relativos às classes “avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico”

No que se refere à classe “avaliar o próprio comportamento de ler textos em contexto acadêmico”, foram transcritos para o protocolo os números equivalentes a objetivos e perguntas com os quais os sujeitos relacionaram as informações que registraram nos tópicos e nas sínteses. Na primeira coluna da tabela, em que há a abreviação de “número” (Nº), foram listados os números que representam cada tópico ou, no caso das sínteses, cada sentença. Na segunda coluna foram registrados cada um dos tópicos ou cada uma das sentenças que compõem as sínteses. Na terceira coluna foram

registrados os números que correspondem aos objetivos com os quais os sujeitos relacionam as informações que registraram nos tópicos e nas sentenças da síntese. Na quarta coluna foram registrados os números que equivalem às perguntas com as quais os sujeitos relacionam as informações que registraram nos tópicos e nas sentenças da síntese.

Tabela 28. Modelo de tabela em que foram registrados com quais objetivos e com quais perguntas os tópicos elaborados pelos sujeitos estão relacionados.

<b>Nº</b>	<b>Unidades de informação – Tópicos</b>	<b>Obj. com o qual tem relação</b>	<b>Pergunta com a qual tem relação</b>

Tabela 29. Modelo de tabela em que foram registrados com quais objetivos e com quais perguntas os tópicos elaborados pelos sujeitos estão relacionados.

<b>Nº</b>	<b>Unidades de informação – Sentenças que compõem a síntese</b>	<b>Obj. com o qual tem relação</b>	<b>Pergunta com a qual tem relação</b>

As características dos objetivos com os quais os sujeitos relacionaram as informações que registraram foram transcritas em uma tabela do protocolo. Na primeira coluna da tabela foram registrados os números correspondentes aos objetivos relacionados; na segunda coluna foram transcritos os objetivos com os quais os sujeitos relacionaram o que registraram. Nas três últimas colunas foi assinalado com um “X” a opção correspondente à origem do objetivo com o qual os sujeitos relacionam o que registraram: se foi um objetivo fornecido pela pesquisadora como exemplo nos roteiros, um objetivo delimitado a partir de lacunas completadas pelos sujeitos ou se foi um objetivo delimitado pelo próprio sujeito.

Na última linha, em que está escrito “Total”, foram registradas as quantidades de objetivos fornecidos pela pesquisadora, delimitados ao completar lacunas e delimitados pelos sujeitos com os quais os mesmos relacionaram as informações que registraram nos tópicos e nas sínteses.

Tabela 30. Modelo de tabela em que foram registradas características dos objetivos com os quais os sujeitos relacionaram as informações que registraram em tópicos e sínteses.

Nº	Objetivo	Origem		
		Fornecido pela pesquisadora	Lacunas completadas pelo sujeito	Delimitado pelo sujeito
	TOTAL			

As características das perguntas com as quais os sujeitos relacionaram as informações que registraram foram transcritas em uma tabela do protocolo. Na primeira coluna da tabela foram registrados os números correspondentes às perguntas relacionadas; na segunda coluna foram transcritas as perguntas com as quais os sujeitos relacionaram o que registraram. Na terceira e na quarta coluna são apresentados elementos a partir dos quais as perguntas relacionadas com as informações foram derivadas. Foi registrado um “X” na opção equivalente ao elemento a partir do qual a pergunta que o sujeito relacionou com as informações que registrou: objetivos ou títulos/subtítulos. Na quinta e na sexta coluna foi assinalado com um “X” a opção correspondente à origem da pergunta com a qual os sujeitos relacionam o que registraram: se foi uma pergunta fornecida pela pesquisadora como exemplo nos roteiros ou se foi uma pergunta delimitada pelo próprio sujeito.

Na última linha, em que está escrito “Total”, foram registradas as quantidades de perguntas formuladas a partir de objetivos e a partir de títulos/subtítulos com as quais os sujeitos relacionaram as informações que registraram nos tópicos e nas sínteses, e as quantidades de perguntas fornecidas pela pesquisadora e elaboradas pelos sujeitos com as quais relacionaram as informações que registraram nos tópicos e nas sínteses.

Tabela 31. Modelo de tabela em que foram registradas características das perguntas com as quais os sujeitos relacionaram as informações que registraram em tópicos e sínteses.

Nº	Pergunta	Elemento a partir do qual foi formulada		Origem	
		Objetivos	Títulos/ Subtítulos	Fornecida pela pesquisadora	Elaborada pelo sujeito
	TOTAL				

### 3.4.13 De organização, tratamento e análise de dados

Os dados coletados e registrados nos protocolos foram classificados de acordo com os graus de variáveis a que se referem. Foram elaboradas categorias, definidas a partir das características dos dados em relação a cada conjunto de variáveis. Foi identificada a quantidade de ocorrências que compõe cada categoria por sujeitos e por sessões. A quantidade de cada grau de variável foi tratada por meio de medida relativa: foi realizada divisão da quantidade de cada grau de variável, por sujeito e por sessão, pela quantidade de linhas dos respectivos textos cuja leitura foi solicitada em casa sessão. O resultado dessa divisão foi multiplicado por 100, em função dos valores obtidos serem muito baixos, dificultando sua representação.

As medidas relativas dos graus de variáveis relativas ao produto do comportamento de cada sujeito foram dispostas em gráficos. Os gráficos foram elaborados de modo a enfatizar o desempenho dos sujeitos ao longo de todo o procedimento em relação a cada um dos conjuntos de variáveis, evidenciando as mudanças ocorridas no comportamento dos mesmos a partir das mudanças de etapas do programa. Foi elaborado um gráfico para representar o desempenho de cada sujeito em relação a cada variável que constituiu cada conjunto de variáveis investigado. Em relação à variável “grau de fidedignidade das informações registradas” e “grau de complexidade e abrangência das informações registradas”, foram elaborados dois ou mais gráficos para representar o desempenho de cada sujeito, para facilitar a visualização da disposição dos dados. Isso porque havia muitos valores de variáveis em relação ao produto do comportamento de um mesmo sujeito.

Foram organizados dois conjuntos de gráficos para cada variável investigada: os que representam o melhor desempenho e os que representam o pior desempenho em relação a cada variável. Foi identificado qual sujeito do Grupo A apresentou melhor desempenho e qual sujeito do Grupo B apresentou melhor desempenho em relação a cada variável. Os dados desses dois sujeitos foram apresentados em uma mesma figura, de modo que o gráfico que representa o melhor desempenho do sujeito do Grupo A foi posicionado na parte superior da figura e o gráfico que representa o melhor desempenho do sujeito do Grupo B foi posicionado na parte inferior da figura, evidenciando que há uma sessão de defasagem no procedimento realizado com o Grupo B em relação ao procedimento realizado com o Grupo A.

Da mesma forma, foi identificado qual sujeito do Grupo A apresentou pior desempenho e qual sujeito do Grupo B apresentou pior

desempenho em relação a cada variável. Os dados dos sujeitos que apresentam pior desempenho foram apresentados em uma mesma figura, sendo que o gráfico que representa o pior desempenho do sujeito do Grupo A foi posicionado na parte superior da figura e o gráfico que representa o pior desempenho do sujeito do Grupo B foi posicionado na parte inferior da figura, enfatizando a defasagem que há no procedimento realizado com os sujeitos que compõem o Grupo B em relação ao procedimento realizado com os sujeitos que compõem o Grupo A.

Os dados apresentados nas figuras compostas por gráficos apresentam melhor e pior desempenho dos sujeitos em relação a variável investigada foram descritos de modo a evidenciar diferenças nos comportamentos dos sujeitos a partir das mudanças de etapa do programa, caracterizando o delineamento experimental.





## **POSSIBILIDADES DE APERFEIÇOAMENTO DA CADEIA DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS “LER TEXTOS EM CONTEXTO ACADÊMICO” A PARTIR DA APLICAÇÃO DE UM PROGRAMA DE CONDIÇÕES DE ENSINO**

“Ler textos em contexto acadêmico” é uma cadeia de classes de comportamentos que necessita ser desenvolvida como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação e também por profissionais de quaisquer áreas de conhecimento. É composta por diversas classes de comportamentos. “Delimitar objetivos de leitura”, “formular perguntas para orientar a leitura do texto”, “definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras”, “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas” e “avaliar o próprio comportamento de ‘ler textos em contexto acadêmico’” são algumas dessas classes. Diante disso, cabe questionar: quais possibilidades de aperfeiçoar o repertório de estudantes de cursos de graduação em relação à cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico”? Quais condições são necessárias para desenvolver ou aperfeiçoar essa cadeia? Quais características de um programa que possibilita modificar o repertório de estudantes de cursos de graduação em relação a “ler textos em contexto acadêmico”?

Ao aplicar o programa de condições de ensino para desenvolver e aperfeiçoar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico”, foi possível constatar que a inserção de poucas variáveis como condições de ensino possibilitaram desenvolver e aperfeiçoar o repertório de estudantes de cursos de graduação. A inserção de informações sobre a relevância de objetivos de leitura, explicações sobre o que fazer para delimitar objetivos de leitura e exemplos de objetivos de leitura possibilitaram que os sujeitos passassem a apresentar essa classe de comportamentos, o que até então não fazia parte do repertório desses sujeitos. Ao inserir informações sobre perguntas, explicações sobre o que fazer para formular perguntas e exemplos de perguntas os sujeitos passaram a formular perguntas e ler textos orientados pelas mesmas. Ao inserir informações sobre unidades de texto, explicações sobre o que fazer para definir unidades de texto e exemplos de unidades de texto os sujeitos passaram a definir, antes de iniciar a leitura e à medida que liam, o “quanto” de texto ler e “quando” interromper a leitura para escrever com as próprias palavras o que foram capazes de entender em relação aos objetivos e perguntas formuladas. Ao inserir

informações sobre tópicos e sínteses, explicações sobre o que fazer para elaborar tópicos e sínteses e exemplos de tópicos os sujeitos passaram a apresentar essas classes de comportamentos. Escreveram com as próprias palavras informações relacionadas com os objetivos delimitados e com as perguntas formuladas. Ao inserir informações sobre a relevância de avaliar o próprio comportamento de ler, explicações sobre o que fazer para avaliar o próprio comportamento de ler e exemplos de avaliações do próprio comportamento de ler os sujeitos passaram a apresentar essa classe de comportamentos.

Em síntese, apresentar informações e explicações sobre cada classe de comportamentos que compõem “ler textos em contexto acadêmico”, exemplos do produto de cada uma dessas classes de comportamentos e solicitar aos sujeitos que apresentassem cada uma dessas classes possibilitou modificar parte do repertório dos sujeitos. Os sujeitos não apresentavam essas classes de comportamentos ao ler textos em contexto acadêmico, conforme foi possível constatar nas etapas de linha de base. A partir da etapa em que são inseridas informações, explicações, exemplos e solicitações passam a apresentá-las, em algum grau de aperfeiçoamento. Certamente, essas classes podem ser desenvolvidas em graus muito mais sofisticados, em condições programadas especificamente para essa finalidade. Nesse contexto, algumas questões parecem pertinentes: quais mudanças relativas à classe “delimitar objetivos de leitura” ocorreram no repertório dos sujeitos, ao participarem do programa para desenvolver ou aprimorar “ler textos em contexto acadêmico”? Quais mudanças relativas à classe “formular perguntas para orientar a leitura do texto” ocorreram no repertório dos sujeitos ao participarem do programa? E em relação à classe “definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras”? E no que se refere à classe “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas”? E no que tange à classe “avaliar o próprio comportamento de ‘ler textos em contexto acadêmico’, quais mudanças ocorreram no repertório dos sujeitos ao participar do programa?<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Em função do tempo disponível para desenvolvimento da pesquisa e dos prazos do Programa de Pós-Graduação a que essa pesquisa encontra-se vinculada, não foi possível apresentar análise e interpretação de todos os dados coletados. Foram selecionadas apenas parte dos dados, relativos às classes “delimitar objetivos de leitura”, “formular perguntas para orientar a leitura do texto” e “escrever com as próprias palavras o que considera

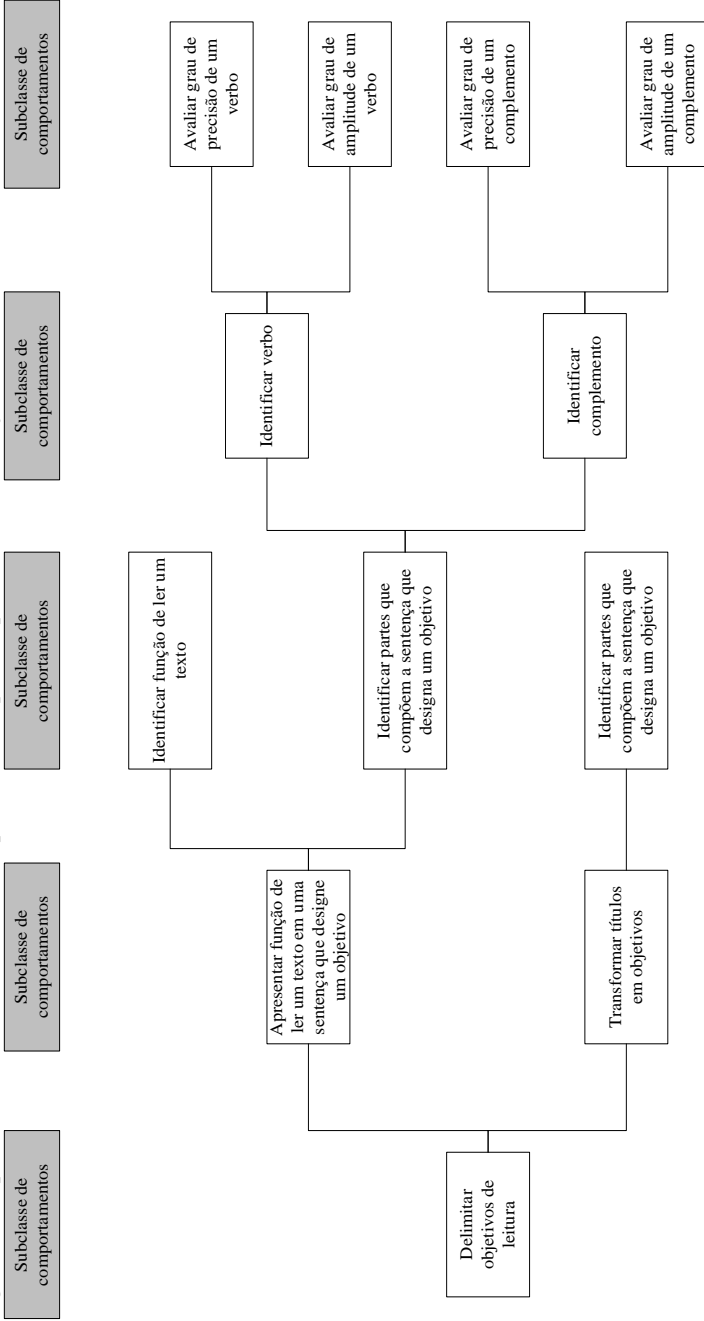
#### 4.1 DELIMITAR OBJETIVOS DE LEITURA

“Delimitar objetivos de leitura” é uma das classes de comportamentos que compõe a cadeia “ler textos em contexto acadêmico”. Na Figura 23 estão representadas algumas subclasses que compõem “delimitar objetivos de leitura”:

---

relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas – elaborar sínteses”.

Figura 23. Representação de subclasses de comportamentos que compõem “delimitar objetivos de leitura”.



Na Figura 23 está disposta a representação de algumas subclasses de comportamentos que compõem “delimitar objetivos de leitura”. “Apresentar a função de ler um texto em uma sentença que designe um objetivo”, “transformar títulos em objetivos”, “identificar função de ler um texto” e “identificar partes que compõem a sentença que designa um objetivo” são apenas alguns exemplos de comportamentos representados na Figura. Vale ressaltar que na Figura 23 estão representados somente alguns comportamentos. É alta a probabilidade de que existam muitos outros comportamentos que compõem essa classe.

“Delimitar objetivos de leitura” aumenta a probabilidade de que estudantes leiam textos em contexto acadêmico com maior grau de eficácia. Isso porque os objetivos de leitura tem a função de orientar a capacidade de “ler textos em contexto acadêmico” para determinados tipos de informações apresentadas no texto. Desse modo, estudantes não necessitam estar atento a todas as informações que leem no texto. Orientam seu próprio comportamento para informações relacionadas com fenômenos delimitados nos objetivos de leitura.

Nas Figuras de 24 a 37 estão apresentados dados relativos ao produto do comportamento “delimitar objetivos de leitura” dos sujeitos participantes do programa de condições de ensino para aprimorar a cadeia de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico”. Nas Figuras 24 e 25 os dados são apresentados por quantidades e nas Figuras de 26 a 37 são apresentados por meio de medidas relativas.

Na ordenado gráfico são apresentados os valores correspondentes às quantidades absolutas de objetivos de leitura (Figuras 24 e 25) ou os valores equivalentes às medidas relativas (Figuras 26 a 37). Na abcissa do gráfico são apresentadas as sessões de leitura, em ordem crescente (1 a 11).

O produto do comportamento dos sujeitos está apresentado em figuras compostas por dois gráficos: uma das figuras representa o produto do comportamento dos sujeitos que apresentam melhor desempenho e a outra figura representa o produto do comportamento dos sujeitos que apresentam pior desempenho. Na figura em que está representado o produto do comportamento dos sujeitos que apresentam melhor desempenho, a parte superior corresponde ao produto do comportamento do sujeito do Grupo A que apresenta melhor desempenho e a parte inferior equivale ao produto do comportamento do sujeito do Grupo B que apresenta melhor desempenho. Na figura em que está representado o produto do comportamento dos sujeitos que

apresentam pior desempenho, a parte superior corresponde ao produto do comportamento do sujeito do Grupo A que apresenta pior desempenho e a parte inferior equivale ao produto do comportamento do sujeito do Grupo B que apresenta pior desempenho.

As linhas verticais contínuas dividem as diferentes etapas do experimento: Linha de base; Informação, explicação e exemplos; Informação, explicação, exemplos e lacunas para completar; Informação, explicação e lacunas para completar; Informação, explicação e solicitação explícita; Solicitação explícita; Solicitação não explícita.

Há defasagem de uma sessão no procedimento realizado com os sujeitos que compõem o Grupo B em relação ao procedimento realizado com os sujeitos que compõem o Grupo A. A defasagem de uma sessão corresponde ao delineamento de linha de base múltipla.

#### **4.1.1 Quantidade de objetivos de leitura delimitados**

4.1.1.1 Sujeitos delimitam objetivos de leitura a partir da condição experimental em que há solicitação para apresentar essa classe de comportamentos

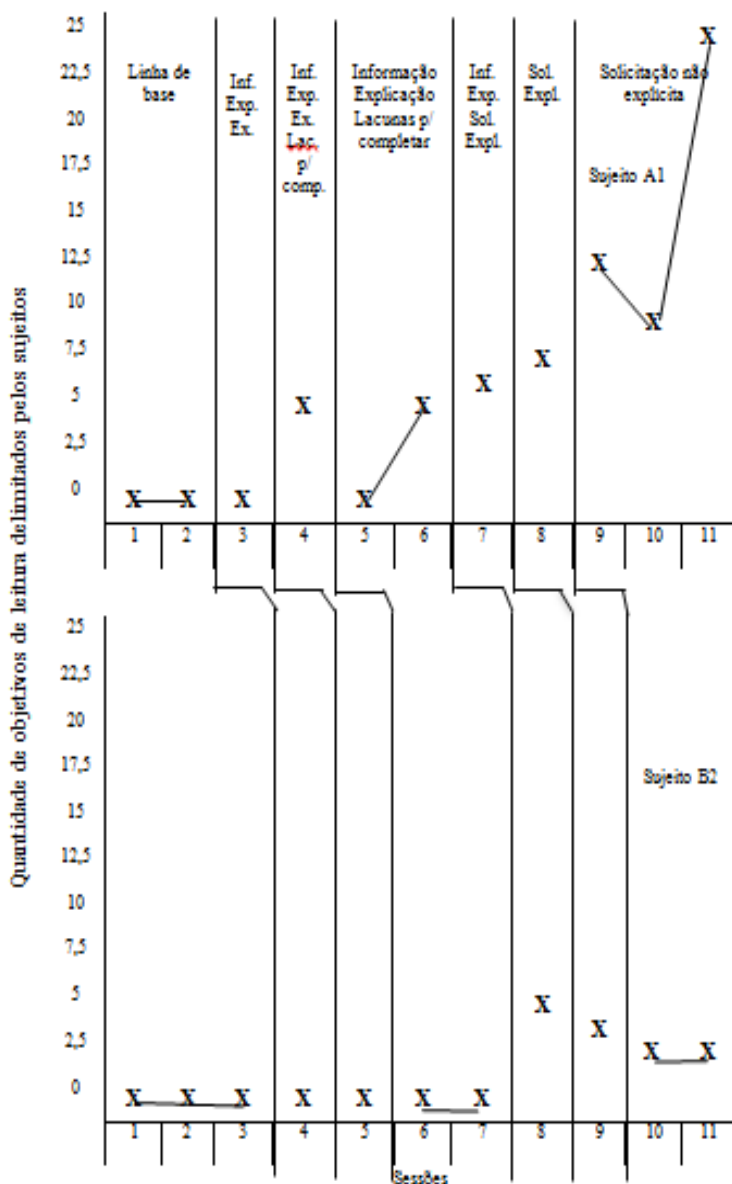
Nas Figuras 24, 25, 26 e 27 são apresentados dados relativos à quantidade de objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos. Nas Figuras 24 e 25 é apresentada a quantidade absoluta de objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos e nas Figuras 26 e 27 é apresentada a medida relativa da quantidade de objetivos.

Na Figura 24 está apresentada a distribuição da quantidade de objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como melhor desempenho a maior quantidade de objetivos de leitura delimitados ao longo das etapas pelos sujeitos.

Na etapa de linha de base A1 e B2 não delimitam objetivos.

A partir da etapa em que há solicitação para delimitar objetivos, é possível perceber que há um aumento progressivo na quantidade de objetivos delimitados por A1. Em relação ao comportamento de B2, há redução na quantidade de objetivos delimitados ao longo do procedimento.

Figura 24. Distribuição da quantidade de objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) (maior quantidade de objetivos delimitados) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – X – Quantidade de objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos

Na condição em que são apresentadas informações sobre objetivos de leitura, explicações sobre como delimitar objetivos de leitura e exemplos de objetivos, A1 e B2 não delimitam objetivos.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de objetivos de leitura e lacunas para o sujeito completar e assim delimitar objetivos de leitura, A1 delimita cinco objetivos e B2 não delimita objetivos.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e lacunas para o sujeito completar A1 não delimita objetivos em uma das sessões dessa etapa (quinta sessão). Na sessão seguinte sob as mesmas condições, A1 delimita cinco objetivos (sexta sessão). B2 não delimita objetivos nessa etapa do procedimento.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura, A1 delimita seis objetivos (sétima sessão) e B2 não delimita objetivos (oitava sessão).

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura A1 delimita sete objetivos (oitava sessão) e B2 delimita cinco objetivos (nona sessão).

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, A1 delimita 11, nove e 25 objetivos (nona, décima e décima primeira sessão, respectivamente). B2 delimita dois objetivos nas duas sessões que compõem essa etapa (décima e décima primeira sessão).

Na Figura 25 está apresentada a distribuição da quantidade de objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como pior desempenho a menor quantidade de objetivos de leitura delimitados ao longo das etapas pelos sujeitos.

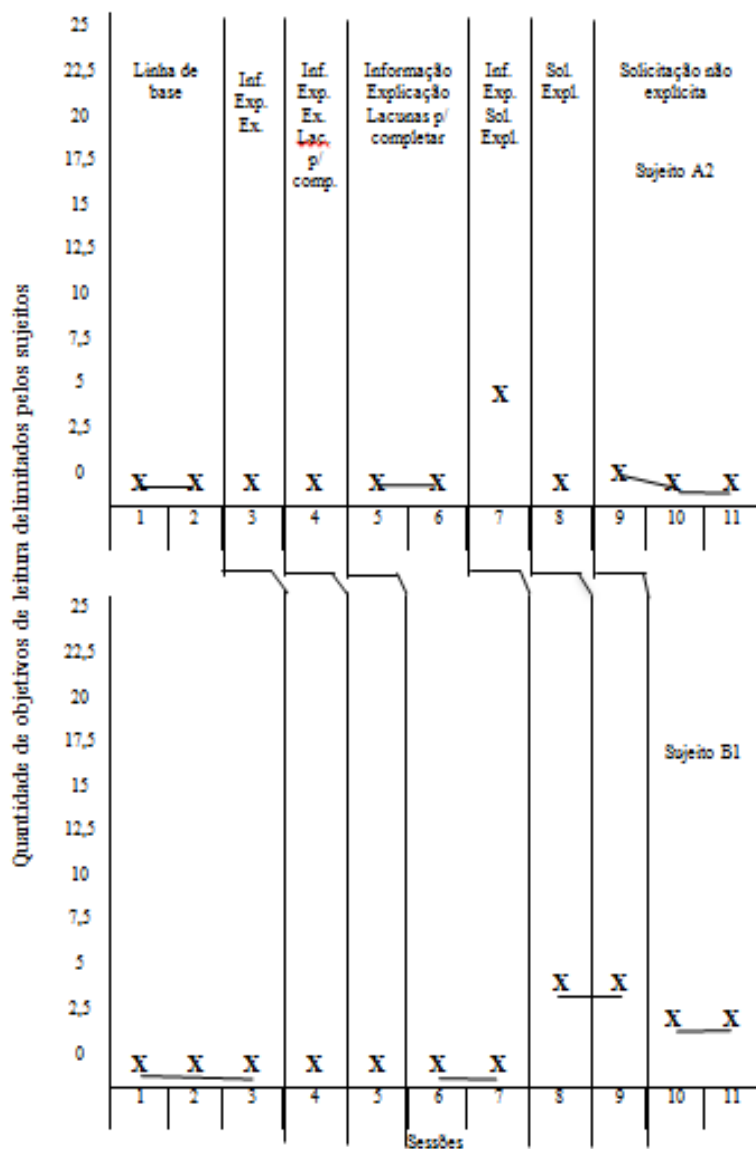
Na etapa de linha de base A2 e B1 não delimitam objetivos.

A partir da etapa em que começam a delimitar objetivos de leitura, é possível perceber que A2 e B1 delimitam poucos objetivos, e que essa quantidade é reduzida ao longo do procedimento.

Na condição em que são apresentadas informações sobre objetivos de leitura, explicações sobre como delimitar objetivos de leitura e exemplos de objetivos para A2 e B1 não delimitam objetivos.



Figura 25. Distribuição da quantidade de objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) (menor quantidade de objetivos delimitados) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – X – Quantidade de objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de objetivos de leitura e lacunas para o sujeito completar e assim delimitar objetivos de leitura A2 e B1 também não delimitam objetivos.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e lacunas para o sujeito completar A2 e B1 não delimitam objetivos.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura, A2 delimita quatro objetivos e B1 delimita quatro objetivos.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura A2 não delimita objetivos e B1 delimita quatro objetivos.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, A2 delimita um objetivo em uma das sessões que compõem a etapa (nona sessão) e não delimita objetivos nas demais sessões que compõem a mesma etapa (décima e décima primeira sessão). B1 delimita dois objetivos nas duas sessões que compõem essa etapa (décima e décima primeira sessão).

Na Figura 26 está apresentada a distribuição das medidas relativas das quantidades de objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como melhor desempenho a maior quantidade de objetivos de leitura delimitados ao longo das etapas pelos sujeitos.

A medida relativa é calculada por meio da divisão da quantidade de objetivos delimitados pelos sujeitos em cada sessão pela quantidade de linhas do texto correspondente a cada sessão de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser baixo.

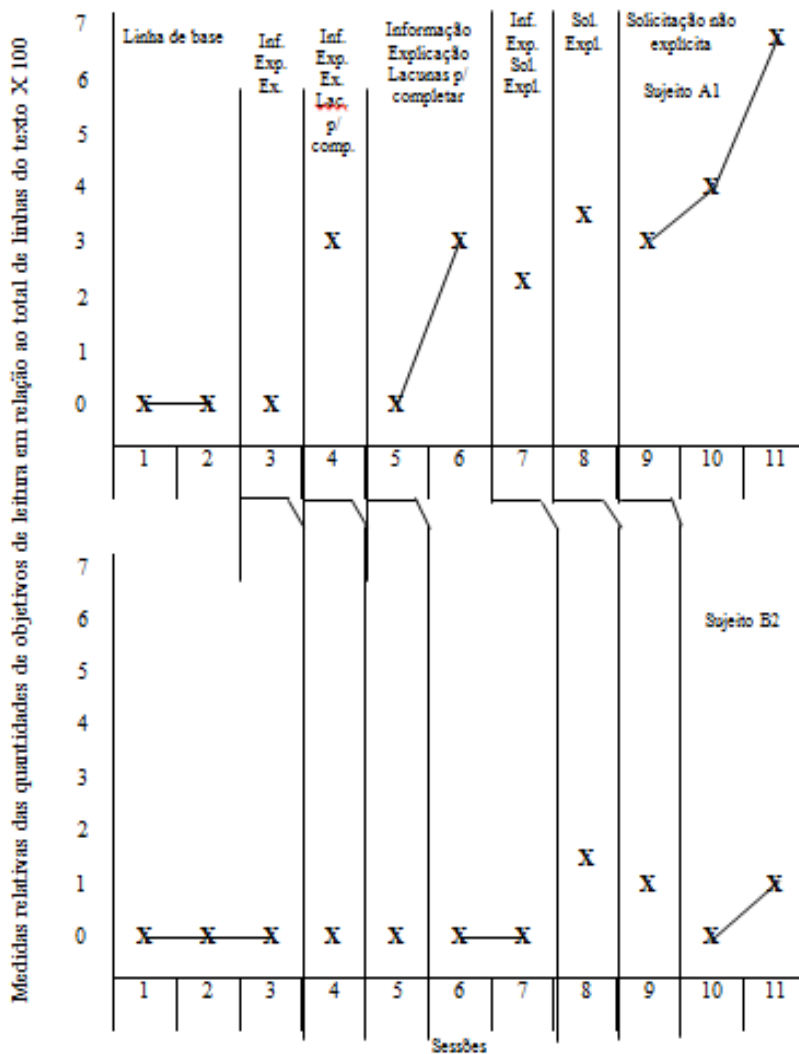
Na etapa de linha de base A1 e B2 não delimitam objetivos.

Em relação ao comportamento de A1 é possível constatar um aumento progressivo dos índices de medida relativa das quantidades de objetivos delimitados ao longo do procedimento. No que se refere ao comportamento de B2, observa-se redução e sucessivo aumento dos índices de medidas relativas das quantidades de objetivos de leitura delimitados.

Na condição em que são apresentadas informações sobre objetivos de leitura, explicações sobre como delimitar objetivos de leitura e exemplos de objetivos A1 e B2 não delimitam objetivos.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de objetivos de leitura e lacunas para o sujeito completar e assim delimitar objetivos de leitura A1 delimita objetivos em um índice de 3 (de acordo com a medida relativa calculada para isso) e B2 não delimita objetivos.

Figura 26 – Distribuição das medidas relativas das quantidades de objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) (maior quantidade de objetivos delimitados) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – X – Medidas relativas das quantidades de objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e lacunas para o sujeito completar A1 não delimita objetivos. Na sessão seguinte, sob as mesmas condições (quinta sessão), A1 delimita objetivos em um índice de 3 (sexta sessão). B2 não delimita objetivos nessa etapa do procedimento.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura, A1 delimita objetivos em um índice de 2,5 e B2 não delimita objetivos.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura A1 delimita objetivos em um índice de 3,5 e B2 em um índice de 1,3.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, A1 delimita objetivos em um índice de 3 (nona sessão), de 4 (décima sessão) e de 6,7 (décima primeira sessão). B2 delimita objetivos em um índice de 0,5 (décima sessão) e de 0,9 (décima primeira sessão).

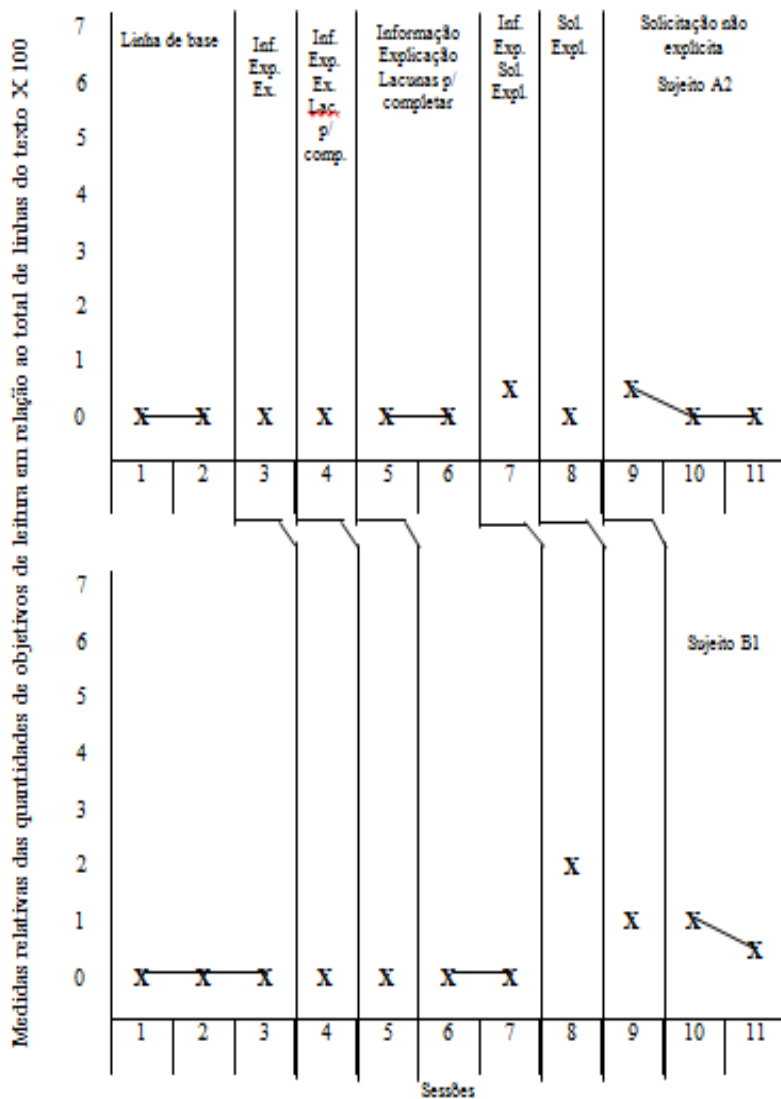
Na Figura 27 está apresentada a distribuição das medidas relativas das quantidades de objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como pior desempenho a menor quantidade de objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos ao longo das sessões.

A medida relativa é calculada por meio da divisão da quantidade de objetivos delimitados em cada sessão pelos sujeitos pela quantidade de linhas do texto correspondente a cada sessão de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser baixo.

Na etapa de linha de base, A2 e B1 não delimitam objetivos. Os sujeitos começam a delimitar objetivos de leitura a partir da etapa em que há solicitação explícita para apresentar esse comportamento. De modo geral, é possível perceber que A2 e B1 delimitam poucos objetivos. Há redução dos índices de medidas relativas das quantidades de objetivos delimitados ao longo do procedimento.

Na condição em que são apresentadas informações sobre objetivos de leitura, explicações sobre como delimitar objetivos de leitura e exemplos de objetivos A2 e B1 não delimitam objetivos.

Figura 27. Distribuição das medidas relativas das quantidades de objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) (menor quantidade de objetivos delimitados) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – X – Medidas relativas das quantidades de objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de objetivos de leitura e lacunas para o sujeito completar e assim delimitar objetivos de leitura A2 e B1 não delimitam objetivos.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e lacunas para o sujeito completar A2 e B1 não delimitam objetivos.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura, A2 delimita objetivos em um índice de 0,1 e B1 delimita objetivos em um índice de 2.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura A2 não delimita objetivos e B1 delimita objetivos em um índice de 1,1.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, A2 delimita objetivos em um índice de 0,3 em uma das sessões que compõem essa etapa (nona sessão) e não delimita objetivos nas duas sessões seguintes que constituem a mesma etapa (décima e décima primeira sessão). B1 delimita objetivos em um índice de 0,9 e de 0,5 (na décima sessão e na décima primeira sessão, respectivamente).

4.1.1.2 A quantidade de objetivos de leitura delimitada revela, em parte, o grau de relevância e de funcionalidade identificado pelos sujeitos em relação aos objetivos de leitura

Objetivos de leitura tem a função de situação antecedente ao comportamento de “ler textos em contexto acadêmico” com alto grau de eficácia. Isso porque os objetivos possibilitam orientar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico” para determinadas informações apresentadas de um texto. Ler um texto em contexto acadêmico orientado por objetivos produz como consequência o aumento da probabilidade de identificar informações relevantes ao objeto de estudo e também a diminuição da probabilidade de considerar nenhuma informação importante ou todas as informações importantes ao ler. Ao considerar que “delimitar objetivos de leitura” aumentam o grau de eficácia de “ler textos em contexto acadêmico”, parece que quanto mais objetivos um estudantes delimita para ler um texto, maior a probabilidade de aumentar o grau de eficácia de “ler textos em contexto acadêmico”.

Na parte superior das Figuras 24 e 26 é possível perceber que há um aumento na quantidade de objetivos de leitura delimitados por A1 ao longo do procedimento. A1 delimita objetivos de leitura antes de haver solicitação no roteiro de leitura para que apresente essa classe de comportamentos. Somente na condição em que são apresentadas informações e explicações é também apresentada a solicitação explícita para delimitar objetivos de leitura (o que corresponde à sétima sessão para os sujeitos do Grupo A e à oitava sessão para os sujeitos do Grupo B). Já em etapas anteriores do procedimento, nas quais são apresentadas informações, explicações, exemplos e lacunas para completar e na condição em que são apresentadas informações, explicações e lacunas para completar A1 já delimita objetivos de leitura. A partir da condição em que há a solicitação explícita, A1 delimita maior quantidade de objetivos de leitura que nas etapas anteriores, em que ainda não havia a solicitação. A1 é o sujeito que apresenta melhor desempenho, em relação a todos os demais sujeitos, no que se refere à variável “quantidade de objetivos de leitura delimitados”.

Na parte inferior das Figuras 24 e 26 é possível observar que B2 delimita objetivos apenas na etapa em que há, pela primeira vez no procedimento, solicitação explícita para delimitar objetivos. A quantidade de objetivos delimitados por B2 é maior na primeira vez em que há essa solicitação explícita. Na etapa seguinte, em que há somente a solicitação explícita, há uma queda na quantidade de objetivos de leitura delimitados. Na primeira sessão que constitui a última etapa do procedimento, ocorre outra queda na quantidade de objetivos; na sessão seguinte, última que constitui a última etapa do procedimento, em que há apenas a solicitação não explícita, há um aumento na quantidade de objetivos de leitura delimitados por B2, conforme pode ser observado na parte inferior na Figura 26. Na parte inferior da Figura 24 não é possível visualizar esse aumento, pois em termos absolutos a quantidade de objetivos delimitados é a mesma. Porém, em termos relativos, há esse aumento. Isso ocorre em função de o texto utilizado na décima primeira sessão possuir menor quantidade de páginas que o texto utilizado na décima sessão. A quantidade de objetivos delimitados nas duas sessões que constituem a última etapa do procedimento é a mesma, mas a quantidade de páginas do texto varia.

Na parte superior das Figuras 24 e 26 é possível perceber que A2 delimita objetivos de leitura na condição em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita (primeira vez no procedimento em que essa solicitação ocorre). Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita A2 não delimita



objetivos de leitura. Na condição em que é apresentada somente a solicitação não explícita A2 delimita objetivos de leitura apenas na primeira sessão que constitui essa etapa do procedimento.

Na parte inferior das Figuras 25 e 27 é possível constatar que B1 delimita objetivos de leitura a partir da sessão em que é apresentada, pela primeira vez no procedimento, a solicitação explícita para apresentar essa classe de comportamentos (etapa em que há informações, explicações e solicitação explícita). Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita e na etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita B1 continua a delimitar objetivos de leitura. Embora B1 delimite objetivos de leitura em todas as sessões em que há essa solicitação, é possível perceber que há uma queda na quantidade de objetivos delimitados, proporcionalmente em relação à quantidade de páginas dos textos utilizados nas respectivas sessões que constituem as etapas que compõem o procedimento.

Na etapa de linha de base, que corresponde à etapa do procedimento em que não há nenhum tipo de intervenção e também à etapa em que é possível identificar o repertório de entrada que os sujeitos apresentavam ao ler textos em contexto acadêmico antes de serem submetidos ao programa de condições de ensino, é possível constatar que nenhum dos sujeitos delimitava objetivos de leitura. Isso porque nenhum deles delimitou objetivos de leitura na etapa de linha de base. A2, B1 e B2 passam a delimitá-los apenas a partir do momento em que há a solicitação explícita para delimitar objetivos de leitura. A2, por sua vez, não os delimita em todas as sessões em que há essa solicitação. B1 e B2 delimitam objetivos de leitura em todas as sessões em que há solicitação explícita, ainda que em pouca quantidade. A1 delimita objetivos de leitura não apenas nas etapas do procedimento em há solicitação explícita, mas em etapas em que ainda não há a solicitação. Nesse sentido, cabe questionar: o que controlou a classe de comportamentos “delimitar objetivos de leitura” dos sujeitos, considerando que cada comportou-se de formas distintas diante das situações planejadas que envolvem essa classe?

Parece haver quatro tipos de consequências distintas diante das condições de ensino planejadas para capacitar estudantes a desenvolver a classe “delimitar objetivos de leitura”: 1. Objetivos de leitura delimitados em todas as sessões que compõem as etapas do procedimento em que há solicitação explícita para delimitar objetivos de leitura, em todas as sessões que constituem as etapas em que há solicitação não explícita e nas etapas nas quais não há qualquer tipo de solicitação, com aumento progressivo na quantidade de objetivos de

leitura delimitados ao longo das etapas do procedimento proporcionalmente à quantidade de páginas do texto (caso de A1); 2. Objetivos de leitura delimitados em todas as sessões que constituem as etapas do procedimento em que há solicitação explícita e em todas as sessões que constituem as etapas em que há solicitação não explícita, com aumento progressivo na quantidade de objetivos delimitados proporcionalmente à quantidade de páginas do texto (caso de B2); 3. Objetivos de leitura delimitados em todas as sessões que constituem as etapas do procedimento em que há solicitação explícita e em todas as sessões que constituem as etapas em que há solicitação não explícita, com diminuição na quantidade de objetivos de leitura delimitados ao longo do procedimento proporcionalmente à quantidade de páginas do texto (caso de B1); 4. a) Objetivos de leitura delimitados em uma das sessões em que há solicitação explícita e em uma das sessões em que há solicitação não explícita, b) Ausência de objetivos de leitura delimitados nas sessões que compõem etapas do procedimento em que há solicitação explícita e em sessões que compõem etapas do procedimento em que há solicitação não explícita para delimitar objetivos de leitura e c) Diminuição na quantidade de objetivos delimitados na primeira sessão em que delimita objetivos de leitura para a segunda (e última) sessão em que delimita objetivos de leitura (caso de A2). Esses quatro tipos de consequências distintas parecem indicar que cada sujeito teve sua classe de comportamentos de delimitar objetivos de leitura controladas por diferentes tipos de situações. Diante dessa constatação, é importante questionar: o que controlou o comportamento dos sujeitos ao delimitar objetivos de leitura, considerando que é possível observar quatro tipos de consequências distintas em relação à classe “delimitar objetivos de leitura”? O procedimento utilizado para aprimorar o repertório dos sujeitos em relação à cadeia “ler textos em contexto acadêmico” foi eficaz no que se refere a “delimitar objetivos de leitura”? O comportamento dos sujeitos foi controlado pelas classes de situações planejadas para a realização do procedimento?

Para a execução do procedimento foram utilizadas instruções para orientar o comportamento de “delimitar objetivos de leitura”. Essas instruções foram apresentadas sob a forma de informações sobre a relevância de objetivos de leitura, explicações sobre o que fazer para delimitar objetivos de leitura, exemplos de objetivos de leitura, lacunas para completar e assim compor objetivos de leitura, solicitação explícita para delimitar objetivos e solicitação não explícita para delimitar objetivos. Essas instruções tiveram a função de situações antecedentes para delimitar objetivos de leitura. A situação antecedente

corresponde ao que acontece antes ou junto à ação de um organismo (Botomé, 2001). As informações, explicações, exemplos e solicitações eram apresentadas antes de os sujeitos delimitarem objetivos, ou à medida que delimitavam objetivos; ocorriam antes ou junto às respostas que definem “delimitar objetivos de leitura”. Por essa razão são situações antecedentes que compõem a classe “delimitar objetivos de leitura”. As instruções, cuja função foi de situação antecedente para os sujeitos delimitarem objetivos de leitura, foram apresentadas em roteiros de leitura. É útil destacar que os roteiros de leitura tiveram a função apenas de instrumento por meio do qual foram apresentadas situações antecedentes para os sujeitos delimitarem objetivos de leitura.

Em relação às informações sobre a relevância de delimitar objetivos de leitura e sua funcionalidade, foi apresentada como situação antecedente dois tipos de situações diante das quais é necessário delimitar objetivos: solicitações de professores e/ou superiores e necessidades de aprendizagem para intervir em algum processo. Em seguida, foram descritos exemplos dessas situações e de objetivos que podem ser delimitados a partir delas. Foi explicitado que o caso específico do programa de condições de ensino não se refere a nenhuma dessas situações reais nas quais os sujeitos precisarão delimitar objetivos de leitura. É solicitado que os sujeitos “suponham” que precisam elaborar um trabalho sobre determinado tipo de fenômeno, que é especificamente o fenômeno sobre o qual o autor do texto discorre. É esta uma condição que pode ter dificultado aos sujeitos identificar a relevância e funcionalidade de delimitar objetivos de leitura?

De acordo com os princípios de programação de desenvolvimento de novos comportamentos, é necessário criar condições para que o sujeito participante do programa apresente respostas imediatas diante de situações programadas de ensino, que por sua vez precisam ser correspondentes às situações reais nas quais o comportamento que é objeto de ensino necessita ser planejado (Botomé, 1970). Popham e Baker (1976) apresentam alguns princípios que necessitam orientar a programação de desenvolvimento de novos comportamentos: princípio da prática equivalente e princípio da prática análoga. De acordo com os autores, o princípio da prática equivalente refere-se à possibilidade de o sujeito realizar atividades equivalentes àquelas que se referem ao comportamento-objetivo do programa. O sujeito necessita fazer exatamente aquilo que é o objetivo final do programa. Se o objetivo é ensinar estudantes de graduação a delimitar objetivos de leitura, os estudantes necessitam ter a oportunidade de delimitar objetivos de leitura durante o programa, em situações mais

próximas possíveis da realidade com a qual lidarão. Popham e Baker (1976) examinam que ouvir o professor falar sobre o que é necessário fazer é menos eficaz que expor o sujeito à contingência de fazer. Paralelamente, é possível afirmar que ouvir o professor falar sobre como delimitar objetivos de leitura é uma atividade menos eficaz que expor o sujeito à contingência de delimitar objetivos de leitura. A prática análoga, por sua vez, refere-se à possibilidade de o sujeito desempenhar uma atividade semelhante, mas não igual ao comportamento-objetivo. Ao longo do programa para aprimorar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico”, no que se refere especificamente à classe “delimitar objetivos de leitura”, é possível afirmar que foram utilizadas situações análogas e também equivalentes. Elaborar trabalhos sobre determinados tipos de fenômenos é um tipo de situação equivalente, pois é comum que estudantes de graduação necessitem elaborar trabalhos sobre determinados tipos de fenômenos ao longo da graduação. Essa situação pode também ser considerada análoga pelo fato de que estudantes de psicologia não elaborarão, provavelmente, trabalhos sobre “mudanças ocorridas no século XX”, especificamente, em um curso de graduação em psicologia. Diante disso, é pertinente questionar: se fossem utilizados textos cujos fenômenos que são objeto de estudo fossem especificamente psicológicos, os sujeitos participantes do programa teriam identificado com maior grau de clareza e de precisão a relevância e a funcionalidade de delimitar objetivos de leitura?

É provável que se os sujeitos tivessem apresentado essa classe de comportamentos com maior frequência, delimitando maior quantidade de objetivos de leitura, se tivessem identificado a relevância e funcionalidade de delimitar objetivos de leitura. Vale ressaltar que essa é apenas uma hipótese. É importante realizar pesquisas que objetivem investigar essas questões e verificar seu grau de veracidade. A1, por sua vez, delimitou maior quantidade de objetivos, em um aumento progressivo, o que pode ser um indício de que identificou, em maior grau que os demais sujeitos, a relevância e funcionalidade de delimitar objetivos de leitura.

Em relação às explicações sobre o que fazer para delimitar objetivos de leitura, foi apresentada primeiramente a estrutura de um objetivo: verbo + complemento. Em seguida, foram apresentadas características dos verbos e dos complementos e, na sequência, como definir cada um deles, acompanhados de exemplos. As informações sobre o que fazer para delimitar objetivos de leitura foi apresentada passo a passo, conforme um dos princípios da programação de desenvolvimento de novos comportamentos. De acordo com o princípio

dos pequenos passos, é necessário apresentar dicas gradativas aos sujeitos, de modo que possam responder às mesmas também gradativamente (Botomé, 1970). Gradativamente, essas dicas são esvanecidas, de modo que parte das informações, explicações e exemplos são retirados da condição de ensino e o sujeito necessita, em grau cada vez maior, apresentar mais respostas. Essa característica do procedimento está de acordo com o princípio da resposta ativa (Botomé, 1970). Ao longo das etapas, foram apresentadas nos roteiros de leitura lacunas que os sujeitos necessitam completar, correspondendo às “respostas ativas”. Na sequência, foram apresentados objetivos delimitados a partir das lacunas completadas. Essa característica do procedimento vai ao encontro do princípio da verificação imediata, segundo a qual o sujeito tem a possibilidade de verificar se a resposta que deu foi apropriada ou não (Botomé, 1970). O procedimento foi planejado de modo que o sujeito teve a possibilidade de ler e reler quantas vezes considerar necessário cada parte do roteiro de leitura e do texto de acordo com suas necessidades, pois tinha seu próprio material em mãos e trabalhou de forma individual. Essa característica está baseada no princípio do ritmo individual. De acordo com esse princípio, cada sujeito necessita ter a possibilidade de desenvolver um comportamento de acordo com seu repertório já desenvolvido, levando o tempo que for necessário (Botomé, 1970). Vale ressaltar que o princípio do ritmo individual refere-se não apenas ao tempo para apresentar um comportamento, mas também às características do repertório de cada sujeito que participa de um programa de condições de desenvolvimento de novos comportamentos. Pode ser que em relação a esse aspecto alguns sujeitos possam ter sido prejudicados, pois a instrução foi a mesma para todos. Foi considerado que nenhum dos sujeitos tivessem desenvolvido, em grau algum, a classe “delimitar objetivos de leitura”.

O sujeito A1, diferentemente de A2, B1 e B2, parece ter identificado, em maior grau, a relevância e funcionalidade de objetivos de leitura. Isso porque delimita maior quantidade de objetivos de leitura ao longo do procedimento, proporcionalmente à quantidade de páginas dos textos. Também delimita objetivos em etapas em que ainda não há solicitação para apresentar essa classe de comportamentos. Um aspecto importante é que A1 delimita objetivos de leitura não apenas a partir dos títulos dos textos, mas também a partir de subtítulos que compõem o texto, o que não é observado em relação ao produto do comportamento dos sujeitos A2, B1 e B2. O fato de haver maior quantidade de

subtítulos que títulos nos textos pode ter influenciado a quantidade de objetivos de leitura delimitados por A1.

Vale ressaltar que é provável que os sujeitos tenham lido o roteiro de leitura com as instruções sem delimitar previamente objetivos de leitura. Nesse sentido, é alta a probabilidade de que possam ter identificado dificuldades para entender o próprio roteiro que apresenta dicas para delimitar objetivos de leitura. Talvez em função da ausência de objetivos para ler o roteiro os sujeitos possam ter identificado dificuldades para delimitar objetivos de leitura eficazes para ler os textos solicitados.

Em síntese, os sujeitos A2, B1 e B2 delimitaram poucos objetivos de leitura, o que pode ser decorrente de problemas na programação de desenvolvimento de novos comportamentos. Alguns desses problemas podem estar relacionados às características das situações planejadas, uma vez que as mesmas são parcialmente equivalentes às situações reais nas quais é necessário delimitar objetivos de leitura para ler textos em contexto acadêmico. Esses aspectos podem ter dificultado aos sujeitos identificar a relevância e funcionalidade de objetivos de leitura no processo de ler textos em contexto acadêmico, diminuindo assim a frequência com que delimitam objetivos (o que implica na diminuição da quantidade de objetivos de leitura delimitados). Essas possíveis dificuldades podem ter controlado A2, B1 e B2 a delimitar poucos objetivos de leitura. Vale ressaltar que é necessário avaliar a relação entre essa classe de comportamentos (“delimitar objetivos de leitura”) com outras classes de comportamentos que compõem “ler textos em contexto acadêmico”, como “elaborar perguntas para orientar a leitura do texto” e “escrever, com as próprias palavras, o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas”. Avaliar essa relação possibilita identificar possíveis variáveis que interferiram no processo de delimitar objetivos de leitura, mais especificamente em relação à quantidade de objetivos delimitados.

A dificuldade para identificar a relevância e funcionalidade de objetivos de leitura pode ter controlado A2, B1 e B2 a delimitar poucos objetivos de leitura. Porém, o que pode explicar aumentos e quedas na quantidade de objetivos delimitados por B2 e por A2 ao longo de diferentes etapas do procedimento, conforme pode ser observado na parte inferior das Figuras 24 e 26 e na parte superior das Figuras 25 e 27, respectivamente? Há probabilidade de os sujeitos estarem controlados pelas solicitações apresentadas no roteiro de leitura? Mas, se isso ocorreu em algumas etapas do procedimento, por que não se

manteve em todas elas? Informações, explicações e exemplos são suficientes para sujeitos delimitarem objetivos de leitura e/ou perceberem a funcionalidade dos mesmos? Informações, explicações, lacunas para completar e exemplos de objetivos de leitura são suficientes como aspectos orientadores para delimitar objetivos de leitura?

Para que a cadeia “ler textos em contexto acadêmico” tenha alto grau de eficácia é necessário, em parte, “delimitar objetivos de leitura”. Delimitar objetivos de leitura aumenta a probabilidade de ler textos em contexto acadêmico de forma a identificar informações relacionadas ao fenômeno que é objeto de estudo e/ou de intervenção e relacioná-las a esse fenômeno. Arroyo e col. (2007) examinam que à medida que um sujeito estabelece “critérios” ao ler aumenta o grau de complexidade com que lê textos em contexto acadêmico. Arroyo e col. (2007) não utilizam a expressão “objetivos de leitura” para nomear o que denominam como “critérios” ao ler. Porém, parece tratar-se de objetivos de leitura pela funcionalidade atribuída pelos autores a esses “critérios” (orientar o processo de ler).

“Ler textos em contexto acadêmico” sem delimitar objetivos previamente aumenta a probabilidade de que o leitor finalize a leitura de um texto e perceba que não consegue lembrar o que leu. Isso ocorre, em parte, devido à falta de objetivos de leitura delimitados. Ler um texto sem objetivos dificulta identificar quais informações são importantes. O leitor pode considerar todas as informações que lê importantes, ou pode não identificar informações importantes. Isso porque o que define uma informação como importante ou não são os objetivos de leitura. São eles os “orientadores” acerca de quais informações é necessário atentar ao ler. “Delimitar objetivos de leitura” é uma das classes de comportamentos básica para ler textos em contexto acadêmico, conforme examina Botomé (1979). O autor apresenta um modelo de como elaborar um programa de condições de desenvolvimento da cadeia “ler textos em contexto acadêmico”. Botomé (1979) apresenta alguns comportamentos básicos que necessitam fazer parte do programa. Um desses comportamentos (ou classes de comportamentos, como parece mais apropriado definir) é “delimitar objetivos de leitura”.

A função de orientar o processo de “ler textos em contexto acadêmico” de modo que o estudantes mantenha-se atento às informações relacionadas ao fenômeno que é seu objeto de estudo e/ou de intervenção, identificando-as e relacionando-as com esse fenômeno confere alto grau de relevância à classe “delimitar objetivos de leitura”.

Considerando os dados apresentados nas Figuras de 24 a 27, relativas à quantidade de objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos ao longo do procedimento, é possível afirmar que há alta probabilidade de que A1 tenha aprimorado, em maior grau, seu repertório em relação a “ler textos em contexto acadêmico”, pois foi o sujeito que mais objetivos delimitou, mesmo em etapas nas quais ainda não havia a solicitação para delimitar objetivos. É provável que A1 tenha identificado, com maior grau de clareza, a função de delimitar objetivos de leitura e que mantenha essa classe de comportamentos como parte de seu repertório. A2, por sua vez, parece não ter identificado a função de delimitar objetivos de leitura. É possível que não mantenha essa classe como parte de seu repertório, pois não a manteve nem mesmo durante o procedimento. B1 e B2, por sua vez, parecem também não haver identificado a funcionalidade dessa classe, pois delimitam poucos objetivos, embora tenham apresentado essa classe em todas as etapas do programa em que houve solicitação. Em relação a esse aspecto, surgem algumas questões: esses sujeitos manterão a classe “delimitar objetivos de leitura” como parte de seu repertório de leitores em contexto acadêmico? Que tipo de consequência controlou o comportamento dos sujeitos e os manteve delimitando objetivos ao longo do procedimento: a funcionalidade dos objetivos ao ler o texto ou a eliminação de possível questionamento da pesquisadora diante da ausência de objetivos de leitura delimitados?

É importante destacar que houve mudança no repertório dos sujeitos participantes do programa de condições de ensino para desenvolver e/ou aprimorar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico”. “Delimitar objetivos de leitura” é uma classe de comportamentos que nenhum dos sujeitos apresentava antes de iniciar o programa, conforme está representado nas Figuras de 24 a 27 na etapa de linha de base. O fato de os sujeitos passarem a apresentar essa classe de comportamentos, mesmo que apenas em algumas etapas do programa (como ocorreu com A2) representa modificação de comportamento, ainda que em reduzido grau. “Delimitar objetivos de leitura” é uma classe de comportamentos composta por diversos outros comportamentos que estudantes necessitam ser capazes de desenvolver. Onze sessões de leitura com duração de até três horas para desenvolver seis classes de comportamentos parece pouco tempo para viabilizar todas as aprendizagens necessárias. Parece importante desenvolver um programa de condições de ensino específico para desenvolver a classe “delimitar objetivos de leitura”, de modo que os sujeitos participantes



tenham a possibilidade de delimitar objetivos de leitura reais, que utilizarão ao ler textos em contexto acadêmico.

#### **4.1.2 Características dos objetivos de leitura delimitados: grau de relação entre fenômenos que compõem objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos e fenômenos que compõem títulos a partir dos quais foram derivados**

4.1.2.1 Os fenômenos que compõem os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos estão todos relacionados, em algum grau com os fenômenos que compõem os títulos a partir dos quais foram derivados

Nas Figuras 28 e 29 são apresentados dados relativos ao grau de relação entre os fenômenos que compõem objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos e fenômenos que compõem títulos a partir dos quais foram derivados.

Na Figura 28 está apresentada a distribuição das medidas relativas das quantidades de objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos A1 e B1, cujos fenômenos apresentados nos objetivos estão relacionados, em algum grau, com os fenômenos que compõem os títulos a partir dos quais foram derivados.

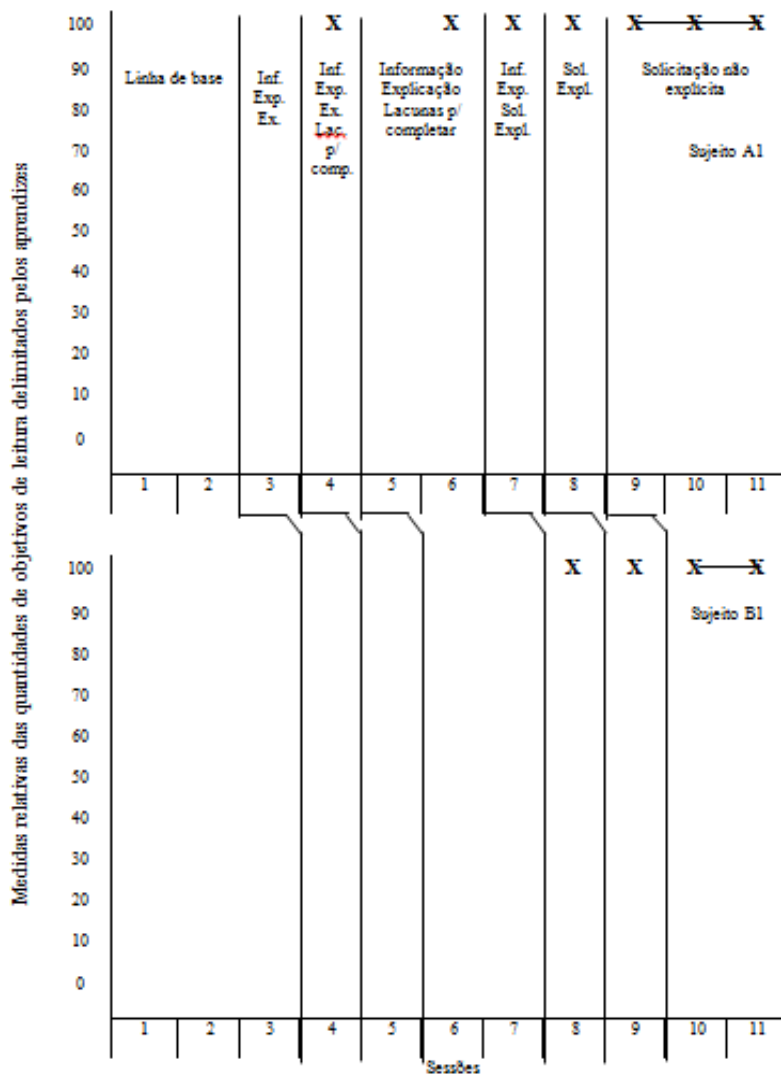
A medida relativa é calculada por meio da divisão da quantidade de objetivos cujos fenômenos apresentados estão relacionados com os fenômenos apresentados nos títulos dos quais são derivados pela quantidade total de objetivos delimitados pelos aprendizes. O resultado da divisão é multiplicado por 100.

É possível perceber que em todas as etapas em que A1 e B1 delimitam objetivos, todos são compostos por fenômenos que estão relacionados, em algum grau, com os fenômenos apresentados nos títulos dos quais foram derivados.

Na etapa de linha de base A1 e B1 não delimitam objetivos.

Na condição em que são apresentadas informações sobre objetivos de leitura, explicações sobre como delimitar objetivos de leitura e exemplos de objetivos para A1 e B1 não delimitam objetivos.

Figura 28. Distribuição das medidas relativas do grau de relação entre fenômenos que compõem perguntas formuladas pelos sujeitos (A1 e B1) ao longo das etapas do procedimento e os fenômenos que compõem os elementos a partir dos quais são derivados.



Legenda – X – Medidas relativas do grau de relação entre objetivos e títulos a partir dos quais são derivados.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de objetivos de leitura e lacunas para o sujeito completar e assim delimitar objetivos de leitura, todos os objetivos delimitados por A1 são compostos por fenômenos que estão relacionados, em algum grau, com os fenômenos apresentados nos títulos dos quais foram derivados. B1 não delimita objetivos.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e lacunas para o sujeito completar A1 não delimita objetivos em uma das sessões dessa etapa (quinta sessão). Na sessão seguinte sob as mesmas condições, todos os objetivos delimitados por A1 são compostos por fenômenos que estão relacionados, em algum grau, com os fenômenos apresentados nos títulos dos quais foram derivados (sexta sessão). B1 não delimita objetivos nessa etapa do procedimento.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura, todos os objetivos delimitados por A1 são compostos por fenômenos que estão relacionados, em algum grau, com os fenômenos apresentados nos títulos dos quais foram derivados. B2 não delimita objetivos.

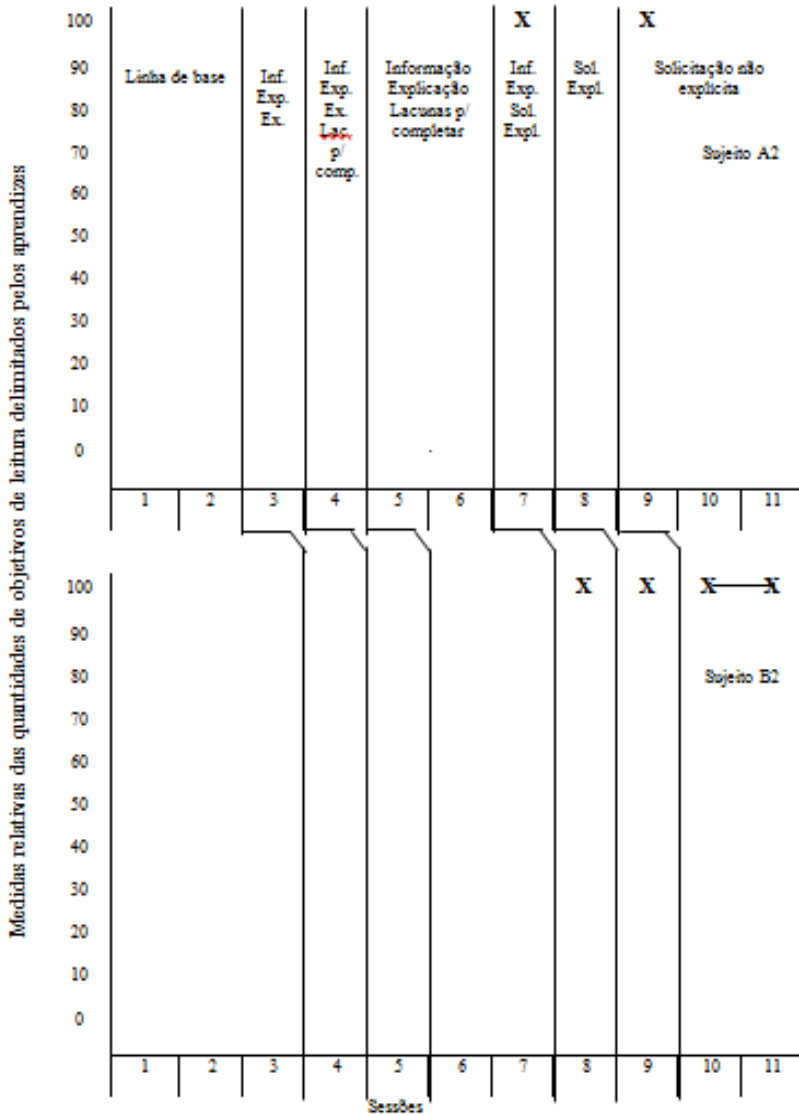
Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura todos os objetivos delimitados por A1 e por B1 são compostos por fenômenos que estão relacionados, em algum grau, com os fenômenos apresentados nos títulos dos quais foram derivados.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, todos os objetivos delimitados por A1 e por B1 são compostos por fenômenos que estão relacionados, em algum grau, com os fenômenos apresentados nos títulos dos quais foram derivados.

Na Figura 29 está apresentada a distribuição das medidas relativas das quantidades de objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos A2 e B2, cujos fenômenos apresentados nos objetivos estão relacionados, em algum grau, com os fenômenos que compõem os títulos a partir dos quais foram derivados.

A medida relativa é calculada por meio da divisão da quantidade de objetivos cujos fenômenos apresentados estão de acordo com os fenômenos apresentados nos títulos dos quais são derivados pela quantidade total de objetivos delimitados pelos aprendizes. O resultado da divisão é multiplicado por 100.

Figura 29. Distribuição das medidas relativas do grau de relação entre fenômenos que compõem perguntas formuladas pelos sujeitos (A2 e B2) ao longo das etapas do procedimento e os fenômenos que compõem os elementos a partir dos quais são derivados.



Legenda – X – Medidas relativas do grau de relação entre objetivos e títulos a partir dos quais são derivados

Nas etapas em que A2 e B2 delimitam objetivos, todos são compostos por fenômenos que estão relacionados, em algum grau, com os fenômenos apresentados nos títulos dos quais foram derivados.

Na etapa de linha de base A2 e B2 não delimitam objetivos.

Na condição em que são apresentadas informações sobre objetivos de leitura, explicações sobre como delimitar objetivos de leitura e exemplos de objetivos para A2 e B2 não delimitam objetivos.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de objetivos de leitura e lacunas para o sujeito completar e assim delimitar objetivos de leitura, A2 e B2 não delimitam objetivos.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e lacunas para o sujeito completar A2 e B2 não delimitam objetivos.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura, todos os objetivos delimitados por A2 e por B2 são compostos por fenômenos que estão relacionados, em algum grau, com os fenômenos apresentados nos títulos dos quais foram derivados.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura, A2 não delimita objetivos e todos os objetivos delimitados por B2 são compostos por fenômenos que estão relacionados, em algum grau, com os fenômenos apresentados nos títulos dos quais foram derivados.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, todos os objetivos delimitados por A2 (em uma das sessões que compõem essa etapa do procedimento) e por B2 (em todas as sessões que compõem essa etapa) são compostos por fenômenos que estão relacionados, em algum grau, com os fenômenos apresentados nos títulos dos quais foram derivados.

4.1.2.2 Implicações do grau de relação entre os fenômenos que compõem os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos e os fenômenos que compõem os títulos a partir dos quais foram derivados

Para que objetivos de leitura contribuam para o aumento do grau de eficácia da cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico” é necessário que o fenômeno que compõe as sentenças que designam os objetivos esteja relacionado, em algum grau, com o fenômeno sobre o qual o autor do texto discute. Uma forma de

identificar sobre qual fenômeno o autor de um texto discute é observar o título do texto e identificar o fenômeno que o compõe. Nesse sentido, para delimitar objetivos de leitura tendo em vista ler um texto em contexto acadêmico, é possível identificar o fenômeno que compõe o título do texto e assim identificar qual fenômeno poderá compor objetivos de leitura. O fenômeno que compõe o objetivo de leitura não precisa, necessariamente, ser o mesmo fenômeno que compõe o título do texto. Pode ser um fenômeno que está relacionado, em algum grau, com aquele que compõe o título. Pode ainda ser equivalente à decomposição do fenômeno que compõe o título.

Em relação à variável “grau de relação entre fenômenos apresentados nos objetivos delimitados e fenômenos apresentados nos títulos dos quais foram derivados” é possível observar que não há melhor e pior desempenho entre os sujeitos. Todos os objetivos delimitados pelos sujeitos são compostos por fenômenos que estão relacionados, em algum grau, com os fenômenos apresentados nos títulos dos quais foram derivados. Todos os objetivos delimitados por A1, A2, B1 e B2 são compostos por fenômenos que estão relacionados, em algum grau, com os fenômenos apresentados nos títulos dos quais foram derivados, conforme apresentado nas Figuras 28 e 29.

Ao considerar características dos fenômenos utilizados pelos sujeitos para compor objetivos de leitura, parece haver probabilidade de que os sujeitos estejam controlados pelas informações, explicações e exemplos de objetivos de leitura ao delimitar objetivos. A instrução de que os objetivos de leitura necessitam ser formulados tendo como objeto central o fenômeno apresentado nos títulos dos textos é apresentada como condição de ensino aos sujeitos ao longo das etapas do programa. Além disso, os exemplos apresentados são de objetivos cujos fenômenos estão relacionados, em algum grau, com os fenômenos que compõem os títulos dos quais foram derivados. É alta a probabilidade de que os sujeitos tenham delimitado objetivos de leitura controlados por essa informação e por essa explicação sobre como delimitar objetivos de leitura. É alta a probabilidade de que as instruções fornecidas em relação à variável “fenômeno que é objeto de investigação a partir do objetivo de leitura”, assim como os exemplos de objetivos, tenham influenciado os sujeitos a se comportarem de modo a delimitar objetivos de leitura orientados pelos fenômenos apresentados nos títulos dos quais foram derivados. Nesse sentido, as instruções, as explicações, os exemplos de objetivos, as solicitações e os títulos dos textos têm a função de situações antecedentes para delimitar objetivos de leitura. Segundo Botomé (2001), a situação antecedente equivale ao

que ocorre antes ou junto à resposta de um organismo. Considerando o comportamento de delimitar objetivos de leitura apresentado pelos sujeitos, é possível perceber que passaram a delimitar objetivos a partir da condição em que foram apresentadas informações, explicações, exemplos de objetivos e solicitações para delimitar objetivos. Além disso, a presença dos títulos dos textos foi condição necessária para delimitar objetivos, pois foi a partir dos títulos que identificaram fenômenos que poderiam compor seus objetivos. O título do texto tem a função de situação antecedente para delimitar objetivos de leitura, pois é a partir de um título que o leitor poderá identificar o fenômeno que compõe um texto que irá ler e, conseqüentemente, em relação a que tipo de fenômeno o autor apresenta informações ao escrever esse texto.

No que se refere aos exemplos de objetivos, em geral são compostos por fenômenos que compõem títulos dos textos utilizados no programa. O fato de que os fenômenos que compõem os objetivos delimitados são, em sua maioria, fenômenos que compõem títulos dos textos pode ter controlado o comportamento dos sujeitos ao delimitar objetivos de leitura. Para o texto intitulado “Uma tempestade de **mudanças**”, foram apresentados como exemplos de objetivos de leitura no roteiro: 1. Identificar **mudanças** ocorridas no século XX; 2. Caracterizar **mudanças** ocorridas no século XX. O fenômeno nuclear do título do texto é “**mudanças**”, assim como o fenômeno nuclear dos exemplos de objetivos de leitura. Para o texto intitulado “**Utopia** e **pesadelo**”, alguns dos objetivos delimitados por alguns sujeitos foram “Caracterizar **utopia**” e “Caracterizar **pesadelo**”, ambos (utopia e pesadelo) fenômenos nucleares que compõem o título do texto.

É importante ressaltar que A1 delimita objetivos compostos não apenas por fenômenos que são nucleares nos títulos dos textos, mas também utilizando fenômenos que se referem à decomposição desses fenômenos nucleares, ou que estão a ele relacionados, em algum grau:

Título: “O medo e o encanto dos automóveis”.

Objetivos delimitados por A1: “Identificar **decorrências do medo** dos automóveis”; “Identificar **decorrências do encanto** dos automóveis”.

A explicação sobre delimitar objetivos de leitura por meio da decomposição do fenômeno que compõe o título do texto ou utilizando fenômenos que estão a ele relacionados, em algum grau, não é apresentada como instrução no programa, embora existam exemplos de objetivos cujos fenômenos referem-se à decomposição do fenômeno que compõe o título do texto ou a fenômenos que estão relacionados, em algum grau, com o fenômeno que compõe o título do texto.

Considerando o título “A guerra das guerras”, alguns exemplos de objetivos apresentados no programa foram: “identificar **fatos que contribuíram para a ocorrência** da Primeira Guerra Mundial” e “identificar **decorrências da** Primeira Guerra Mundial”. “Fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial” e “decorrências da Primeira Guerra Mundial” são fenômenos que estão relacionados com o fenômeno que compõe o título: guerra.

Comparando os objetivos de leitura delimitados por A1 e os objetivos de leitura apresentados como exemplos em etapas do programa, é possível perceber algumas semelhanças: ambos tratam de decorrências do fenômeno que compõe o título do texto a que se refere. O exemplo apresentado trata de “decorrências da Primeira Guerra Mundial” (fenômeno relacionado ao fenômeno que compõe o título “A guerra das guerras”). O objetivo delimitado por A1 também trata de decorrências: “decorrências do medo dos automóveis (fenômeno que compõe parte do título “O medo e encanto dos automóveis”). Os exemplos de objetivos de leitura apresentados como condição de ensino parecem ter a função de modelo para os sujeitos elaborarem seus próprios objetivos de leitura quando solicitados. Essa constatação parece estar relacionada com o processo de aprendizagem por imitação, conforme examina Catania (1999). O sujeito aprende a apresentar determinado comportamento observando outro sujeito apresentar. Nesse caso, trata-se de imitar um comportamento cujo produto os sujeitos observaram a partir dos exemplos de objetivos (apresentados nos roteiros de leitura – instrumento no qual foram apresentadas condições planejadas para desenvolvimento de novos comportamentos). Skinner (1989/1991) ressalta que imitar não é suficiente para aprender um comportamento. Porém, ao imitar, o sujeito produz consequências que podem mantê-lo apresentando esse comportamento em situações similares. Os sujeitos continuam a apresentar esse comportamento nas etapas do procedimento em que não havia mais exemplos de objetivos, o que aumenta a probabilidade de que tenham o desenvolvido como parte de seus repertórios.

Vale ressaltar que decompor o fenômeno nuclear de um título para compor um objetivo de leitura e identificar fenômenos relacionados em algum grau com o fenômeno que compõe o título de um texto consiste em delimitar objetivos de leitura a partir dos objetivos do autor ao escrever o texto. Parece mais apropriado delimitar objetivos de leitura a partir de lacunas que o próprio leitor identifica no seu conhecimento ao estudar e/ou intervir sobre um fenômeno. Delimitar objetivos com base nos fenômenos apresentados nos títulos dos textos



aumenta a probabilidade de que o leitor permaneça sob controle de objetivos do autor do texto e não de objetivos reais do leitor (que nesses casos tem pouca ou nenhuma clareza acerca de quais são seus objetivos ao ler um texto em contexto acadêmico).

As características das instruções apresentadas como condição de ensino em relação ao tipo de situação diante da qual foi solicitado apresentar a classe “delimitar objetivos de leitura” e o fato de que nos exemplos de objetivos o fenômeno nuclear utilizado para compor o objetivo corresponde, em algumas situações, ao fenômeno nuclear apresentado no título do texto são aspectos que podem ter dificultado aos sujeitos identificar a relevância e funcionalidade de delimitar objetivos de leitura. Isso porque os sujeitos foram instruídos a delimitar objetivos de leitura a partir dos objetivos do autor do texto. Diante disso, cabe questionar: se os sujeitos tivessem sido instruídos a delimitar objetivos de leitura a partir de lacunas que identificam em seu grau de conhecimento em relação a determinado fenômeno que estão estudando, é provável que tivessem identificado em maior grau a relevância e a funcionalidade de objetivos de leitura, aumentando assim a frequência de apresentação da classe “delimitar objetivos de leitura”? É importante destacar que essa é apenas uma das variáveis que interferem na identificação da relevância e funcionalidade de objetivos de leitura e no processo de “delimitar objetivos de leitura”. É necessário investigar o quanto essa afirmação pode ser verdadeira e também identificar outras variáveis que implicam nesse processo. É útil também considerar a história pregressa dos estudantes em relação ao desenvolvimento da classe “ler textos em contexto acadêmico”.

Considerando que os sujeitos, até então, não delimitavam objetivos para ler textos em contexto acadêmico, é pertinente afirmar que em relação, especificamente, aos fenômenos que utilizaram para compor os objetivos de leitura, que delimitaram objetivos de leitura com qualidade. Isso porque todos estão relacionados, em algum grau, com os títulos dos textos que leram na sequência à delimitação de objetivos. Vale ressaltar que há outras características dos objetivos que necessitam ser examinadas para avaliar com maior precisão o grau de qualidade dos objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos.

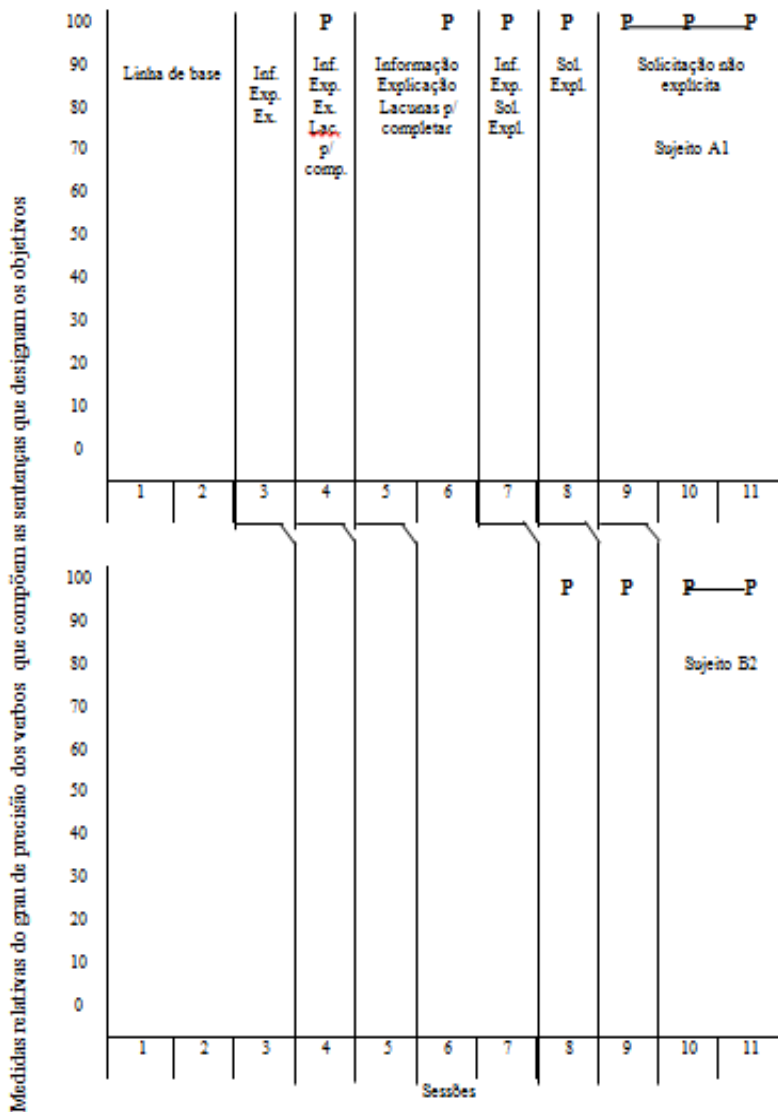
### **4.1.3 Grau de precisão e de amplitude de verbos e de complementos que compõem sentenças que designam objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos**

4.1.3.1 Verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados pelos sujeitos são precisos

Nas Figuras 30 e 31 são apresentados dados relativos ao grau de precisão dos verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos ao longo do procedimento.

Na Figura 30 está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento.

Figura 30. Distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) (maior quantidade de objetivos delimitados) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – **P** – Medidas relativas do grau de precisão dos verbos.

É considerado como melhor desempenho os maiores índices de medidas relativas de verbos precisos utilizados pelos sujeitos para compor os objetivos ao longo das etapas.

A medida relativa é calculada por meio da divisão da quantidade de verbos precisos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados pela quantidade total de verbos elaborados pelos aprendizes para compor os objetivos. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser baixo.

Em todas as etapas do procedimento em que A1 e B2 delimitam objetivos de leitura, todos os verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos são precisos.

Na etapa de linha de base, A1 e B2 não delimitam objetivos.

Na condição em que são apresentadas informações sobre objetivos de leitura, explicações sobre como delimitar objetivos de leitura e exemplos de objetivos A1 e B2 não delimitam objetivos.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de objetivos de leitura e lacunas para o sujeito completar e assim delimitar objetivos de leitura, todos os verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A1 são precisos. B2 não delimita objetivos nessa etapa.

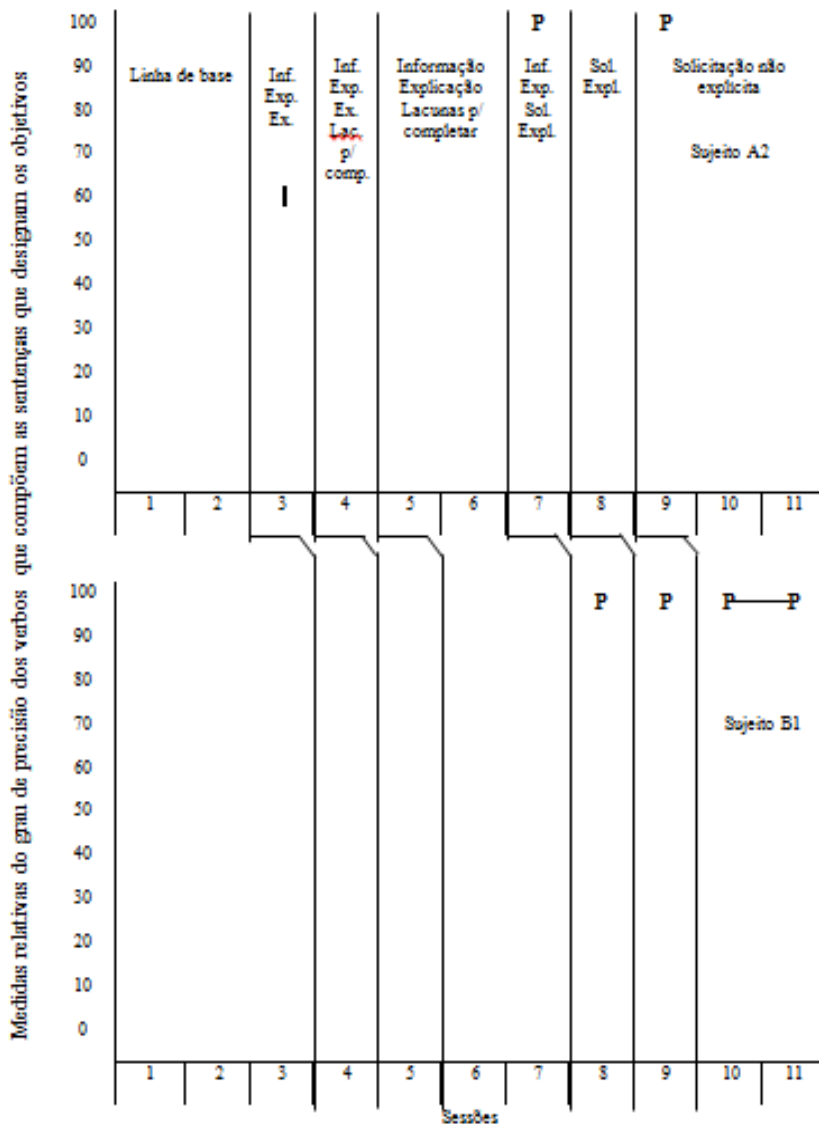
Na condição em que são apresentadas informações, explicações e lacunas para o sujeito completar A1 não delimita objetivos em uma das sessões que compõem essa etapa; na sessão seguinte que compõem essa etapa todos os verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A1 são precisos. B2 não delimita objetivos nessa condição do procedimento.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura, todos os verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A1 e por B2 são precisos.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura, todos os verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A1 e por B2 são precisos.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, todos os verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A1 e por B2 são precisos.

Figura 31. Distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) (menor quantidade de objetivos delimitados) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – **P** – Medidas relativas do grau de precisão dos verbos.

Na Figura 31 está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como pior desempenho os menores índices de medidas relativas de verbos precisos utilizados pelos sujeitos para compor os objetivos ao longo das etapas.

A medida relativa é calculada por meio da divisão da quantidade de verbos precisos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados pela quantidade total de verbos elaborados pelos aprendizes para compor os objetivos. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser baixo.

Em todas as etapas do procedimento em que A2 e B1 delimitam objetivos, todos os verbos que compõem as sentenças que designam esses objetivos são precisos.

Na etapa de linha de base, A2 e B1 não delimitam objetivos.

Na condição em que são apresentadas informações sobre objetivos de leitura, explicações sobre como delimitar objetivos de leitura e exemplos de objetivos A2 e B1 não delimitam objetivos.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de objetivos de leitura e lacunas para o sujeito completar e assim delimitar objetivos de leitura, A2 e B1 não delimitam objetivos.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e lacunas para o sujeito completar A2 e B1 não delimitam objetivos.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura, todos os verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A2 e por B1 são precisos.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura, A2 não delimita objetivos. Todos os verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por B1 são precisos.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, todos os verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A2 na primeira sessão que compõem essa etapa são precisos; nas outras duas sessões dessa etapa A2 não delimita objetivos. Todos os verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados por B2 são precisos.

4.1.3.2 Compor sentenças que designam objetivos de leitura utilizando **verbos precisos** aumenta a probabilidade de que estudantes tenham clareza acerca do que necessitam ser capazes de fazer em relação à informações apresentadas em textos

Para ler textos em contexto acadêmico com eficácia, é necessário, em parte, que sejam delimitados objetivos de leitura que orientem, de forma precisa e específica, o que um estudante necessita ser capaz de fazer em relação às informações apresentadas em um texto. O elemento de uma sentença que designa um objetivo de leitura que representa o que um estudante necessita ser capaz de fazer em relação às informações apresentadas em um texto é o verbo. Verbos precisos aumentam a probabilidade de estudantes orientarem o próprio comportamento de ler de acordo com determinado tipo de ação em relação às informações apresentadas nos textos. Em contrapartida, verbos vagos dificultam que o estudante identifique o que necessita ser capaz de fazer em relação às informações que lê em um texto. Dessa forma, verbos vagos diminuem o grau de eficácia da cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico”.

Santos (2006), ao caracterizar competências e comportamentos profissionais propostos nas diretrizes curriculares como delimitação do campo de atuação do psicólogo, afirma que quanto mais precisas as orientações nas diretrizes curriculares, melhor será o planejamento da formação do psicólogo. A autora examina orientações apresentadas nas diretrizes curriculares na forma de sentenças que designam objetivos. Ao afirmar que essas orientações necessitam ser precisas, está se referindo, em parte, aos elementos que compõem as sentenças que designam os objetivos (verbos e complementos). Isso significa que os verbos que compõem as sentenças que designam objetivos para orientar a formação profissional necessitam ser precisos. É possível generalizar que verbos que compõem sentenças que designam objetivos necessitam ser precisos para orientar o comportamento daqueles que se orientarão por esses objetivos. Sendo assim, verbos que compõem sentenças que designam objetivos de leitura necessitam ser precisos para orientar estudantes de graduação ao “ler textos em contexto acadêmico”. É alta a probabilidade de que quanto mais precisos forem os verbos, maior será o grau de eficácia de “ler textos em contexto acadêmico”. Isso porque aumentará o grau de precisão em relação ao que estudantes necessitam ser capazes de fazer no que se refere às informações apresentadas em textos.

Santos (2006) examina que delimitar um objetivo não envolve apenas utilizar regras gramaticais, mas também a explicitação, nas sentenças propostas, de tipos de relações entre o fazer de um sujeito e o ambiente. No caso de objetivos de leitura, trata-se de explicitar tipos de interações entre o estudante e o ambiente (em geral referente ao texto e ao contexto acadêmico e profissional). Portanto, para que as interações que estudantes necessitam criar com o ambiente (contexto acadêmico, lacunas no próprio conhecimento acerca de um fenômeno, contexto de intervenção profissional, textos etc.) estejam claramente explicitadas é necessário que verbos que compõem as sentenças que designam objetivos de leitura sejam precisos. Vale destacar que o grau de precisão dos verbos é apenas uma das variáveis que possibilitam aumentar o grau de clareza acerca das interações que estudantes necessitam estabelecer com o ambiente. O grau de amplitude do verbo, o grau de precisão e de amplitude do complemento que compõe sentenças que designam objetivos de leitura são outras variáveis a serem consideradas para explicitar de forma clara e precisa tipos de interações que estudantes necessitam estabelecer com o ambiente ao ler textos em contexto acadêmico.

Ao observar as Figuras 30 e 31, é possível perceber que não há melhor ou pior desempenho em relação ao grau de precisão do verbo, pois todos os verbos utilizados pelos sujeitos são precisos. Isso significa que é alta a probabilidade de que os sujeitos sejam capazes de identificar o que necessitam ser capazes de fazer em relação às informações apresentadas no texto. O que varia é a quantidade de verbos em função da quantidade de objetivos que os sujeitos delimitaram (esse foi o critério utilizado para compor as Figuras 30 e 31). “Identificar”, “caracterizar” e “avaliar” são alguns exemplos de verbos precisos utilizados para compor as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos. Esses verbos possibilitam identificar com precisão o que estudantes necessitam ser capazes de fazer em relação à informações apresentadas em um texto. Em nenhum dos objetivos delimitados pelos sujeitos foram identificados verbos vagos. “Conhecer”, “reconhecer” e “compreender” são alguns exemplos de verbos vagos, pois inviabilizam que estudantes identifiquem, com precisão o que necessitam ser capazes de fazer para “conhecer”, “reconhecer” ou “compreender” algo.

Não foi apresentada como condição de ensino instruções em relação às características que conferem precisão a um verbo. Porém, todos os verbos utilizados para compor os exemplos de objetivos apresentados ao longo do procedimento eram precisos. Há alguma



probabilidade de que os sujeitos utilizaram verbos precisos por terem utilizado como modelo os verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos apresentados como exemplos, pois os verbos por eles utilizados são os mesmos utilizados nos exemplos de objetivos apresentados como condição de ensino. Diante dessa constatação, parece que os exemplos de verbos que compõem sentenças que designam objetivos de leitura foram suficientes como situação antecedente para que os sujeitos apresentassem como resposta “utilizar verbos precisos para compor sentenças que designam objetivos de leitura”. Há probabilidade de que tenha ocorrido um processo de imitação, em que os sujeitos apresentaram o comportamento que observaram por meio do produto do comportamento do programador apresentado como condição de ensino (verbos precisos para compor objetivos de leitura). Como esse comportamento se mantém em etapas nas quais não há mais exemplos de objetivos, há probabilidade de que as consequências produzidas pelos sujeitos ao utilizar verbos precisos para compor os objetivos tenham possibilitado a aprendizagem desse comportamento, que se manteve (Skinner, 1989/1991).

Ao utilizar verbos precisos para delimitar objetivos, os sujeitos produziram como consequências: aumento da probabilidade de identificar precisamente o que necessita ser capaz de fazer em relação às informações apresentadas em um texto ao ler o mesmo; aumento da probabilidade de identificar informações importantes (relacionadas aos objetivos que delimitou) ao ler textos; aumento do grau de facilidade para identificar informações importantes ao ler textos. Há probabilidade de que essas consequências produzidas pelos sujeitos tenham fortalecido interações entre constituintes da classe “delimitar objetivos de leitura”, caracterizando contingências de reforço positivo. O fortalecimento de interações parece ser decorrente, em parte, da presença de verbos precisos como situação antecedente para delimitar objetivos e das consequências produzidas ao utilizar esses verbos precisos. Contingências de reforço positivo caracterizam um processo de fortalecimento de interações por meio da apresentação de um estímulo, que por sua vez produz consequências que alteram a probabilidade de ocorrência de uma resposta, aumentando sua frequência (Skinner, 1969/1975; Souza e Kubo, 2009).

Embora os sujeitos tenham utilizado verbos precisos para compor sentenças que designam objetivos de leitura ao eleger verbos que foram utilizados para compor os exemplos de objetivos apresentados como condição de ensino, é pertinente questionar: os sujeitos tem clareza acerca de que os verbos que utilizaram para compor

as sentenças que designam os objetivos são precisos? Tem clareza acerca da diferença entre verbos precisos e verbos vagos e de suas implicações ao serem utilizados em sentenças que designam objetivos de leitura? Tem clareza acerca do que significa cada um dos verbos que utilizaram? Tem clareza acerca do que necessitam fazer para “avaliar” um fenômeno? Sabem a diferença entre “identificar”, “caracterizar” e “avaliar” determinado fenômeno? Parece necessário comparar os objetivos de leitura delimitado pelos sujeitos com as informações que registraram sob a forma de tópicos e de sínteses.

É importante que em um programa de desenvolvimento ou aprimoramento da cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico” sejam planejadas unidades de aprendizagem específicas para tratar de características de verbos que compõem sentenças que designam objetivos de leitura. Com isso, estudantes podem aprender que verbos que compõem sentenças que designam objetivos de leitura necessitam, dentre outras características, ser precisos. Um programa com essas características aumenta a probabilidade de que estudantes utilizem verbos precisos para compor sentenças que designam objetivos de leitura controlados pela característica funcional do verbo preciso, e não apenas por exemplos apresentados como condições de ensino. Além disso, aumenta a probabilidade de que os sujeitos sejam capazes de identificar o que precisamente necessitam ser capazes de fazer em relação às informações apresentadas em um texto.

#### 4.1.3.3 Verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados pelos sujeitos são específicos

Nas Figuras 32 e 33 são apresentados dados relativos ao grau de amplitude dos verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos ao longo do procedimento.

Na Figura 32 está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como melhor desempenho os maiores índices de medidas de relativas de verbos específicos utilizados pelos sujeitos ao delimitar objetivos de leitura.

A medida relativa é calculada por meio da divisão da quantidade de verbos específicos que compõem as sentenças que

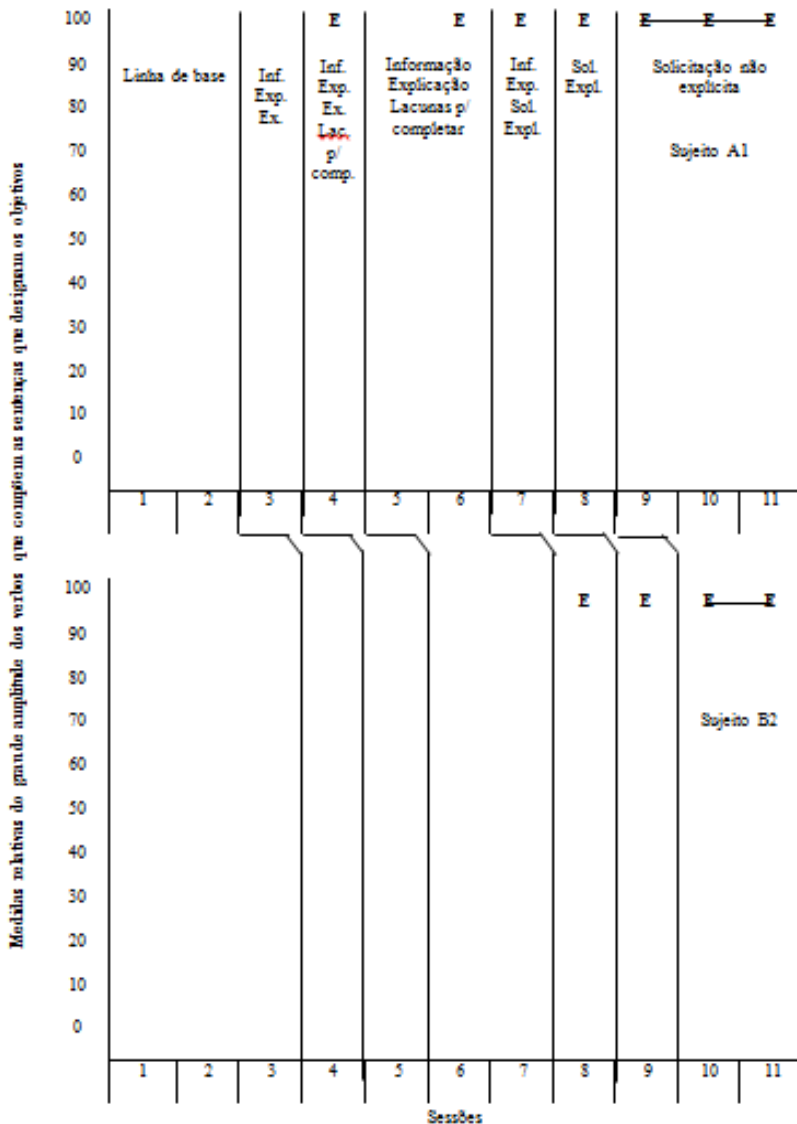
designam os objetivos delimitados pela quantidade total de verbos elaborados pelos aprendizes para compor os objetivos. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser baixo.

Em todas as etapas do procedimento em que A1 e B2 delimitaram objetivos de leitura, todos os verbos que compõem as sentenças que designam esses objetivos são específicos.

Na etapa de linha de base, A1 e B2 não delimitam objetivos.

Na condição em que são apresentadas informações sobre objetivos de leitura, explicações sobre como delimitar objetivos de leitura e exemplos de objetivos A1 e B2 não delimitam objetivos.

Figura 32. Distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2)(maior quantidade de objetivos delimitados) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – E – Medidas relativas do grau de amplitude dos verbos.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de objetivos de leitura e lacunas para o sujeito completar e assim delimitar objetivos de leitura, todos os verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A1 são específicos. B2 não delimita objetivos nessa etapa.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e lacunas para o sujeito completar A1 não delimita objetivos em uma das sessões que compõem essa etapa; na sessão seguinte que compõem essa etapa todos os verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A1 são específicos. B2 não delimita objetivos nessa condição do procedimento.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura, todos os verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A1 e por B2 são específicos.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura, todos os verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A1 e por B2 são específicos.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, todos os verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A1 e por B2 são específicos.

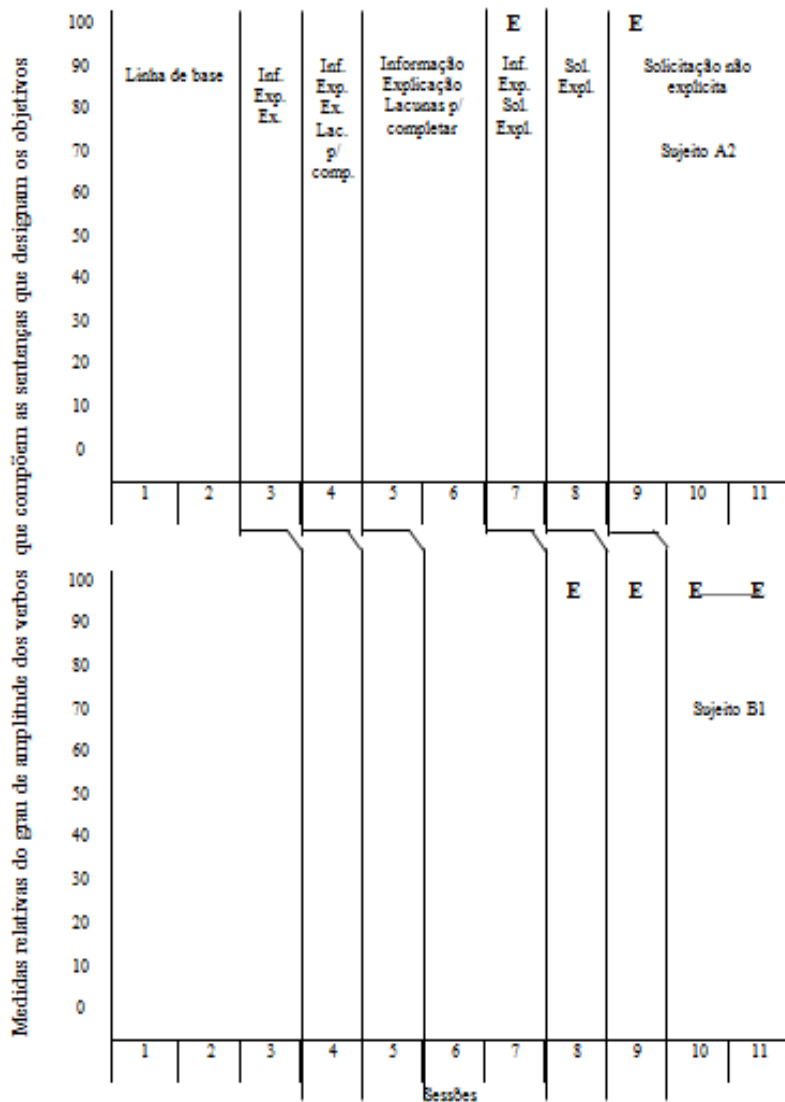
Na Figura 33 está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como pior desempenho os menores índices de medidas relativas de verbos específicos utilizados pelos sujeitos ao delimitar objetivos de leitura.

A medida relativa é calculada por meio da divisão da quantidade de verbos específicos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados pela quantidade total de verbos elaborados pelos aprendizes para compor os objetivos. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser baixo.

Em todas as etapas do procedimento em que A2 e B1 delimitaram objetivos de leitura todos os verbos que compõem as sentenças que designam esses objetivos são específicos.

Na etapa de linha de base, A2 e B1 não delimitam objetivos.

Figura 33. Distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) (menor quantidade de objetivos de leitura delimitados) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – E – Medidas relativas do grau de amplitude dos verbos.

Na condição em que são apresentadas informações sobre objetivos de leitura, explicações sobre como delimitar objetivos de leitura e exemplos de objetivos A2 e B1 não delimitam objetivos.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de objetivos de leitura e lacunas para o sujeito completar e assim delimitar objetivos de leitura, A2 e B1 não delimitam objetivos.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e lacunas para o sujeito completar A2 e B1 não delimitam objetivos.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura, todos os verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A2 e por B1 são específicos.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura, A2 não delimita objetivos. Todos os verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por B1 são específicos.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, todos os verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A2 na primeira sessão que compõem essa etapa são específicos; nas outras duas sessões dessa etapa A2 não delimita objetivos. Todos os verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados por B2 são específicos.

4.1.3.4 Compor sentenças que designam objetivos de leitura utilizando **verbos específicos** aumenta a probabilidade de que estudantes tenham clareza acerca do que necessitam ser capazes de fazer em relação à informações apresentadas em textos

O grau de amplitude de verbos que compõem sentenças que designam objetivos de leitura parece ser uma das variáveis que contribui para “ler textos em contexto acadêmico” com eficácia. O grau de amplitude desses verbos depende, em parte, do tipo de interação que estudantes necessitam estabelecer com o texto que será lido. D’Agostini (2005), ao investigar aprendizagens propostas por professores como objetivos de ensino para compor a formação profissional do psicólogo, examina que um objetivo de ensino representa o que estudantes necessitam ser capazes de fazer em relação a determinada situação. Para isso, o verbo que compõe a unidade de aprendizagem além de preciso, necessita ter um grau de amplitude de acordo com a aprendizagem que é

proposta (D'Agostini, 2005). Analogamente, verbos que compõem sentenças que designam objetivos de leitura necessitam ter um grau de amplitude de acordo com o tipo de interação que o estudante estabelecerá com o texto ao ler o mesmo.

Em um programa para desenvolvimento de “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação, é preciso que estudantes desenvolvam tipos de interações específicas com o texto. Sendo assim, parece importante que os verbos que compõem sentenças que designam objetivos de leitura sejam específicos em relação aos tipos de aprendizagem passíveis de realização ao ler os textos solicitados no programa. São interações específicas com o texto no sentido de que os estudantes necessitam ser capazes de fazer algo possível a partir das informações apresentadas no texto. “Identificar”, “caracterizar” e “descobrir” são exemplos de verbos utilizados pelos sujeitos para compor sentenças que designam objetivos de leitura que são considerados específicos, pois representam uma ação específica em relação às informações apresentadas nos textos. Todos os verbos utilizados pelos sujeitos para compor sentenças que designam objetivos de leitura são específicos.

Não foram identificados verbos amplos nos objetivos delimitados pelos sujeitos. “Compreender” é um exemplo de verbo amplo, pois abrange diversas unidades de ações em um único termo. O que é necessário fazer para “compreender” algo? Identificar algo? Caracterizar algo? Conceituar algo? Possivelmente, há diversas ações que estudantes necessitam realizar para “compreender” algo. Em se tratando de objetivos de leitura, verbos amplos podem dificultar ao leitor identificar o que necessita ser capaz de fazer em relação às informações apresentadas em textos. Um verbo que expressa duas unidades de ações equivale a duas unidades de verbos. Nesse sentido, parece mais adequado dividir esse objetivo em dois ou mais objetivos, de modo que esteja mais claro para o estudante o que necessita fazer em relação às informações apresentadas em um texto. D'Agostini (2005) examina que a justaposição de objetivos dificulta perceber o que é necessário ser capaz de fazer (em relação às informações apresentadas em um texto, no caso de objetivos de leitura). Em função disso, parece mais apropriado delimitar dois objetivos separadamente, ainda que a única diferença entre eles seja o verbo. Embora possam parecer iguais, equivalem a duas unidades de ações distintas que os estudantes necessitam realizar ao ler determinado texto.

Como todos os verbos utilizados pelos sujeitos para compor as sentenças que designam objetivos de leitura são específicos, é



possível afirmar que não há melhor ou pior desempenho em relação à variável “grau de amplitude dos verbos”. O critério utilizado para compor as Figuras 32 e 33 como relativas ao melhor e ao pior desempenho é a quantidade de objetivos de leitura. Aqueles que delimitaram maior quantidade de objetivos apresentam maior quantidade de verbos específicos. No entanto, proporcionalmente, todos apresentam o mesmo desempenho, pois todos os verbos utilizados pelos sujeitos para compor as sentenças que designam os objetivos são específicos.

Embora todos os verbos que compõem as sentenças que designam objetivos de leitura sejam específicos, não há instruções no programa em relação às características que conferem especificidade ou amplitude a um verbo. Há probabilidade de que os sujeitos tenham utilizado verbos específicos para compor as sentenças que designam os objetivos que delimitaram por terem utilizado como exemplo os verbos que compõem as sentenças que designam os exemplos de objetivos de leitura apresentados como exemplos no programa. Isso porque os verbos utilizados pelos sujeitos são os mesmos utilizados nos exemplos de objetivos de leitura. Essa constatação pode representar que os exemplos de verbos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura tiverem a função de situação antecedente para que os sujeitos apresentassem como resposta “utilizar verbos específicos para compor sentenças que designam objetivos de leitura”. Há probabilidade de que tenha ocorrido um processo de imitação, uma vez que os sujeitos ao observarem o produto do comportamento do programador ao utilizar verbos específicos para compor objetivos apresentam o mesmo comportamento (utilizar verbos específicos para delimitar objetivos) (Catania, 1999). Em outras palavras, parece que o comportamento dos sujeitos nessas condições foi repetir o comportamento da pesquisadora. Há probabilidade de que à medida que apresentaram esse comportamento obtiveram consequências que os mantiveram apresentando esse comportamento, o que pode ocorrer em casos de imitação, segundo Skinner (1989/1991). Isso porque os sujeitos continuam a utilizar verbos precisos para compor objetivos de leitura mesmo nas etapas do procedimento em que não há mais exemplos de objetivos. Algumas consequências que podem ser produzidas ao utilizar verbos específicos para compor objetivos de leitura são: aumento da probabilidade de identificar especificamente o que necessita ser capaz de fazer em relação às informações apresentadas em um texto ao ler o mesmo; aumento da probabilidade de identificar informações importantes (relacionadas aos objetivos que delimitou) ao ler textos;

aumento do grau de facilidade para identificar informações importantes ao ler textos. Há probabilidade de que essas consequências produzidas pelos sujeitos ao utilizar verbos específicos para compor objetivos (além de outras que possivelmente também foram produzidas ao apresentar esse comportamento) tenham fortalecido interações entre componentes da classe “delimitar objetivos de leitura”, caracterizando contingências de reforço positivo. De acordo com Skinner (1969/1975), a apresentação de um estímulo (que nesse caso equivale aos verbos específicos) possibilita um processo de fortalecimento entre componentes de uma classe de comportamentos.

Apesar de os sujeitos terem utilizado somente verbos específicos para compor as sentenças que designam os objetivos de leitura, algumas questões parecem relevantes: os sujeitos tem clareza acerca da diferença entre verbos específicos e verbos amplos e de suas implicações ao serem utilizados em sentenças que designam objetivos de leitura? Tem clareza acerca do que significa cada um dos verbos que utilizaram? É importante comparar os objetivos de leitura delimitado pelos sujeitos com as informações que registraram sob a forma de tópicos e de sínteses.

Para delimitar objetivos de leitura utilizando verbos específicos (ou amplos, dependendo do caso) para compor sentenças que designam objetivos de leitura é necessário que estudantes sejam submetidos a processos em que aprendam a diferenciar verbos específicos e verbos amplos. Essa aprendizagem possibilita que avaliem que tipo de verbo é mais apropriado em cada situação específica na qual precisarão ler textos em contexto acadêmico. Vale ressaltar que esses comportamentos não foram objeto de ensino no programa realizado. O repertório de estudantes ao delimitar objetivos de leitura necessita estar controlado por características relevantes dos elementos que compõem uma sentença que designa um objetivo, e não somente por exemplos desses elementos.

4.1.3.5 Complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados pelos sujeitos são precisos

Nas Figuras 34 e 35 são apresentados dados relativos ao grau de precisão dos complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos ao longo do procedimento.

Na Figura 34 está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos complementos que compõem as

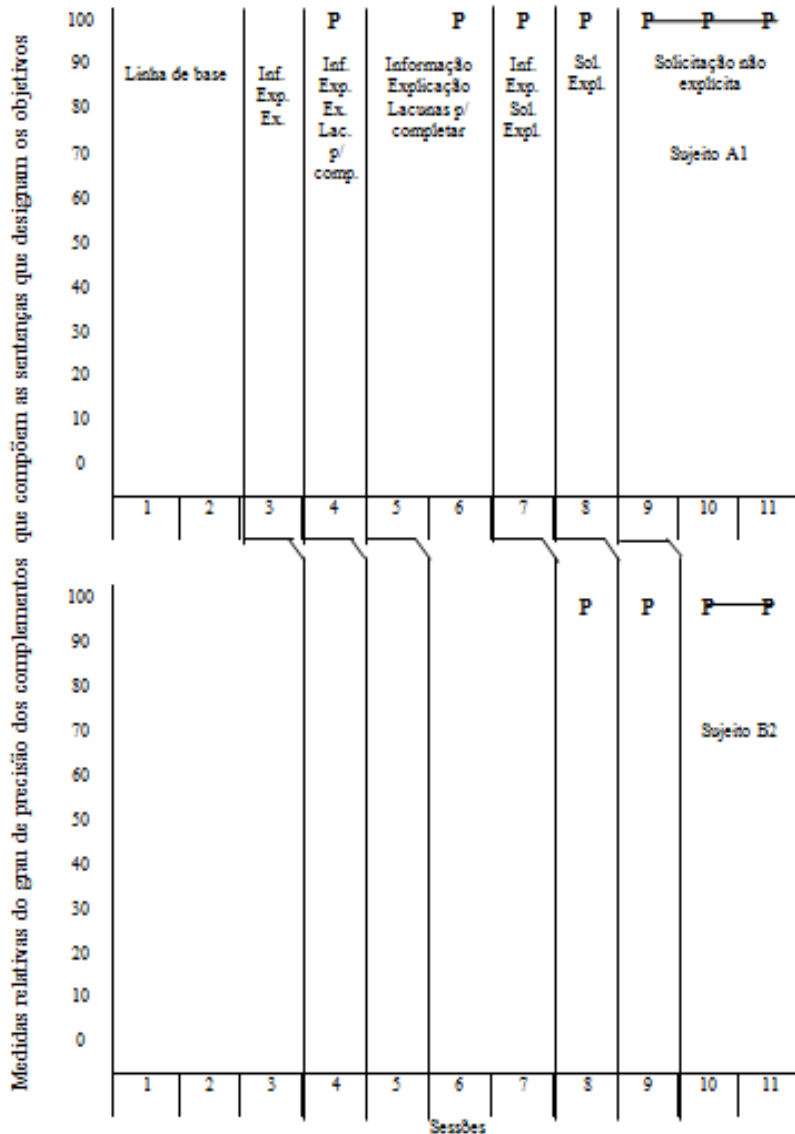
sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como melhor desempenho os maiores índices de medidas relativas de complementos precisos utilizados pelos sujeitos ao delimitar objetivos de leitura.

A medida relativa é calculada por meio da divisão da quantidade de complementos precisos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados pela quantidade total de complementos elaborados pelos aprendizes para compor os objetivos. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser baixo.

Em todas as sessões que A1 e B2 delimitam objetivos de leitura, todos os complementos que compõem as sentenças que designam esses objetivos são precisos.

Na etapa de linha de base, A1 e B2 não delimitam objetivos.

Figura 34. Distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) (maior quantidade de objetivos delimitados) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – P – Medidas relativas do grau de precisão dos complementos.

Na condição em que são apresentadas informações sobre objetivos de leitura, explicações sobre como delimitar objetivos de leitura e exemplos de objetivos A1 e B2 não delimitam objetivos.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de objetivos de leitura e lacunas para o sujeito completar e assim delimitar objetivos de leitura, todos os complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A1 são precisos. B2 não delimita objetivos nessa etapa.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e lacunas para o sujeito completar A1 não delimita objetivos em uma das sessões que compõem essa etapa; na sessão seguinte que compõem essa etapa todos os complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A1 são precisos. B2 não delimita objetivos nessa condição do procedimento.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura, todos os complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A1 e por B2 são precisos.

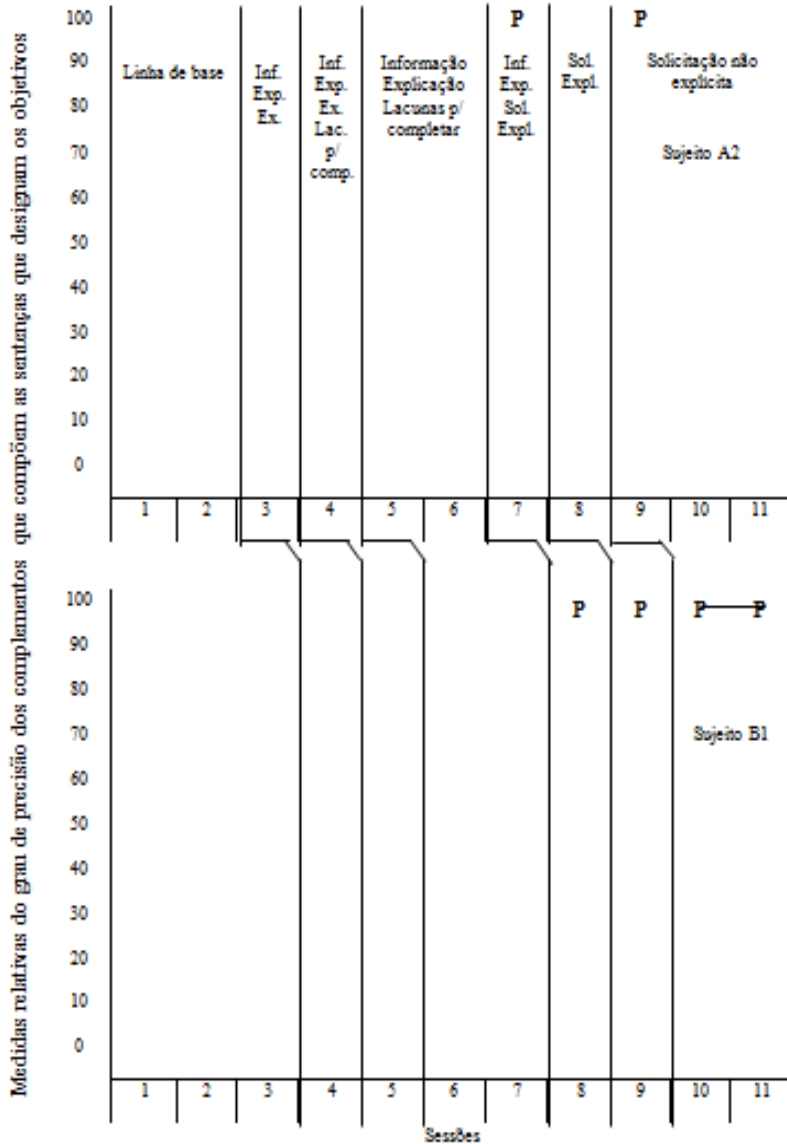
Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura, todos os complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A1 e por B2 são precisos.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, todos os complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A1 e por B2 são precisos.

Na Figura 35 está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como pior desempenho os menores índices de medidas relativas de complementos precisos utilizados pelos sujeitos ao delimitar.

A medida relativa é calculada por meio da divisão da quantidade de complementos precisos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados pela quantidade total de complementos elaborados pelos aprendizes para compor os objetivos. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser baixo.

Figura 35. Distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) (menor quantidade de objetivos delimitados) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – P – Medidas relativas do grau de precisão dos complementos.

Todos os complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A2 e B1 são precisos, em todas as etapas do procedimento em que esses sujeitos delimitam objetivos de leitura.

Na etapa de linha de base, A2 e B1 não delimitam objetivos.

Na condição em que são apresentadas informações sobre objetivos de leitura, explicações sobre como delimitar objetivos de leitura e exemplos de objetivos A2 e B1 não delimitam objetivos.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de objetivos de leitura e lacunas para o sujeito completar e assim delimitar objetivos de leitura, A2 e B1 não delimitam objetivos.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e lacunas para o sujeito completar A2 e B1 não delimitam objetivos.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura, todos os complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A2 e por B1 são precisos.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura, A2 não delimita objetivos. Todos os complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por B1 são precisos.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, todos os complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A2 na primeira sessão que compõem essa etapa são precisos; nas outras duas sessões dessa etapa A2 não delimita objetivos. Todos os complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados por B2 são precisos.

4.1.3.6 Compor sentenças que designam objetivos de leitura utilizando **complementos precisos** aumenta a probabilidade de que estudantes tenham clareza em relação a quais fenômenos e a quais informações necessitam ser capazes de fazer algo ao ler textos em contexto acadêmico

Sentenças que designam objetivos de leitura são compostas por dois tipos de elementos: verbo e complemento. Em sentenças que designam objetivos de leitura, o complemento tem a função de expressar

fenômenos e informações sobre esse fenômeno aos quais estudantes necessitam fazer algo (expresso pelo verbo) ao ler um texto em contexto acadêmico. Além disso, os complementos também tem a função de expressar situações com as quais futuros profissionais terão que lidar, depois de formados. Expressam ainda informações sobre fenômenos com o quais estudantes lidarão como profissionais formados. Futuros profissionais necessitam ter seu comportamento profissional controlado por esses tipos de situações. Por esse motivo é importante que complementos que compõem objetivos de leitura tenham características que possibilitem aos estudantes identificar em relação a que tipos de situações necessitam ser capazes de fazer algo. Santos (2006) examina que ao delimitar objetivos são também delimitados tipos de interações entre o sujeito e o ambiente. No que tange à classe “delimitar objetivos de leitura”, os complementos que compõem as sentenças que designam objetivos tem a função de situação antecedente referente a interações que os estudantes necessitam ser capazes de estabelecer ao ler textos em contexto acadêmico e ao intervir profissionalmente. É em relação aos aspectos expressos no complementos que estudantes necessitam ser capazes de fazer algo (ação expressa pelo verbo).

Assim como os verbos necessitam ter determinadas características para que a probabilidade de que estudantes leiam textos em contexto acadêmico controlados por aspectos relevantes seja maior, aumentando o grau de eficácia dessa cadeia de classes de comportamentos, os complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos também necessitam ter determinadas características. Uma delas refere-se ao grau de precisão. Complementos precisos aumentam a probabilidade de estudantes orientarem o próprio comportamento de ler para determinados tipos de informações nos textos. Aumentam a probabilidade de o estudante saber exatamente em relação ao que (fenômenos e informações sobre fenômenos) necessita fazer algo ao ler e em relação a que situações necessita ser capaz de fazer algo ao intervir profissionalmente. Por outro lado, complementos vagos dificultam que o estudante identifique a que tipos de fenômenos e de informações necessita atender ao ler um texto em contexto acadêmico ou ao intervir profissionalmente. Ao ler o texto sem identificar com precisão em relação a quais fenômenos e informações necessita estar atento, é provável que reduza o grau de eficácia da cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico”.

Santos (2006), ao afirmar que as orientações que compõem as diretrizes curriculares necessitam ser precisas refere-se, em parte, aos elementos que compõem sentenças que designam objetivos: verbos e



complementos. Assim como os verbos que compõem as sentenças que designam objetivos para orientar a formação profissional necessitam ser precisos, os complementos que compõem as sentenças que designam objetivos de leitura também necessitam ser precisos. Há a probabilidade de que quanto maior o grau de precisão dos complementos, maior será o grau de precisão de estudantes em relação a quais fenômenos e informações necessitam ser capazes de fazer algo ao ler textos e ao intervir profissionalmente. Ao ler textos em contexto acadêmico controlados por informações relevantes do texto, maior é a probabilidade de aumento do grau de eficácia da cadeia “ler textos em contexto acadêmico” por parte de estudantes.

Em relação ao grau de precisão dos complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura, não há melhor ou pior desempenho, pois todos os complementos utilizados pelos sujeitos são precisos. O que varia é a quantidade de complementos em função da quantidade de objetivos que os sujeitos delimitaram. Em geral, os complementos referem-se aos fenômenos que são apresentados nos títulos a partir dos quais os objetivos foram derivados. Correspondem ao título ou então a fenômenos que representam decomposição do fenômeno apresentado no título. São exemplos de complementos precisos “Primeira Guerra Mundial”, “A guerra das guerras” e “decorrências da Primeira Guerra Mundial” (que se referem ao título “A guerra das guerras”; “Rio Somme” (referente ao título “Um tio tingido de sangue”); “Utopia” (relativo ao título “Utopia e Pesadelo”).

Os sujeitos, ao utilizarem complementos precisos para delimitar objetivos, produzem como possíveis consequências: aumento da probabilidade de identificar precisamente o que necessita ser capaz de fazer em relação às informações apresentadas em um texto ao ler o mesmo; aumento da probabilidade de identificar informações importantes (relacionadas aos objetivos que delimitou) ao ler textos; aumento do grau de facilidade para identificar informações importantes ao ler textos; aumento da probabilidade de identificar precisamente fenômenos ou informações sobre fenômenos com os quais lidará depois de formado. Há probabilidade de que essas consequências produzidas pelos sujeitos ao utilizar verbos precisos para compor objetivos tenham fortalecido interações entre componentes da classe “delimitar objetivos de leitura”, caracterizando contingências de reforço positivo. A apresentação de um estímulo (que nesse caso corresponde aos complementos precisos) possibilita um processo de fortalecimento entre componentes de uma classe de comportamentos (Skinner, 1989/1991).

No programa de desenvolvimento da classe “delimitar objetivos de leitura” não havia, especificamente, instruções em relação às características que conferem precisão a um complemento. Havia informações e explicações para que os sujeitos identificassem o fenômeno que possivelmente seria objeto de discussão no texto, identificando o fenômeno apresentado no título do texto. Além disso, havia exemplos de complementos identificados nos títulos dos textos. Foi apresentada também a informação de que os estudantes poderiam acrescentar artigos, advérbios, adjetivos e substantivos na sentença que designa o objetivo (não exatamente no complemento). Considerando que todos os complementos elaborados pelos sujeitos para compor as sentenças que designam os objetivos são precisos, é possível afirmar que as informações e explicações em relação ao que fazer para elaborar complementos para compor sentenças que designam objetivos e os exemplos de complementos tiveram função de situação antecedente suficiente para os sujeitos elaborarem complementos precisos.

No entanto, parece relevante inserir em programas para desenvolvimento da classe “delimitar objetivos de leitura” como parte do repertório de estudantes de graduação informações específicas acerca do grau de precisão de complementos que compõem sentenças que designam objetivos de leitura. É importante que estudantes tenham clareza acerca das características de um complemento, sendo a precisão uma delas. Em situações futuras, nas quais necessitem delimitar objetivos de leitura, poderão elaborar complementos precisos, sem que necessariamente necessitem de instruções específicas sobre o que fazer para elaborar complementos para compor sentenças que designam objetivos de leitura.

#### 4.1.3.7 Variação no grau de amplitude de complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados pelos sujeitos

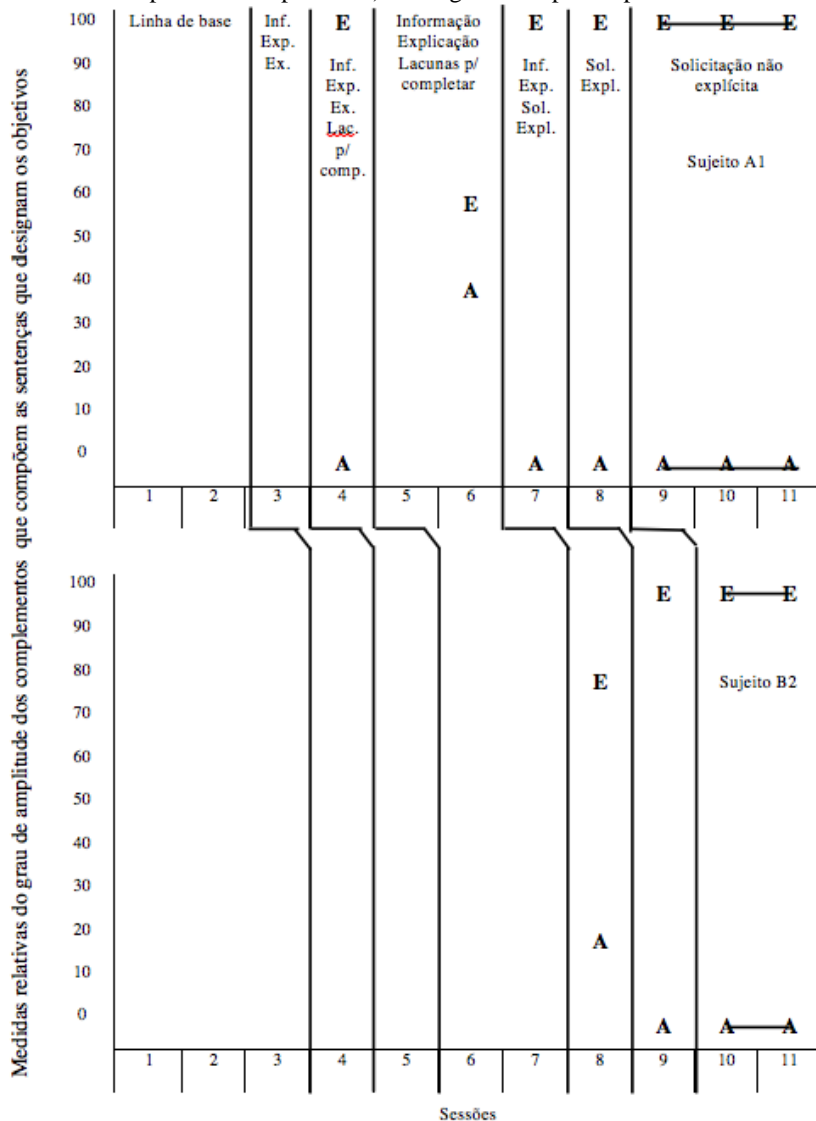
Nas Figuras 36 e 37 são apresentados dados relativos ao grau de amplitude dos complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos ao longo do procedimento.

Na Figura 36 está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como melhor desempenho os

maiores índices de medidas relativas de complementos específicos que os sujeitos utilizam para delimitar objetivos de leitura.

A medida relativa é calculada a partir da divisão entre: a quantidade de complementos específicos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados pela quantidade total de complementos elaborados pelos aprendizes para compor os objetivos; a quantidade de complementos amplos pela quantidade total de complementos elaborados pelos aprendizes para compor os objetivos. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser baixo.

Figura 36. Distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) (> índice de complementos específicos) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – E – A – Medidas relativas do grau de amplitude dos complementos.

Em todas as etapas do procedimento em que A1 e B2 delimitam objetivos, a maior parte dos complementos utilizados por esses sujeitos são específicos.

Na etapa de linha de base, A1 e B2 não delimitam objetivos.

Na condição em que são apresentadas informações sobre objetivos de leitura, explicações sobre como delimitar objetivos de leitura e exemplos de objetivos A1 e B2 não delimitam objetivos.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de objetivos de leitura e lacunas para o sujeito completar e assim delimitar objetivos de leitura, todos os complementos utilizados por A1 para compor sentenças que designam objetivos de leitura são específicos. B2 não delimita objetivos nessa etapa.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e lacunas para o sujeito completar A1 não delimita objetivos em uma das sessões que compõem essa etapa; na sessão seguinte que compõem essa etapa A1 utiliza complementos amplos em um índice de 60 para compor sentenças que designam objetivos e complementos específicos em um índice de 40 na segunda sessão que compõe essa etapa. B2 não delimita objetivos nessa condição do procedimento.

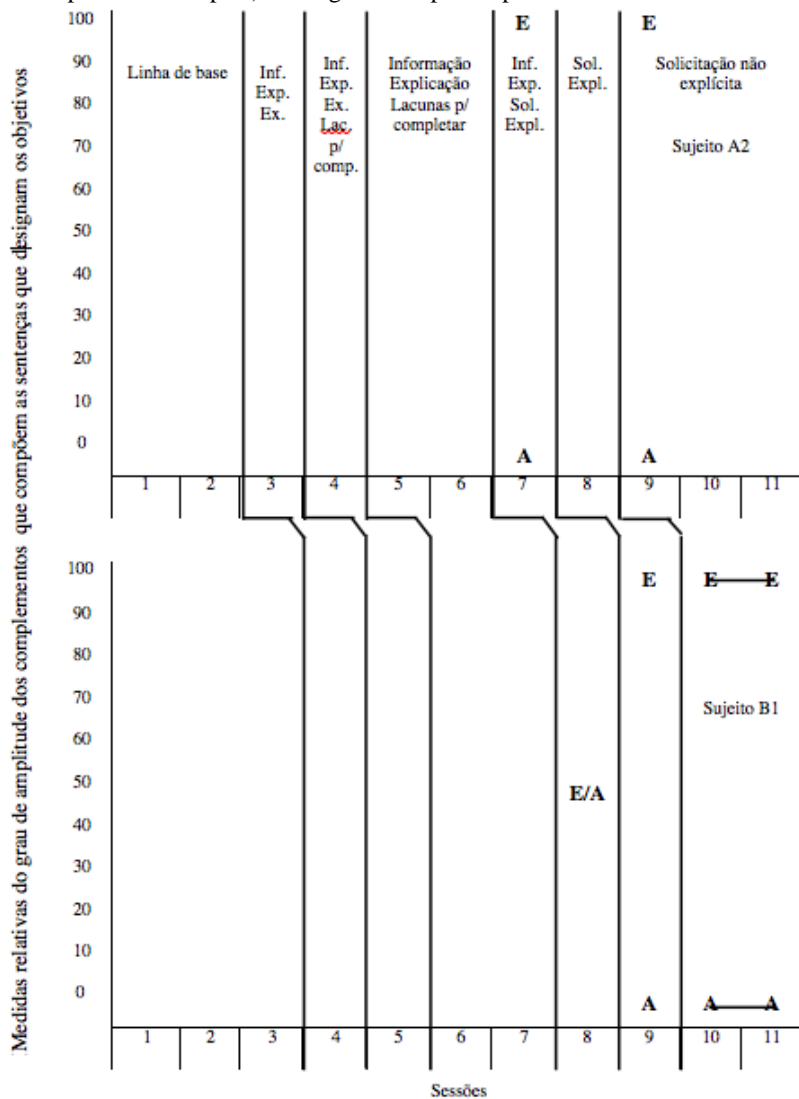
Na etapa em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura, todos os complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A1 são específicos. B2 utiliza complementos específicos em um índice de 80 para compor as sentenças que designam objetivos e complementos amplos em um índice de 20.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura, todos os complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A1 e por B2 são específicos.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, todos os complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A1 e por B2 são específicos.

Na Figura 37 está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como pior desempenho os menores índices de medidas relativas de complementos específicos utilizados pelos sujeitos ao delimitar objetivos de leitura.

Figura 37. Distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura delimitados pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) (> índice de complementos amplos) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – E – A – Medidas relativas do grau de amplitude dos complementos.

A medida relativa é calculada a partir da divisão entre: a quantidade de complementos específicos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados pela quantidade total de complementos elaborados pelos aprendizes para compor os objetivos; a quantidade de complementos amplos pela quantidade total de complementos elaborados pelos aprendizes para compor os objetivos. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser baixo.

Em todas as etapas em que A2 delimita objetivos de leitura, utiliza apenas complementos específicos. B1 utiliza complementos específicos na maior parte das etapas.

Na etapa de linha de base, A2 e B1 não delimitam objetivos.

Na condição em que são apresentadas informações sobre objetivos de leitura, explicações sobre como delimitar objetivos de leitura e exemplos de objetivos A2 e B1 não delimitam objetivos.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de objetivos de leitura e lacunas para o sujeito completar e assim delimitar objetivos de leitura, A2 e B1 não delimitam objetivos.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e lacunas para o sujeito completar A2 e B1 não delimitam objetivos.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura, todos os complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A2 são específicos. B1 utiliza complementos específicos em um índice de 50 para compor as sentenças que designam objetivos e complementos amplos em um índice de 50.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito delimitar objetivos de leitura, A2 não delimita objetivos. Todos os complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados B1 são específicos.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, todos os complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por A2 na primeira sessão que compõe essa etapa do procedimento são específicos; nas duas sessões seguintes dessa etapa A2 não delimita objetivos. Todos os complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos delimitados por B1 são específicos.

4.1.3.8 Compor sentenças que designam objetivos de leitura utilizando **complementos específicos** aumenta a probabilidade de que estudantes tenham clareza acerca de quais são as situações em que necessitam ser capazes de fazer algo

O grau de amplitude dos complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura é uma das variáveis que contribui para a eficácia da cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico”. Os complementos expressam aspectos do ambiente com os quais estudantes irão lidar e tem a função de situação antecedente em relação a qual necessitar estar aptos a fazer algo (expresso pelos verbos). Além disso, os complementos expressam aspectos sobre fenômenos com o quais estudantes lidarão depois de formados. Como futuros profissionais, necessitam ter seu comportamento profissional controlado por esses tipos de situações. Em função disso, complementos necessitam ter características que viabilizem aos futuros profissionais identificar em relação a que tipos de situações necessitam ser capazes de fazer algo. Complementos que compõem sentenças que designam objetivos necessitam ter um grau de amplitude compatível com o tipo de interação que o estudante estabelecerá com o ambiente ao comportar-se (D’Agostini, 2005). No que se refere a objetivos de leitura, os complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos necessitam ter um grau de clareza compatível com tipos de informações que são examinadas em um texto que será objeto de leitura. Os complementos necessitam ser específicos em relação ao título do texto a que se referem, para aumentar a probabilidade de que estudantes sejam capazes de identificar em relação a quais tipos de fenômenos e informações apresentadas no texto necessitam ser capazes de fazer algo.

Complementos amplos em relação ao título do texto a que se referem são pouco orientadores em relação a quais aspectos estudantes necessitam ser capazes de fazer algo. Se o complemento é amplo, há probabilidade de que os aspectos referidos no complemento não estejam contemplados no texto que é objeto de leitura. Sendo assim, não orientará o comportamento de ler, sendo pouco funcional. Diante da ausência de funcionalidade do objetivo de leitura, há probabilidade de que estudantes aprendam que objetivos de leitura não são funcionais para orientar “ler textos em contexto acadêmico”, podendo reduzir a frequência com que delimitam objetivos. Sem delimitar objetivos de leitura, é pouco provável que estudantes tenham “critérios” (Arroyo e col., 2007) para ler textos em contexto acadêmico. Com isso, há



probabilidade de redução do grau de eficácia de “ler textos em contexto acadêmico”, uma vez que “delimitar objetivos de leitura” é uma classe de comportamentos básica para ler com eficácia, segundo Botomé (1979).

Ao observar as Figuras 36 e 37, é possível perceber que a maior parte dos complementos que compõem as sentenças que designam os objetivos de leitura são específicos em relação ao título a que se referem. Isso significa que é alta a probabilidade de que fenômenos e informações que compõem os complementos estejam contemplados no texto a que o objetivo composto por esse complemento refere-se. Em relação aos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2), os índices de complementos específicos são superiores a 60. Em relação aos aprendizes que apresentam pior desempenho (A2 e B1) os índices são superiores a 50. Vale ressaltar que esses índices de 60 e de 50 ocorrem apenas em uma única sessão. Em todas as demais etapas do procedimento os índices de complementos específicos equivalem a 100, ou seja, todos os complementos são específicos. Ainda que grande parte dos complementos utilizados pelos sujeitos para compor os objetivos de leitura sejam específicos, parece relevante questionar: os sujeitos tem clareza acerca de sob quais fenômenos e informações necessitam estar sendo controlados ao ler o texto, a partir dos complementos que utilizam para compor os objetivos, ou apenas utilizaram estes por serem apresentados nos títulos dos textos?

No objetivo “Aprender a história do século XX”, a parte sublinhada (a história do século XX) corresponde ao complemento. É um complemento amplo em relação ao título do texto a que se refere (“Utopia e pesadelo”). É de conhecimento do sujeito que o texto trata da história do século XX (pois são informados no roteiro que o texto utilizado na sessão de leitura está publicado na obra “Uma breve história do século XX”). Porém, o capítulo específico utilizado naquela sessão foi “Utopia e pesadelo”. O autor não trata da história do século XX em geral, mas de aspectos mais específicos dessa história: fatos que representaram utopia e fatos que representaram pesadelo em determinado período do século XX. Por essa razão o complemento “a história do século XX” é considerado um complemento amplo em relação ao título do texto a que se refere: “Utopia e pesadelo”. No objetivo “Identificar fatos que contribuíram para utopia”, a parte sublinhada (fatos que contribuíram para utopia) equivale ao complemento. É possível avaliar que esse complemento é específico em relação ao título do texto a que se refere (“Utopia e pesadelo”). “Utopia e pesadelo” corresponde a um fenômeno que abrange “fatos que

contribuíram para utopia”, sendo por essa razão considerado um complemento específico.

É provável que ao utilizar complementos específicos para compor objetivos de leitura os sujeitos tenham produzido como consequências: aumento da probabilidade de identificar especificamente o que necessita ser capaz de fazer em relação às informações apresentadas em um texto ao ler o mesmo; aumento da probabilidade de identificar informações importantes (relacionadas aos objetivos que delimitou) ao ler textos; aumento do grau de facilidade para identificar informações importantes ao ler textos; aumento da probabilidade de identificar precisamente fenômenos ou informações sobre fenômenos com os quais lidará depois de formado. Essas consequências possivelmente possibilitaram fortalecer interações entre componentes da classe “delimitar objetivos de leitura”, o que caracteriza contingências de reforço positivo, uma vez que essas consequências são produzidas, em parte, diante da apresentação de um estímulo (que nesse caso corresponde aos complementos específicos) (Skinner, 1969/1975).

É importante que em um programa de condições de ensino para desenvolver ou aprimorar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico” estudantes sejam submetidos a unidades de aprendizagem específicas para capacitá-los a identificar características de complementos que compõem sentenças que compõem objetivos de leitura. Aprender a identificar essas características e a utilizá-las ao delimitar objetivos de leitura aumenta a probabilidade de que estudantes leiam textos orientados por aspectos do textos relacionados com aspectos do ambiente no qual interagem enquanto estudantes e também com os quais irão interagir depois de formados. Assim, podem estabelecer interações com o texto que produzem, como uma das consequências, aumento do grau de qualidade de “ler textos em contexto acadêmico”. Isso porque ao ler textos orientados por objetivos compostos por complementos específicos é maior a probabilidade de ler controlado por aspectos relevantes do texto.

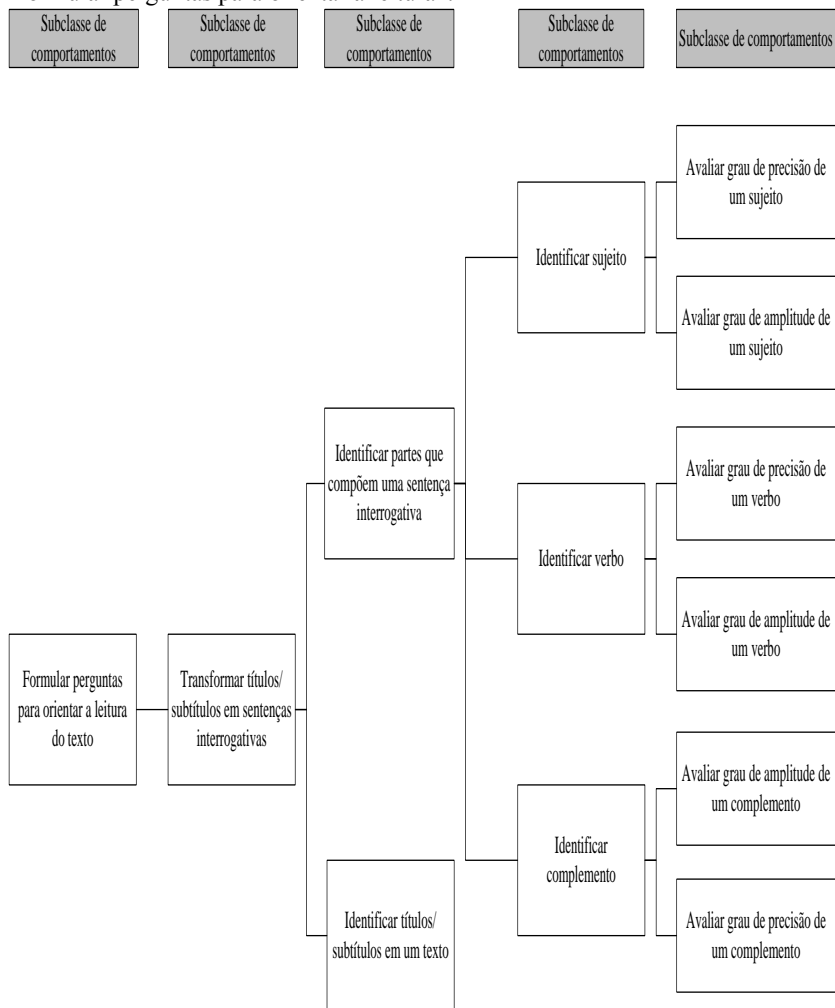
#### 4.2 FORMULAR PERGUNTAS PARA ORIENTAR A LEITURA

“Formular perguntas para orientar a leitura” é uma das classes de comportamentos que compõem a cadeia “ler textos em contexto acadêmico”. Na Figura 38 está disposta a representação de algumas subclasses de comportamentos que compõem “formular perguntas para orientar a leitura”. “Transformar títulos/subtítulos em sentenças interrogativas”, “identificar partes que compõem uma

sentença interrogativa”, “identificar títulos/subtítulos em um texto” são apenas alguns exemplos de comportamentos representados na Figura. Vale ressaltar que na Figura 38 estão representados somente algumas subclasses. Há probabilidade de que essa classe seja composta por muitas outras subclasses de comportamentos.

“Formular perguntas para orientar a leitura” aumenta a probabilidade de que estudantes leiam textos em contexto acadêmico com maior grau de eficácia. Isso porque as perguntas tem a função de orientar o comportamento de ler textos em contexto acadêmico para determinados tipos de informações apresentadas no texto. Desse modo, estudantes não necessitam estar atentos a todas as informações que leem. Orientam seu próprio comportamento para os tipos de informações que estão definidos nas perguntas que, por sua vez, são compostas por situações com as quais estudantes precisarão lidar ao ler textos em contexto acadêmico ou por situações com as quais lidarão ao intervir.

Figura 38. Representação de subclasses de comportamentos que compõem “formular perguntas para orientar a leitura”.



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2013.10,5

Nas Figuras de 39 a 55 estão apresentados dados relativos ao produto do comportamento “formular perguntas para orientar a leitura” dos sujeitos participantes do programa de condições de ensino para aprimorar a cadeia de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico”. Nas Figuras 39 e 40 os dados são apresentados por

quantidades e nas Figuras de 41 a 55 são apresentados por meio de medidas relativas.

Na ordenado gráfico são apresentados os valores correspondentes às quantidades absolutas de perguntas (Figuras 39 e 40) ou os valores equivalentes às medidas relativas (Figuras 41 a 55). Na abscissa do gráfico são apresentadas as sessões de leitura, em ordem crescente (1 a 11).

O produto do comportamento dos sujeitos está apresentado em figuras compostas por dois gráficos: uma das figuras representa o produto do comportamento dos sujeitos que apresentam melhor desempenho e a outra figura representa o produto do comportamento dos sujeitos que apresentam pior desempenho. Na figura em que está representado o produto do comportamento dos sujeitos que apresentam melhor desempenho, a parte superior corresponde ao produto do comportamento do sujeito do Grupo A que apresenta melhor desempenho e a parte inferior equivale ao produto do comportamento do sujeito do Grupo B que apresenta melhor desempenho. Na figura em que está representado o produto do comportamento dos sujeitos que apresentam pior desempenho, a parte superior corresponde ao produto do comportamento do sujeito do Grupo A que apresenta pior desempenho e a parte inferior equivale ao produto do comportamento do sujeito do Grupo B que apresenta pior desempenho.

As linhas verticais contínuas dividem as diferentes etapas do experimento: Linha de base; Informação, explicação e exemplos; Informação, explicação, exemplos e solicitação explícita; Informação, explicação e solicitação explícita; Solicitação explícita; Solicitação não explícita.

Há defasagem de uma sessão no procedimento realizado com os sujeitos que compõem o Grupo B em relação ao procedimento realizado com os sujeitos que compõem o Grupo A. A defasagem de uma sessão corresponde ao delineamento de linha de base múltipla.

## **4.2.1 Quantidade de perguntas formuladas**

4.2.1.1 Sujeitos formulam perguntas para orientar a leitura a partir da condição experimental em que há solicitação para apresentar essa classe de comportamentos

Nas Figuras 39, 40, 41 e 42 são apresentados dados relativos à quantidade de perguntas formuladas pelos sujeitos. Nas Figuras 39 e 40 é apresentada a quantidade absoluta de perguntas

formuladas pelos sujeitos e nas Figuras 41 e 42 é apresentada a medida relativa da quantidade de perguntas.

Na Figura 39 está apresentada a distribuição das quantidades de perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como melhor desempenho a maior quantidade de perguntas formuladas ao longo das etapas pelos sujeitos.

De modo geral, é possível perceber que A1 e B2 formulam perguntas unitárias em todas as etapas do procedimento em que há solicitação para apresentar essa classe de comportamentos. Em relação ao comportamento de A1 há aumento progressivo nas quantidades absolutas de perguntas formuladas ao longo do procedimento. No que se refere ao comportamento de B2, há redução nos quantidades de perguntas na última etapa do procedimento.

Na etapa de linha de base A1 e B2 não formulam perguntas.

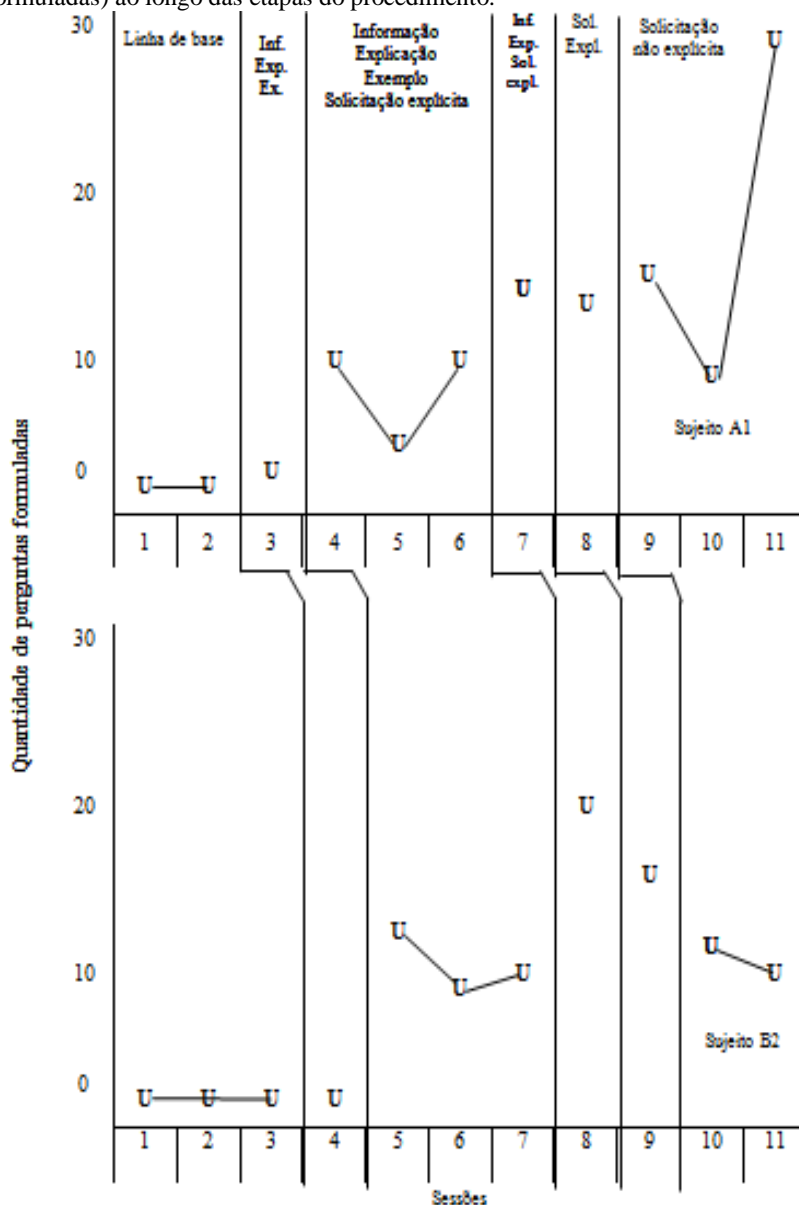
Na condição em que são apresentadas informações sobre perguntas, explicações sobre como formular perguntas e exemplos de perguntas A1 e B2 não formulam perguntas.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de perguntas e a solicitação explícita para formular perguntas, A1 formula 10 perguntas unitárias na primeira sessão dessa etapa, quatro na segunda e 10 na terceira sessão dessa etapa. B2 formula 13 perguntas unitárias na primeira sessão dessa etapa, oito na segunda e nove na terceira.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita A1 formula 14 perguntas unitárias. B2 formula 20 perguntas unitárias.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito formular perguntas A1 formula 12 perguntas unitárias e B2 formula 15 perguntas unitárias.

Figura 39. Distribuição das quantidades de perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) (maior quantidade de perguntas formuladas) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – U – Quantidade de perguntas unitárias formuladas.

Na Figura 40 está apresentada a distribuição das quantidades de perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como pior desempenho a menor quantidade de perguntas formuladas ao longo das etapas pelos sujeitos.

Todas as perguntas formuladas por A2 são unitárias. B1 formula, além de perguntas unitárias, perguntas compostas na primeira etapa do procedimento em que solicitação para formular perguntas. Em relação ao comportamento de A2, é possível perceber que não há muita variação na quantidade absoluta de perguntas formuladas entre a primeira etapa em que essa classe de comportamentos é solicitada e a última etapa do programa. No que se refere ao comportamento de B1, também há pouca variação das quantidades de perguntas, sendo que na última sessão que compõe a última etapa há redução dessas quantidades.

Na etapa de linha de base A2 e B1 não formulam perguntas.

Na condição em que são apresentadas informações sobre perguntas, explicações sobre como formular perguntas e exemplos de perguntas A2 e B1 não formulam perguntas.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de perguntas e a solicitação explícita para formular perguntas, A2 formula nove perguntas unitárias na primeira sessão dessa etapa, uma na segunda e quatro na terceira sessão dessa etapa. B1 formula seis perguntas unitárias e uma pergunta composta na primeira sessão dessa etapa, nove perguntas unitárias na segunda sessão e oito perguntas unitárias e uma pergunta composta na terceira sessão que compõe essa etapa.

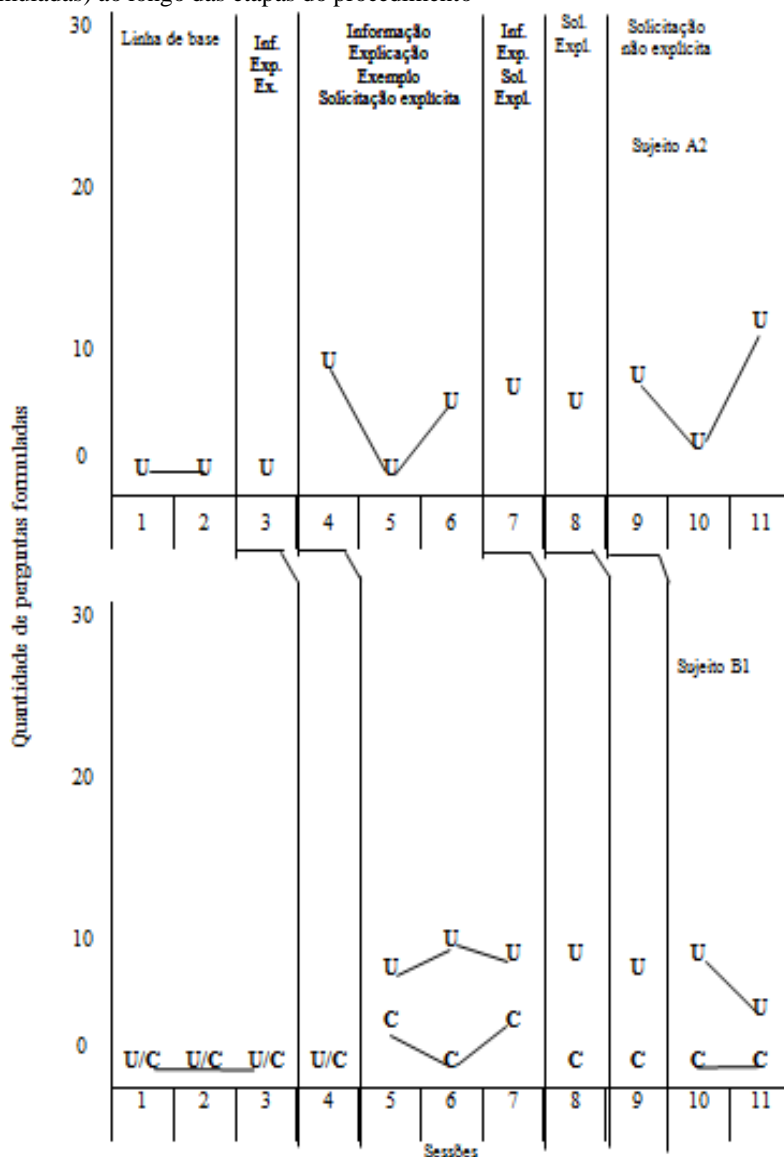
Na condição em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita A2 formula seis perguntas unitárias. B1 formula sete perguntas unitárias.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito formular perguntas A2 formula quatro perguntas unitárias e B1 formula seis perguntas unitárias.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, A2 formula oito perguntas unitárias na primeira sessão que compõe essa etapa, três na segunda e 11 na terceira. B1 formula sete perguntas unitárias na primeira sessão que compõe essa etapa e quatro na segunda.



Figura 40. Distribuição das quantidades de perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) (menor quantidade de perguntas formuladas) ao longo das etapas do procedimento



Legenda – U – Quantidade de perguntas unitárias formuladas – C – Quantidade de perguntas compostas formuladas.

Na Figura 41 está apresentada a distribuição das medidas relativas das quantidades de perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como melhor desempenho a maior quantidade de perguntas formuladas ao longo das etapas.

A medida relativa é calculada por meio da divisão da quantidade de perguntas formuladas em cada sessão pelos sujeitos pela quantidade de linhas do texto correspondente a cada sessão de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser muito baixo.

Em geral, é possível constatar que os índices de medidas relativas das quantidades de perguntas formuladas por A2 e B1 mantem-se elevados, com algumas reduções em algumas etapas do procedimento.

Na etapa de linha de base A1 e B2 não formulam perguntas.

Na condição em que são apresentadas informações sobre perguntas, explicações sobre como formular perguntas e exemplos de perguntas A1 e B2 não formulam perguntas.

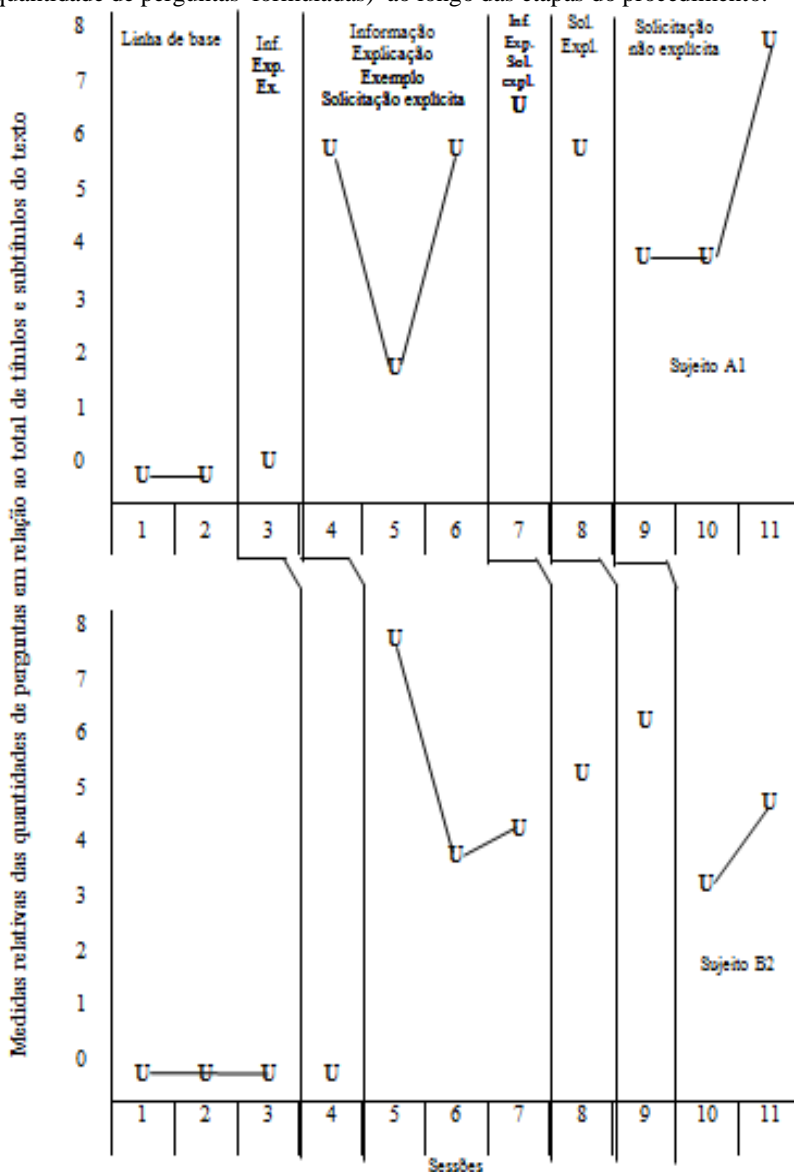
Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de perguntas e a solicitação explícita para formular perguntas, A1 formula perguntas unitárias em um índice de 6 (de acordo com a medida relativa calculada para isso) na primeira sessão dessa etapa, 1,8 na segunda e 6 na terceira sessão dessa etapa. B2 formula perguntas unitárias em um índice de 8,2 na primeira sessão dessa etapa, 4 na segunda e 4,5 na terceira.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita A1 formula perguntas unitárias em um índice de 7. B2 formula perguntas unitárias em um índice de 5,5.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito formular perguntas A1 formula perguntas unitárias em um índice de 6 e B2 formula perguntas unitárias em um índice de 6,6.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, A1 formula perguntas unitárias em um índice de 4 na primeira e na segunda sessão que compõe essa etapa e em um índice de 7,8 na terceira. B2 formula perguntas unitárias em um índice de 3,5 na primeira sessão que compõe essa etapa e de 5,2 na segunda.

Figura 41. Distribuição das medidas relativas das quantidades de perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) (maior quantidade de perguntas formuladas) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – U – Medidas relativas das quantidades de perguntas unitárias formuladas.

Na Figura 42 está apresentada a distribuição das medidas relativas das quantidades de perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como pior desempenho a menor quantidade de perguntas formuladas ao longo das sessões pelos sujeitos.

A medida relativa é calculada por meio da divisão da quantidade de perguntas formuladas em cada sessão pelos sujeitos pela quantidade de linhas do texto correspondente a cada sessão de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser muito baixo.

De forma geral, é possível constatar que os índices de medidas relativas das quantidades de perguntas formuladas por A2 e B1 mantem-se medianos, com algumas elevações e reduções ao longo do procedimento.

Na etapa de linha de base A2 e B1 não formulam perguntas.

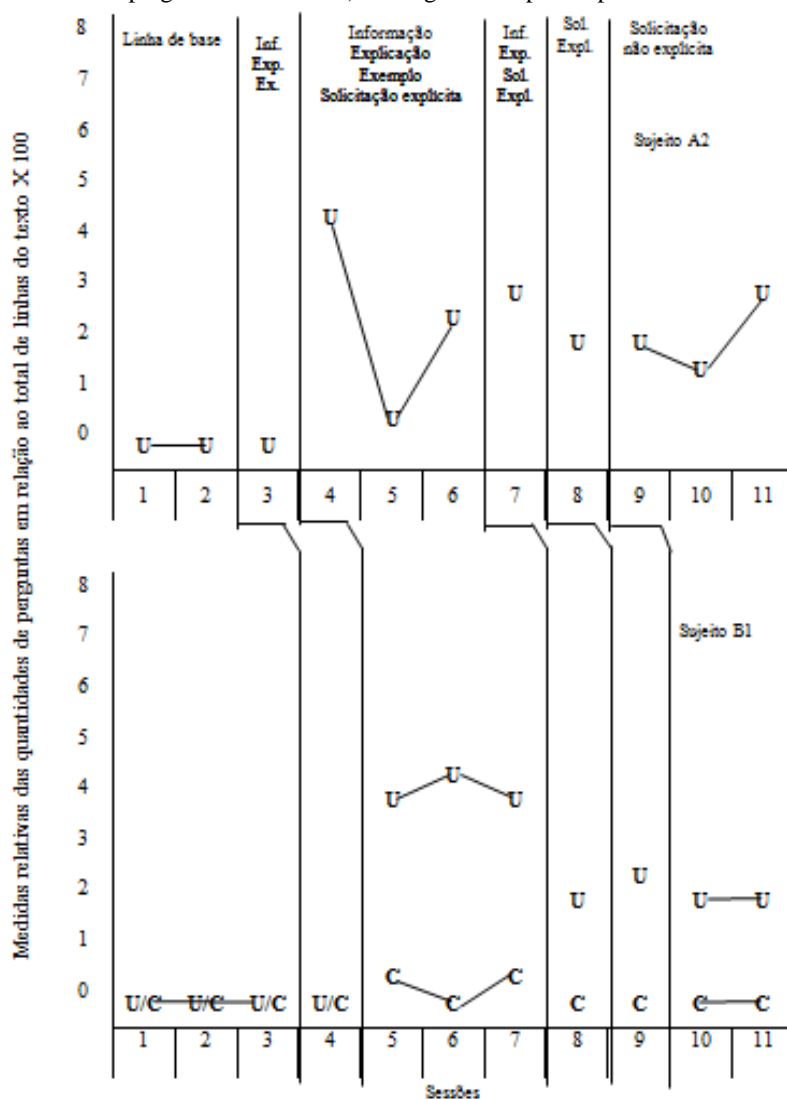
Na condição em que são apresentadas informações sobre perguntas, explicações sobre como formular perguntas e exemplos de perguntas A2 e B1 não formulam perguntas.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de perguntas e a solicitação explícita para formular perguntas, A2 formula perguntas unitárias em um índice de 5,4 (de acordo com a medida relativa calculada para isso) na primeira sessão dessa etapa, 0,4 na segunda e 2,4 na terceira sessão dessa etapa. B1 formula perguntas unitárias em um índice de 3,8 e perguntas compostas em um índice de 0,6 na primeira sessão dessa etapa, formula perguntas unitárias em um índice de 4,4 na segunda e formula perguntas unitárias em um índice de 4,5 e perguntas compostas em um índice de 0,5 na terceira.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita A2 formula perguntas unitárias em um índice de 3. B1 formula perguntas unitárias em um índice de 2.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito formular perguntas A2 formula perguntas unitárias em um índice de 2 e B1 formula perguntas unitárias em um índice de 2,7.

Figura 42. Distribuição das medidas relativas das quantidades de perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) (menor quantidade de perguntas formuladas) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – U – Medidas relativas das quantidades de perguntas unitárias formuladas – C – Medidas relativas das quantidades de perguntas compostas formuladas.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, A2 formula perguntas unitárias em um índice de 2,2 na primeira sessão que compõe essa etapa, de 1,3 na segunda sessão e em um índice de 3 na terceira. B1 formula perguntas unitárias em um índice de 1,9 na primeira e na segunda sessão que compõe essa etapa.

4.2.1.2 A quantidade de perguntas formuladas pelos sujeitos para orientar a leitura de textos possibilita identificar avanços no repertório desses sujeitos em relação à cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico”

“Formular perguntas para orientar a leitura do texto” é uma importante classe de comportamentos para “ler textos em contexto acadêmico”. As perguntas tem a função de orientar o comportamento do leitor para aspectos específicos do texto, indicando o tipo de descoberta que necessita ser realizado (expresso pelo pronome interrogativo que compõe a sentença que designa a pergunta) e em relação a que fenômeno ou aspecto do fenômeno essa descoberta precisa ser realizada (expresso pelo complemento que compõe a sentença que designa a pergunta). Ao ler textos orientados por perguntas, diminui a probabilidade de que estudantes tenham dificuldades em identificar quais informações são importantes e quais delas necessitam registrar. As informações importantes serão aquelas relacionadas com as perguntas formuladas antes de ler um texto. Com isso, há probabilidade de que “ler textos em contexto acadêmico” tenha maior grau de eficácia.

Botomé (1979) examina que um dos comportamentos básicos para ler textos em contexto acadêmico é formular questionamentos. Silva & Sá (1997) sugerem que estudantes podem formular perguntas a partir de títulos e subtítulos do texto que necessitam ler. Tanto Botomé (1979) quanto Silva & Sá (1997) afirmam que elaborar perguntas possibilita orientar o próprio comportamento de ler para fenômenos e aspectos específicos do texto. Diminui a probabilidade de que estudantes, ao ler, tenham dificuldades em identificar quais informações são importantes (Silva & Sá, 1997). O aumento da probabilidade de identificar informações importantes em um texto a partir de perguntas possibilita aumentar o grau de eficácia da cadeia “ler textos em contexto acadêmico”, tendo em vista que um dos aspectos que define a eficácia dessa cadeia de comportamentos é identificar informações pertinentes a determinado objeto de estudo.

Arroyo e col. (2007) realizaram um levantamento de pesquisas sobre o desenvolvimento da classe geral “ler”. Os autores constataram que os leitores conseguem responder perguntas sobre o texto que leem quando essas são de baixa complexidade (em geral, quando as respostas estão explícitas no texto). Os leitores desenvolvem a capacidade de “ler” em maior grau de complexidade à medida que têm clareza acerca dos “critérios” utilizados para orientar a leitura e passam por treinamento para ler e aprender a estabelecer objetivos para o próprio comportamento ao ler. “Formular perguntas para orientar a leitura” possibilita definir critérios para ler. Uma das funções de perguntas é justamente orientar a leitura, de modo que o leitor permaneça sob controle de informações relacionadas ao fenômeno sobre o qual necessita realizar alguma descoberta, expressa na sentença que designa a pergunta. Há probabilidade de que quanto maior a frequência com que estudantes formulem perguntas, maior seja o grau de aprimoramento de seu repertório de “ler textos em contexto acadêmico”, visto que estará mais treinado a selecionar estímulos discriminativos para ler.

Ao observar as Figuras 39, 40, 41 e 42, é possível perceber que todos os sujeitos (A1, A2, B1 e B2) formulam perguntas em todas as etapas do procedimento em que há solicitação (explícita e não explícita). Diante da constatação de que todos os sujeitos formulam perguntas em todas as etapas em que há essa solicitação, há probabilidade de que tenham lido os textos solicitados a partir da etapa em que há essa solicitação com maior grau de eficácia que nas etapas de linha de base, em que não havia solicitação para formular perguntas. Além disso, o fato de os sujeitos não terem formulado perguntas na etapa de linha de base é um forte indício de que não apresentavam essa classe como parte de seu repertório de “ler textos em contexto acadêmico”.

A maior parte dessas perguntas é unitária (composta por um único sujeito (pronomes interrogativos), um único verbo e um único complemento). Somente B1, na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos e a solicitação explícita formula duas perguntas compostas (compostas por mais de um sujeito e/ou mais de um verbo e/ou mais de um complemento). Perguntas expressas por meio de sentenças compostas por mais de uma unidade de sujeito e/ou mais de uma unidade de verbo e/ou mais de uma unidade de complemento aumentam a probabilidade de serem confusas. Isso porque muitas informações em uma única unidade de perguntas pode prejudicar o grau de entendimento de estudantes ao lerem perguntas com essas

características. D'Agostini (2005), ao examinar objetivos de ensino, salienta que a justaposição de objetivos pode dificultar perceber as aprendizagens expressas por esses objetivos, pois agrupam mais de uma unidade de aprendizagem. Em relação às perguntas, parece apropriado afirmar que compor uma sentença interrogativa utilizando mais de uma unidade de sujeito e/ou mais de uma unidade de verbo e/ou mais de uma unidade de complemento caracteriza uma justaposição de perguntas. Essa justaposição de perguntas pode dificultar ao estudante perceber quais descobertas necessita realizar ao ler um texto e em relação a quais informações essas descobertas precisam ser realizadas, pois agrupam mais de uma unidade de descoberta em uma única sentença que designa uma pergunta.

No que se refere ao comportamento de “formular perguntas” apresentado por A1, é possível perceber, na parte superior da Figura 41, que há uma redução no índice de variação da quantidade de perguntas unitárias formuladas em relação ao total de linhas do texto na condição em que são apresentadas informações, explicações, exemplos e a solicitação explícita, mais especificamente da quarta para a quinta sessão. Da quinta para a sexta sessão (ainda na mesma condição do procedimento), há novamente um aumento nesse índice de variação, o que significa que houve um aumento na quantidade de perguntas formuladas proporcionalmente à quantidade de linhas do texto utilizado na sessão de leitura respectiva. Da condição em que são apresentadas informações, explicações, exemplos e a solicitação explícita para a condição em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita há também um aumento, seguido por uma redução na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita. Da condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para condição em que é apresentada somente a solicitação não explícita há uma pequena redução na quantidade de perguntas formuladas. Na sessão seguinte na mesma condição do procedimento a quantidade de perguntas formuladas é a mesma. Na última sessão dessa etapa há um aumento na quantidade de perguntas formuladas proporcionalmente à quantidade de linhas do texto.

Ao observar as Figuras 39 e 41, que se referem ao produto do comportamento dos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) em relação à classe “formular perguntas para orientar a leitura” é possível perceber que há oscilações nas diferentes etapas do procedimento, inclusive nas sessões que compõem uma mesma etapa do procedimento. Há aumentos e reduções nos índices de medidas relativas das quantidades de perguntas ao longo de todo procedimento. Ao



observar as Figuras 40 e 42, que equivalem ao produto do comportamento dos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1), também é possível perceber esse tipo de variação nos índices de medidas relativas das quantidades de perguntas formuladas. A diferença entre os sujeitos que apresentam melhor desempenho para os sujeitos que apresentam pior desempenho consiste no fato de que A1 e B2 apresentam índices mais elevados, pois formulam mais perguntas que A2 e B1 em todas as etapas. No entanto, as variações entre aumentos e quedas dos índices também ocorrem. Diante dessa constatação, parece pertinente questionar: em função de que aspecto ocorre essa variação? O comportamento de formular perguntas dos sujeitos estava sob controle da funcionalidade desse comportamento?

O sujeito A1 foi o que formulou maior quantidade de perguntas. Talvez tenha sido o sujeito que identificou, em maior grau, a funcionalidade de formular perguntas ou o que tinha melhor repertório para ler. É importante salientar que há alguma probabilidade de que todos os sujeitos tenham identificado, em algum grau, a funcionalidade de formular perguntas, pois todos formularam-nas em todas sessões que compõem as etapas do procedimento. Em relação à delimitação de objetivos, um dos sujeitos não delimitou objetivos em algumas etapas. No que tange à formulação de perguntas, todos os sujeitos, em todas as sessões que compõem as etapas do procedimento, formularam perguntas. Se estivessem controlados apenas pela solicitação para formular perguntas apresentadas nos roteiros, há probabilidade de que não tivessem apresentado esse comportamento em todas as etapas, como aconteceu em relação à “delimitar objetivos de leitura” (e também em relação a outras classes de comportamentos, ainda não examinadas).

Considerando que as perguntas tem a função de orientar o comportamento do leitor para fenômenos e informações importantes em um texto, cabe questionar: sujeitos que elaboram maior quantidade de perguntas identificam maior quantidade de informações importantes em um texto? Tem maior facilidade para identificar informações importantes em um texto? Apresentam maior facilidade para elaborar registros de informações? Vale ressaltar que são consideradas informações importantes aquelas que estão relacionadas com os objetivos e perguntas formuladas para orientar a leitura do texto. Para verificar essas questões parece necessário comparar as sínteses elaboradas pelos sujeitos nas etapas de linha de base (em que leram sem perguntas) com sínteses elaboradas nas etapas em que leram textos orientados por perguntas.

A constatação de que todos os sujeitos formulam perguntas em todas as sessões que compõem as etapas do procedimento possibilita afirmar que o programa de condições de ensino viabilizou desenvolver e aprimorar a cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico”. Isso porque os sujeitos passaram a formular perguntas para orientar a leitura de textos, classe de comportamentos esta que não estavam habituados a apresentar, conforme pode ser constatado na etapa de linha de base. Os sujeitos foram solicitados a ler um texto da forma como geralmente o leem em contexto acadêmico e não formularam perguntas nessa condição. Porém, passaram a formulá-las depois de serem submetidos a informações sobre perguntas, explicações sobre o que fazer para formular perguntas e exemplos de perguntas. Ainda que tenham desenvolvido essa classe de comportamentos em diferentes graus de aperfeiçoamento, todos iniciaram seu desenvolvimento. Para avaliar os graus de aperfeiçoamento com que desenvolveram essa classe, é necessário, em parte, examinar características das perguntas formuladas pelos sujeitos.

#### **4.2.2 Características das perguntas formuladas para orientar a leitura de textos em contexto acadêmico: grau de relação entre fenômenos que compõem perguntas formuladas pelos sujeitos e fenômenos que compõem os elementos a partir dos quais são derivadas (títulos, subtítulos e objetivos)**

4.2.2.1 Os fenômenos que compõem as perguntas formuladas pelos sujeitos estão todos relacionados, em algum grau, com fenômenos que compõem os títulos, subtítulos e objetivos a partir dos quais são derivadas

Na Figura 43 está apresentada a distribuição das medidas relativas das quantidades de perguntas formuladas pelos sujeitos (A1 e B2 no primeiro gráfico e B1 e B2 no segundo gráfico), cujos fenômenos apresentados nas perguntas estão relacionados, em algum grau, com os fenômenos apresentados nos elementos a partir dos quais foram derivados (títulos, subtítulos e objetivos). Os dados relativos ao produto do comportamento de A1 e A2 estão representados em um único gráfico, assim como os dados relativos ao produto do comportamento de B1 e B2 em função de serem iguais.

A medida relativa é calculada por meio da divisão da quantidade de perguntas cujos fenômenos estão relacionados aos fenômenos apresentados nos elementos a partir dos quais são derivadas

(títulos, subtítulos e objetivos) pela quantidade total de perguntas formuladas em cada sessão de leitura respectiva. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser muito baixo.

Todas as perguntas formuladas por A1, A2, B1 e B2 em todas as etapas do procedimento estão relacionadas, em algum grau, com os títulos, subtítulos e objetivos de leitura a partir dos quais foram derivadas.

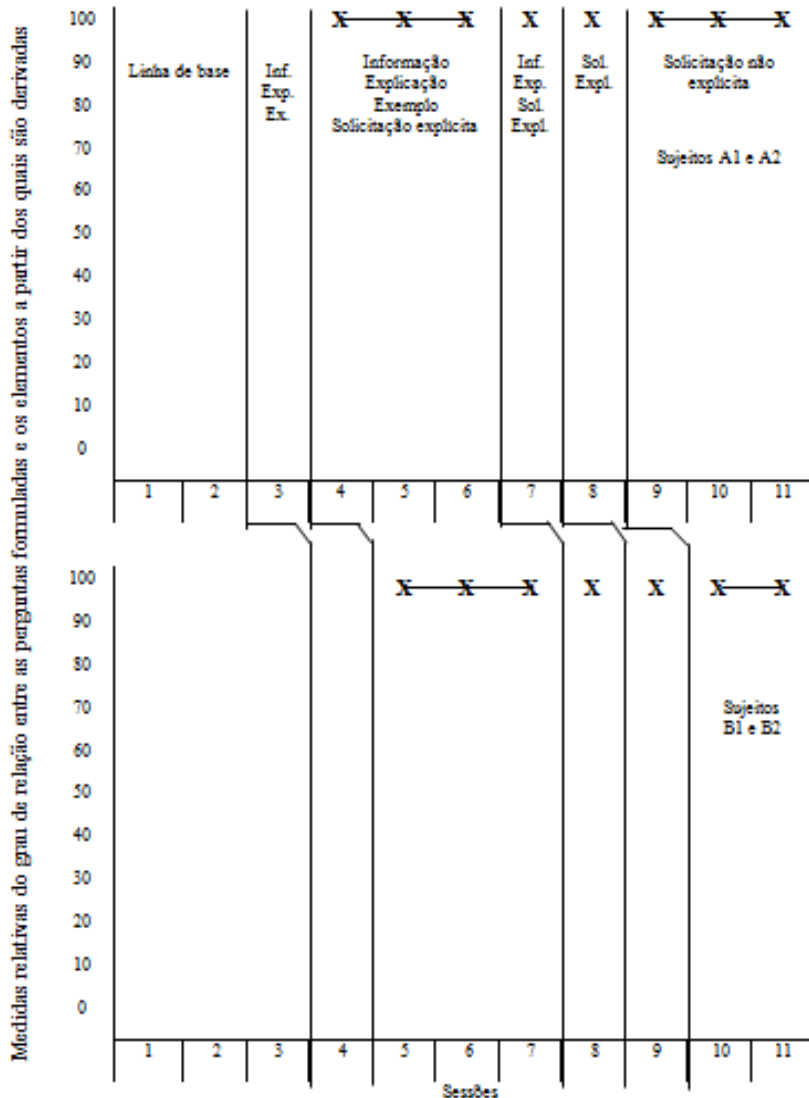
Na etapa de linha de base A1, A2, B1 e B2 não formulam perguntas.

Na condição em que são apresentadas informações sobre perguntas, explicações sobre como formular perguntas e exemplos de perguntas A1, A2, B1 e B2 não formulam perguntas.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de perguntas e a solicitação explícita para formular perguntas, todos os fenômenos que compõem as perguntas formuladas por A1, A2, B1 e B2 estão relacionadas, em algum grau, com os fenômenos que compõem os elementos a partir dos quais foram derivadas.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita todos os fenômenos que compõem as perguntas formuladas por A1, A2, B1 e B2 estão relacionadas, em algum grau, com os fenômenos que compõem os elementos a partir dos quais foram derivadas.

Figura 43. Distribuição das medidas relativas do grau de relação entre fenômenos que compõem perguntas formuladas pelos aprendizes (A1 e A2, no primeiro gráfico e B1 e B2, no segundo gráfico) ao longo das etapas do procedimento e os fenômenos que compõem os elementos a partir dos quais são derivadas.



Legenda – X – Medidas relativas do grau de relação entre perguntas e elementos a partir dos quais são derivadas.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito formular perguntas todos os fenômenos que compõem as perguntas formuladas por A1, A2, B1 e B2 estão relacionadas, em algum grau, com os fenômenos que compõem os elementos a partir dos quais foram derivadas.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, todos os fenômenos que compõem as perguntas formuladas por A1, A2, B1 e B2 estão relacionadas, em algum grau, com os fenômenos que compõem os elementos a partir dos quais foram derivadas.

4.2.2.2 Implicações do grau de relação entre os fenômenos que compõem as perguntas formuladas pelos sujeitos e os fenômenos que compõem os elementos a partir dos quais foram derivadas (títulos, subtítulos e objetivos)

Para que as perguntas formuladas orientem a cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico” de modo a aumentar seu grau de eficácia, é necessário que o fenômeno que compõe cada uma das sentenças interrogativas que designam as perguntas estejam relacionadas ao fenômeno que é apresentado no texto que será lido. Não necessariamente precisa ser o mesmo fenômeno, pode ser um fenômeno que compõe o fenômeno principal ou que interfere com esse fenômeno. As perguntas necessitam possibilitar algum tipo de descoberta acerca do fenômeno ou dos fenômenos que são apresentados no texto e orientar a atuação do leitor em relação a eles ou a outros similares.

Em relação à variável “grau de relação entre fenômenos apresentados nas perguntas formuladas e fenômenos apresentados nos elementos a partir dos quais foram derivadas (títulos, subtítulos e objetivos)” é possível observar que não há melhor e pior desempenho entre os sujeitos. Todas as perguntas formuladas são compostas por fenômenos que estão relacionados com os fenômenos apresentados nos títulos, subtítulos e objetivos a partir dos quais foram derivadas, conforme apresentado na Figura 43.

A instrução de que as perguntas necessitam ser formuladas tendo como objeto central o fenômeno apresentado nos títulos e subtítulos dos textos e nos objetivos ou então a partir da decomposição do fenômeno apresentado nos títulos, subtítulos e objetivos é apresentada como condição de ensino no programa. Os exemplos de perguntas apresentados são formulados por fenômenos que estão

relacionados com os fenômenos que compõem títulos, subtítulos e objetivos a partir dos quais foram derivados. É alta a probabilidade de que os sujeitos tenham formulado perguntas controlados por essa informação e por essa explicação sobre como formular perguntas, além de observarem os exemplos.

É alta a probabilidade de que as instruções fornecidas no programa em relação às perguntas formuladas e os exemplos de perguntas tenham sido situações antecedentes suficientes para os sujeitos comportarem-se de modo a formular perguntas orientados pelos fenômenos apresentados nos títulos, subtítulos e objetivos dos quais foram derivados e também da decomposição desses fenômenos. Perguntas formuladas a partir de fenômenos apresentados nos textos possibilitam ampliar seu grau de funcionalidade para orientar o “ler textos em contexto acadêmico” de estudantes. Segundo Botomé (2001), a situação antecedente equivale ao que ocorre antes ou junto à resposta de um organismo. Considerando o comportamento de formular perguntas apresentado pelos sujeitos, é possível perceber que passaram a formular perguntas a partir da condição em que foram apresentadas informações, explicações, exemplos de perguntas e solicitações para formular perguntas. Além disso, a presença dos títulos e subtítulos dos textos foi condição necessária para formular perguntas, assim como a presença dos objetivos. Isso porque foi a partir dos títulos, subtítulos e objetivos que identificaram fenômenos que poderiam compor suas perguntas.

No que se refere aos exemplos de perguntas apresentados em algumas etapas do programa, em geral são compostas por fenômenos que compõem títulos e subtítulos dos textos utilizados no programa e também por fenômenos que compõem os exemplos de objetivos de leitura apresentados no roteiro. O fato de que os fenômenos que compõem as perguntas formuladas são, em sua maioria, fenômenos que compõem títulos, subtítulos e objetivos pode ter controlado o comportamento dos sujeitos ao formular perguntas. Para o texto intitulado “A guerra das guerras”, foi apresentado como exemplo de pergunta no roteiro: “Quais motivos levam o autor a considerar a Primeira Guerra Mundial como ‘a guerra das guerras’?”. O fenômeno central do título é “a guerra das guerras”, e o fenômeno central da pergunta é “a primeira guerra mundial”, considerada pelo autor como a guerra das guerras. “A que se refere o balanço da grande guerra?” é uma das perguntas formuladas pelos sujeitos em relação ao subtítulo “Um balanço da grande guerra”. Os exemplos de perguntas apresentados nos

roteiros de leitura parecem ter a função de modelo para os sujeitos elaborarem suas próprias perguntas quando solicitados.

Em todas as etapas do procedimento em que foi solicitado aos sujeitos formular perguntas, os mesmos as formularam e em todas as situações orientados por fenômenos nucleares apresentados nos títulos, subtítulos e objetivos relativos aos textos que iriam ler. Esse fato parece demonstrar que as informações sobre perguntas, explicações sobre o que fazer para formular perguntas e exemplos de perguntas tiveram função de situações antecedentes suficientes para possibilitar aos sujeitos apresentar respostas cujas consequências (apenas algumas delas) foram: “perguntas formuladas a partir de fenômenos centrais que constituem títulos, subtítulos e objetivos”; “aumento da probabilidade de que as perguntas formuladas sejam orientadoras do comportamento de ler determinado texto em contexto acadêmico”; “aumento da probabilidade de que o sujeito identifique, com alto grau de facilidade, informações relacionadas às perguntas que formulou”. Em relação, especificamente, à variável “grau de relação entre perguntas formuladas pelos sujeitos e elementos a partir dos quais foram formuladas” parece haver desenvolvimento da cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico”, visto que todas as perguntas formuladas por todos os sujeitos, em todas as etapas, são compostas por fenômenos relacionados com os fenômenos que compõem os elementos a partir das quais foram derivadas. No entanto, parece pertinente questionar: qual o grau de funcionalidade dessas perguntas para os sujeitos identificarem informações importantes nos textos? Para avaliar essa questão, parece necessário considerar outras características das perguntas formuladas e compará-las com características de informações registradas pelos sujeitos ao ler textos orientados por essas perguntas.

#### **4.2.3 Grau de precisão e de amplitude de pronomes e advérbios interrogativos, de verbos e de complementos que compõem sentenças que designam perguntas formuladas pelos sujeitos**

4.2.3.1 Pronomes e advérbios interrogativos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos são, na maior parte das vezes, precisos

Nas Figuras 44 e 45 são apresentados dados relativos ao grau de precisão dos pronomes e advérbios interrogativos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos ao longo do procedimento.

Na Figura 44 está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos pronomes e advérbios interrogativos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A2 e B1) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como melhor desempenho os maiores índices de medidas relativas de pronomes e advérbios interrogativos precisos utilizados pelos sujeitos para compor as perguntas ao longo das etapas.

A medida relativa de pronomes e advérbios interrogativos precisos é calculada por meio da divisão da quantidade de pronomes e advérbios interrogativos precisos pela quantidade total de pronomes e advérbios interrogativos utilizados pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. A medida relativa de pronomes e advérbios interrogativos vagos é calculada por meio da divisão da quantidade de pronomes e advérbios interrogativos vagos pela quantidade total de pronomes e advérbios interrogativos utilizados pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser muito baixo.

Todos os pronomes e advérbios interrogativos utilizados para compor todas as perguntas formuladas por A2 em todas as etapas do procedimento em que há solicitação para apresentar essa classe de comportamentos são precisos.

Na etapa de linha de base A2 e B1 não formulam perguntas.

Na condição em que são apresentadas informações sobre perguntas, explicações sobre como formular perguntas e exemplos de perguntas A2 e B1 não formulam perguntas.

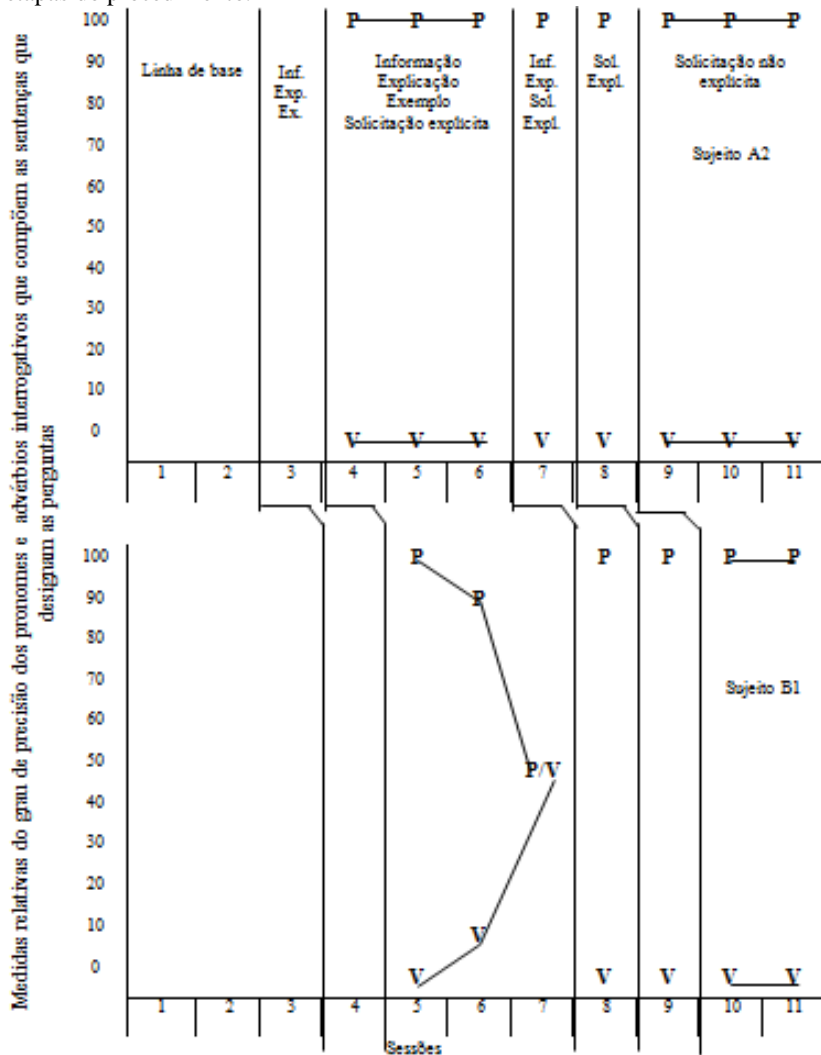
Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de perguntas e a solicitação explícita para formular perguntas, todos os pronomes e/ou advérbios interrogativos utilizados para compor as sentenças que designam as perguntas formuladas por A2 são precisos. Em relação ao comportamento de B1, na primeira sessão que compõe essa etapa todos os pronomes e/ou advérbios interrogativos que compõem as sentenças que designam perguntas são precisos; na segunda sessão dessa etapa B1 utiliza pronomes e/ou advérbios interrogativos precisos em um índice de 90 e pronomes e/ou advérbios interrogativos vagos em um índice de 10; na terceira sessão que compõe essa etapa B1 utiliza pronomes e/ou advérbios interrogativos precisos em um índice de 50 e pronomes e/ou advérbios interrogativos vagos em um índice de 50.



Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito formular perguntas todos os pronomes e/ou advérbios interrogativos utilizados por A2 e por B1 para compor as sentenças que designam as perguntas são precisos.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita todos os pronomes e/ou advérbios interrogativos utilizados por A2 e por B1 para compor as sentenças que designam as perguntas são precisos.

Figura 44. Distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos pronomes e advérbios interrogativos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A2 e B1) (> índice de pronomes e advérbios interrogativos precisos) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – P – Medidas rel. de pron. e adv. inter. precisos – V – Medidas rel. de pron. e adv. inter. vagos

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, todos os pronomes e/ou advérbios interrogativos utilizados por A2 e por B1 para compor as sentenças que designam as perguntas são precisos.

Na Figura 45 está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos pronomes e advérbios interrogativos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como pior desempenho os maiores índices de medidas relativas de pronomes e advérbios interrogativos vagos utilizados pelos sujeitos para compor as perguntas ao longo das etapas.

A medida relativa de pronomes interrogativos e advérbios precisos é calculada por meio da divisão da quantidade de pronomes e advérbios interrogativos precisos pela quantidade total de pronomes e advérbios interrogativos utilizados pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. A medida relativa de pronomes e advérbios interrogativos vagos é calculada por meio da divisão da quantidade de pronomes e advérbios interrogativos vagos pela quantidade total de pronomes e advérbios interrogativos utilizados pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser muito baixo.

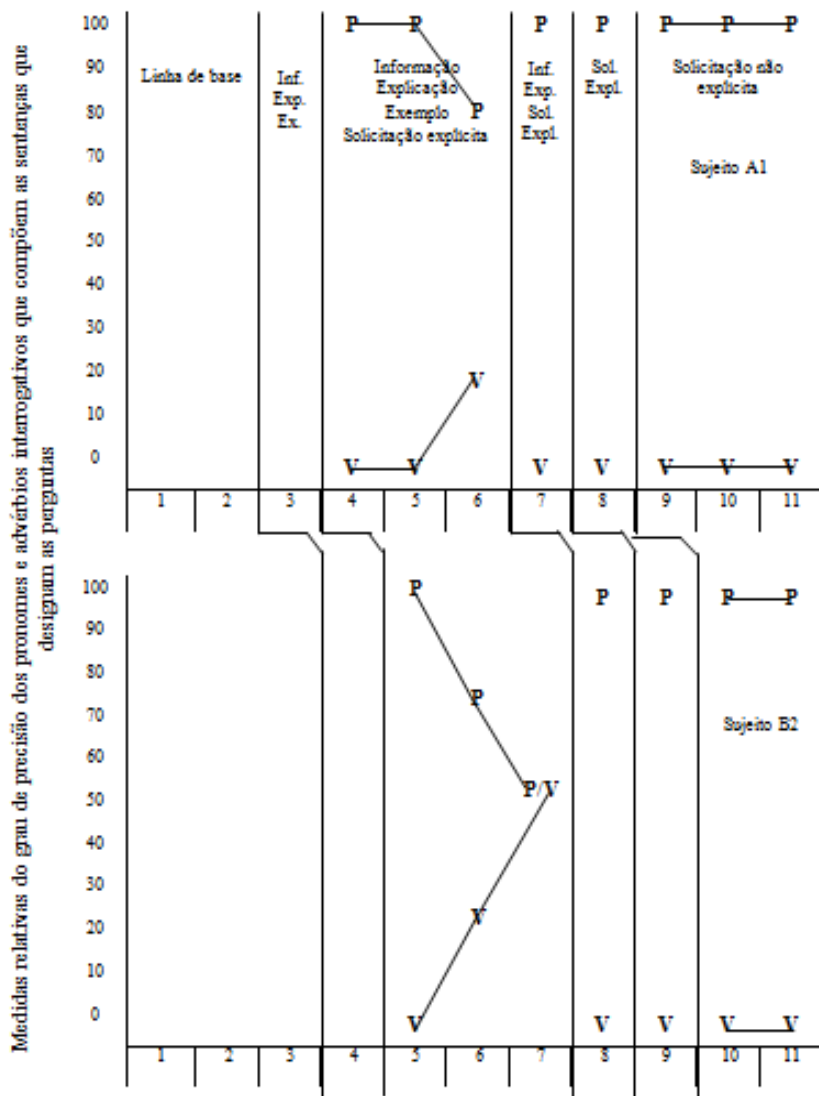
De modo geral, é possível constatar que a maior parte de pronomes e advérbios interrogativos utilizados por A1 e B2 para compor perguntas são precisos.

Na etapa de linha de base A1 e B2 não formulam perguntas.

Na condição em que são apresentadas informações sobre perguntas, explicações sobre como formular perguntas e exemplos de perguntas A1 e B2 não formulam perguntas.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de perguntas e a solicitação explícita para formular perguntas, todos os pronomes e/ou advérbios interrogativos utilizados para compor as sentenças que designam as perguntas formuladas por A1 na primeira e na segunda sessão que compõem essa etapa são precisos; na terceira sessão que compõe essa etapa A1 utiliza pronomes e/ou advérbios interrogativos precisos em um índice de 80 e pronomes e/ou advérbios interrogativos vagos em um índice de 20.

Figura 45. Distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos pronomes e advérbios interrogativos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A1 e B2) (> índice de pronome advérbios interrogativos vagos) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – P – Medidas rel. de pron. e adv. inter. precisos – V – Medidas rel. de pron. e adv. inter. vagos

No que tange ao comportamento de B2, todos os pronomes e/ou advérbios interrogativos utilizados por esse sujeito na primeira sessão são precisos; na segunda sessão dessa etapa B2 utiliza pronomes e/ou advérbios interrogativos precisos em um índice de 75 e pronomes e/ou advérbios interrogativos vagos em um índice de 25; na terceira sessão que compõem essa etapa B2 utiliza pronomes e/ou advérbios interrogativos precisos em um índice de 50 e pronomes e/ou advérbios interrogativos vagos em um índice de 50.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita todos os pronomes e/ou advérbios interrogativos utilizados por A1 e por B2 para compor as sentenças que designam as perguntas são precisos.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito formular perguntas todos os pronomes e/ou advérbios interrogativos utilizados por A1 e por B2 para compor as sentenças que designam as perguntas são precisos.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, todos os pronomes e/ou advérbios interrogativos utilizados por A1 e por B2 para compor as sentenças que designam as perguntas são precisos.

4.2.3.2 Compor sentenças que designam perguntas utilizando **pronomes e advérbios interrogativos precisos** aumenta a probabilidade de que estudantes tenham clareza acerca de quais descobertas necessitam realizar em relação às informações apresentadas no texto

Uma pergunta corresponde a uma sentença do tipo interrogativa que, por sua vez, é composta por três elementos: sujeito, verbo e complemento. O sujeito de uma sentença interrogativa equivale, em geral, a um pronome interrogativo ou a um advérbio interrogativo<sup>4</sup> (Fernandes, 2010). Pronomes e advérbios interrogativos tem a função de situação antecedente para estudantes identificarem quais descobertas necessitam ser capazes de fazer em relação a informações apresentadas em um texto, pois expressam descobertas a serem realizadas ao ler textos. Por essa razão, é importante que pronomes e advérbios

---

<sup>4</sup> Foram utilizadas as expressões “pronome interrogativo” e “advérbio interrogativo” para referir-se ao sujeito das sentenças interrogativas, para evitar confusão entre “sujeito” da sentença interrogativa e “sujeito” da pesquisa.

interrogativos sejam precisos e específicos, uma vez que assim possibilitam identificar quais tipos de descobertas estudantes necessitam ser capazes de fazer ao ler um texto. Botomé (1979) e Silva & Sá (1997) examinam que formular perguntas é uma das classes de comportamentos necessárias para ler textos em contexto acadêmico de forma eficaz. Para que “formular perguntas para orientar a leitura do texto” seja desenvolvido como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação, é necessário, dentre outros aspectos, a presença de pronomes e advérbios interrogativos precisos e a ausência de pronomes e advérbios interrogativos vagos. A presença de pronomes e advérbios interrogativos vagos e amplos e a ausência de pronomes e advérbios interrogativos precisos e específicos dificulta identificar precisamente quais tipos de descobertas necessitam ser realizadas ao ler textos.

Ao observar as Figuras 44 e 45, é possível perceber que a maior parte dos pronomes e advérbios interrogativos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos são precisos. Todos os pronomes e advérbios utilizados por A2 são precisos. Em relação aos pronomes e advérbios que compõem as perguntas formuladas por B1, somente na condição em que são apresentadas informações, explicações, exemplos e a solicitação explícita há duas sessões em que há pronomes e advérbios vagos: na primeira sessão que compõe essa etapa, em um índice de 10 e na segunda sessão da mesma etapa, em um índice de 50. No que tange ao comportamento de A1, apenas na mesma etapa em que B1 utiliza pronomes e advérbios vagos A1 também utiliza, na segunda sessão dessa etapa, em um índice de 20. Ainda na mesma etapa, B2 utiliza pronomes e advérbios vagos em um índice de 25 na segunda etapa dessa sessão e em um índice de 50 na terceira etapa dessa sessão.

Todos os pronomes e advérbios vagos são identificados em uma ou em duas sessões que compõem a etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos e a solicitação explícita para formular perguntas. Diante dessa constatação, cabe questionar: há características das condições planejadas de ensino nessas etapas do procedimento que possam ter influenciado os sujeitos a utilizarem pronomes e advérbios interrogativos vagos para compor suas perguntas? Nas perguntas apresentadas como exemplos em algumas etapas do programa não foram utilizados pronomes e advérbios interrogativos vagos. Há probabilidade de que os sujeitos tenham utilizado pronomes e advérbios interrogativos vagos em algumas etapas em função de características de seu próprio repertório de formular perguntas (não necessariamente de formular perguntas para orientar a leitura de textos

em contexto acadêmico, mas qualquer tipo de pergunta, em quaisquer contextos). Ainda assim, cabe questionar: o que controlou o comportamento dos sujeitos para utilizar pronomes e advérbios interrogativos para compor perguntas exatamente em uma única etapa do procedimento? Há probabilidade de que nas etapas seguintes do procedimento os sujeitos tenham passado a estar, em maior grau, sob controle dos exemplos apresentados no programa. As instruções relativas à etapa em que é constatada utilização de pronomes e advérbios interrogativos são iguais em relação ao tipo e quantidade de informações, explicações e exemplos de perguntas. Essa característica dessa etapa pode ter funcionado como situação antecedente para os sujeitos lerem os roteiros com menor grau de atenção, pois havia informações repetidas. Na etapa seguinte, as características das instruções apresentadas modificam, o que pode ter funcionado como situação antecedente para aumentar o grau de atenção com que os sujeitos o leram, permanecendo, em maior grau, sob controle dos exemplos de perguntas apresentados.

“Como” é um exemplo de advérbio interrogativo vago utilizado por alguns sujeitos para compor perguntas. O que exatamente significa “como”? O que um sujeito necessita ser capaz de descobrir em relação às informações apresentadas em um texto utilizando o pronome “como” em uma sentença que designa uma pergunta? Pode ser “no que”, “porque”, “por quais motivos”, “onde” etc. “Quando” é outro exemplo de advérbio interrogativo vago utilizado por alguns sujeitos para formular perguntas. Ao que se refere “quando”? A uma data específica, a um momento histórico, político, social etc.? Pronomes e advérbios interrogativos vagos, ao invés de orientarem o comportamento de ler textos em contexto acadêmico, podem gerar confusão e prejudicar o grau de eficácia dessa cadeia de classes de comportamentos. Isso porque o sujeito não identifica com precisão o que necessita descobrir em relação às informações apresentadas no texto.

“O que”, “quem”, “quais (características de)...”, “quais (fatos)” são exemplos de pronomes interrogativos precisos (alguns acompanhados por substantivos, que completam seu significado, conferindo-lhes maior grau de precisão). Esses pronomes utilizados pelos sujeitos para compor as sentenças que designam perguntas foram utilizados nos exemplos de perguntas apresentados em algumas etapas do programa. Ao longo do programa não havia instruções acerca de características necessárias aos pronomes e advérbios interrogativos para compor perguntas, o que aumenta a probabilidade de que os sujeitos utilizaram como modelo de pronomes e advérbios interrogativos aqueles

apresentados nos exemplos de perguntas. A constatação de que os sujeitos utilizam os mesmos pronomes interrogativos apresentados nos exemplos de perguntas para compor suas próprias perguntas pode estar relacionada com o processo de imitação. De acordo com Catania (1999), a imitação consiste em um processo em que um sujeito observador apresenta um comportamento que observou outro sujeito apresentar. Os sujeitos participantes da pesquisa apresentam comportamentos que observaram a partir do produto do comportamento do programador de condições de ensino para desenvolver ou aprimorar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico” (nessa situação específica, utilizam os mesmos pronomes e advérbios interrogativos para compor perguntas). Skinner (1989/1991) ressalta que imitar não é suficiente para aprender um novo comportamento. Ocorre que, ao imitar, o sujeito produz consequências, que podem alterar a probabilidade de ocorrência de um comportamento (Skinner, 1989/1991). Assim, os sujeitos da pesquisa inicialmente podem ter imitado o comportamento que observaram de utilizar pronomes e advérbios interrogativos precisos para formular perguntas. Porém, ao imitarem esse comportamento, podem ter percebido sua eficácia por meio de consequências que produziram ao utilizar pronomes e advérbios precisos, como o “aumento do grau de precisão em relação ao tipo de descoberta sobre informações apresentadas no texto que necessitam ser capazes de fazer ao ler”. Diante dessa constatação e dessas afirmações, cabe questionar: os sujeitos aprenderam a utilizar pronomes e advérbios precisos para compor perguntas ou apenas imitaram esse comportamento? Para responder essa questão com maior grau de precisão, parece necessário considerar outros dados, como as características das informações registradas pelos sujeitos.

Ao utilizar pronomes e advérbios precisos para formular perguntas, os sujeitos produziram como consequências: aumento da probabilidade de identificar precisamente qual descoberta necessita ser capaz de fazer em relação às informações apresentadas em um texto ao ler o mesmo; aumento da probabilidade de identificar informações importantes (relacionadas às perguntas que formulou) ao ler textos; aumento do grau de facilidade para identificar informações importantes ao ler textos. Há probabilidade de que essas consequências produzidas pelos sujeitos tenham fortalecido interações entre os constituintes da classe de comportamentos “formular perguntas para orientar a leitura”, caracterizando contingências de reforço positivo. Esse fortalecimento de interações parece ser decorrente, em parte, da presença de pronomes e advérbios interrogativos como situação antecedente para formular



perguntas e das consequências produzidas ao utilizar esses pronomes e advérbios precisos. Contingências de reforço positivo caracterizam um processo de fortalecimento de uma interação por meio da apresentação de um estímulo, que por sua vez produz consequências que alteram a probabilidade de ocorrência de uma resposta, aumentando sua frequência (Skinner, 1969/1975; Souza e Kubo, 2009).

Os sujeitos parecem ter aprimorado, em algum grau, seu repertório em relação à cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico”. As instruções apresentadas na forma de informações, explicações, exemplos e solicitações, distribuídas ao longo das etapas do procedimento, parecem ter sido a função de situações antecedentes para os sujeitos aprenderem a formular perguntas, pelo menos no que se refere ao grau de precisão de pronomes e advérbios interrogativos que compõem as sentenças que designam as perguntas. Isso porque a maior parte dos pronomes e advérbios interrogativos utilizados pelos sujeitos para compor as perguntas são precisos. No entanto, é importante que sejam programadas condições para os sujeitos desenvolverem a capacidade de identificar características relevantes de pronomes e advérbios interrogativos, de modo que seu comportamento de formular perguntas seja controlado pelas características desses elementos e não apenas por exemplos. “Pronomes e advérbios interrogativos precisos” tem a função de situação antecedente que possibilita aumentar a frequência com que sujeitos formulam perguntas (a partir das consequências que produzem), fortalecendo essa classe de comportamentos por meio de contingências de reforço positivo.

4.2.3.3 Pronomes e advérbios interrogativos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos são, na maior parte das vezes, específicos

Nas Figuras 46 e 47 são apresentados dados relativos ao grau de amplitude dos pronomes interrogativos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos ao longo do procedimento.

Na Figura 46 está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos pronomes interrogativos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A2 e B2). É considerado como melhor desempenho os maiores índices de medidas relativas de pronomes interrogativos específicos utilizados pelos sujeitos para compor as perguntas ao longo das etapas do procedimento.

A medida relativa de pronomes interrogativos específicos é calculada por meio da divisão da quantidade de pronomes interrogativos específicos pela quantidade total de pronomes interrogativos utilizados pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. A medida relativa de pronomes interrogativos amplos é calculada por meio da divisão da quantidade de pronomes interrogativos amplos pela quantidade total de pronomes interrogativos utilizados pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser muito baixo.

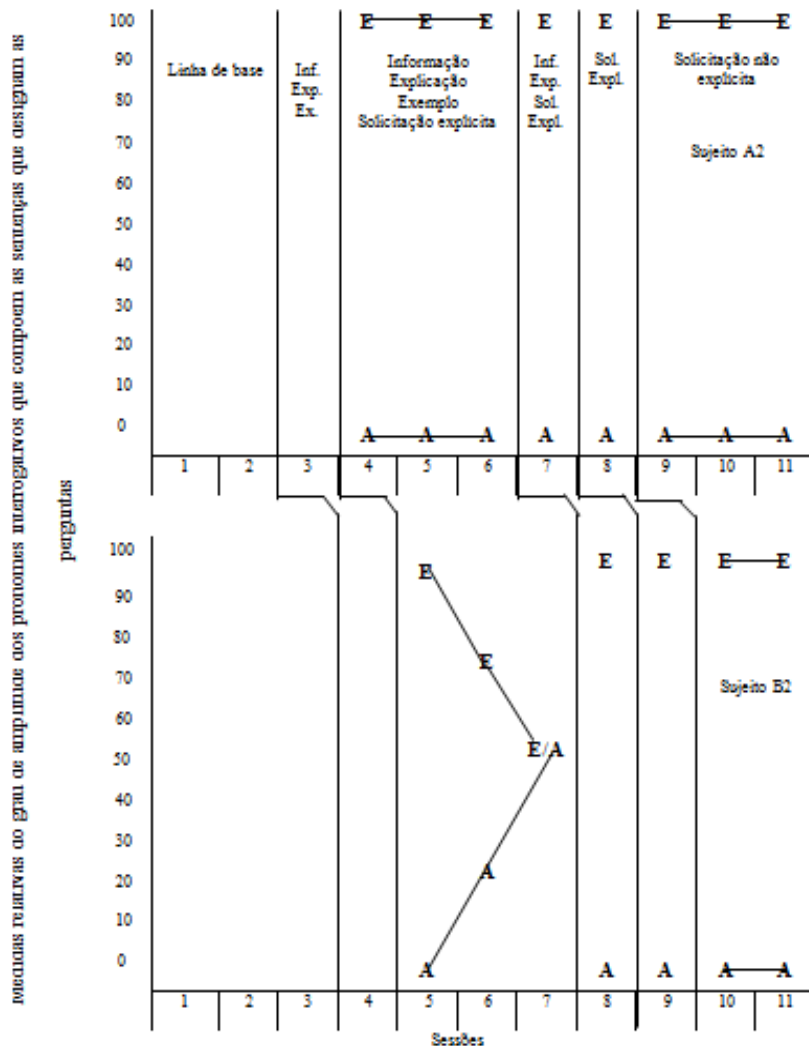
Em todas as etapas do procedimento em que há solicitação para formular perguntas, os índices de medidas relativas de pronomes e advérbios interrogativos específicos mantem-se elevados em todas as etapas do procedimento em que A2 e B2 formulam perguntas.

Na etapa de linha de base A2 e B2 não formulam perguntas.

Na condição em que são apresentadas informações sobre perguntas, explicações sobre como formular perguntas e exemplos de perguntas A2 e B2 não formulam perguntas.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de perguntas e a solicitação explícita para formular perguntas, todos os pronomes interrogativos utilizados por A2 para compor as sentenças que designam as perguntas são específicos. No que refere ao comportamento de B2, todos os pronomes interrogativos utilizados por esse sujeito na primeira sessão dessa etapa são específicos; na segunda sessão dessa etapa B2 utiliza pronomes interrogativos específicos em um índice de 75 e pronomes interrogativos amplos em um índice de 25.

Figura 46. Distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos pronomes e advérbios interrogativos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A2 e B2) (> índice de pronomes interrogativos específicos) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – E – Medidas relativas de pron. inter. específicos – A – Medidas relativas de pron. inter. amplos

Na terceira sessão que compõem essa etapa B2 utiliza pronomes interrogativos específicos em um índice de 50 e pronomes interrogativos amplos em um índice de 50.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita todos os pronomes interrogativos utilizados por A2 e por B2 para compor as sentenças que designam as perguntas são específicos.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito formular perguntas todos os pronomes interrogativos utilizados por A2 e por B2 para compor as sentenças que designam as perguntas são específicos.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, todos os pronomes interrogativos utilizados por A2 e por B2 para compor as sentenças que designam as perguntas são específicos.

Na Figura 47 está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos pronomes interrogativos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A1 e B1). É considerado como pior desempenho os maiores índices de medidas relativas de pronomes interrogativos amplos utilizados pelos sujeitos para compor as perguntas ao longo das etapas do procedimento.

A medida relativa de pronomes interrogativos específicos é calculada por meio da divisão da quantidade de pronomes interrogativos específicos pela quantidade total de pronomes interrogativos utilizados pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. A medida relativa de pronomes interrogativos amplos é calculada por meio da divisão da quantidade de pronomes interrogativos amplos pela quantidade total de pronomes interrogativos utilizados pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser muito baixo.

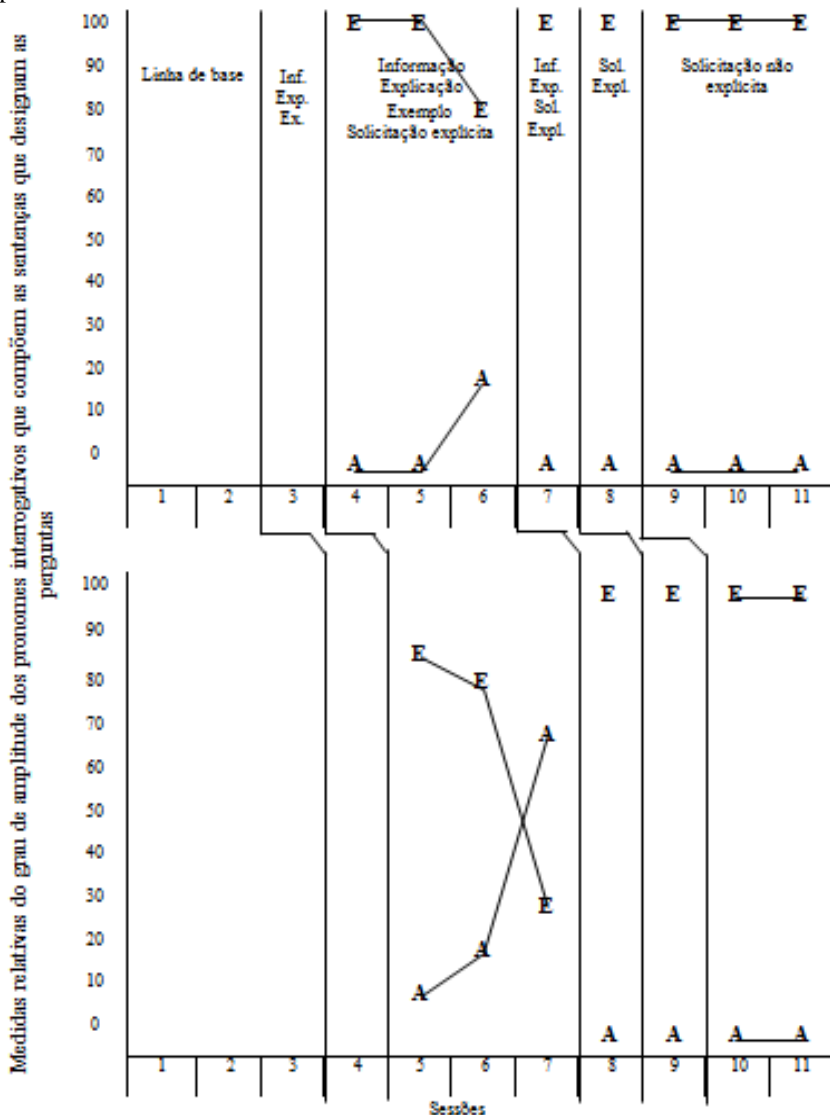
É possível constatar que os índices de medidas relativas de pronomes e advérbios interrogativos específicos mantem-se elevados na maior parte das etapas do procedimento em que os sujeitos formulam perguntas, exceto em uma das sessões que compõe uma das etapas.

Na etapa de linha de base A1 e B1 não formulam perguntas.

Na condição em que são apresentadas informações sobre perguntas, explicações sobre como formular perguntas e exemplos de perguntas A1 e B1 não formulam perguntas.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de perguntas e a solicitação explícita para formular perguntas, todos os pronomes interrogativos utilizados por A1 na primeira e na segunda sessão dessa etapa para compor as sentenças que designam as perguntas são específicos; na terceira sessão dessa etapa, A1 utiliza pronomes específicos em um índice de 80 e pronomes interrogativos amplos em um índice de 20.

Figura 47. Distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos pronomes e advérbios interrogativos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A1 e B1) (> índice de pronomes interrogativos amplos) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – E – Medidas relativas de pron. inter. específicos – A – Medidas relativas de pron. inter. amplos

Em relação ao comportamento de B1, na primeira sessão que compõe essa etapa o sujeito utiliza pronomes interrogativos em um índice de 88 e pronomes interrogativos amplos em um índice de 12; na segunda sessão dessa etapa B1 utiliza pronomes interrogativos específicos em um índice de 78 e pronomes interrogativos amplos em um índice de 22; na terceira sessão que compõem essa etapa B1 utiliza pronomes interrogativos específicos em um índice de 70 e pronomes interrogativos amplos em um índice de 30.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita todos os pronomes interrogativos utilizados por A1 e por B1 para compor as sentenças que designam as perguntas são específicos.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito formular perguntas todos os pronomes interrogativos utilizados por A1 e por B1 para compor as sentenças que designam as perguntas são específicos.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, todos os pronomes interrogativos utilizados por A1 e por B1 para compor as sentenças que designam as perguntas são específicos.

4.2.3.4 Compor sentenças que designam perguntas utilizando **pronomes e advérbios interrogativos específicos** aumenta a probabilidade de que estudantes tenham clareza acerca do que necessitam ser capazes de fazer em relação às informações apresentadas no texto

O grau de amplitude de pronomes e advérbios que compõem perguntas é uma das variáveis que possibilita aumentar o grau de eficácia da cadeia “ler textos em contexto acadêmico”. Pronomes e advérbios específicos representam um único tipo de descoberta em relação às informações apresentadas em um texto. Sendo assim, tem a função de situação antecedente para formular perguntas que possibilitam aos estudantes orientar o próprio comportamento ao ler textos em contexto acadêmico. Viabilizam elaborar perguntas que equivalem a “critérios” para ler, conforme examinam Arroyo e col. (2007), orientando o “ler” para tipos de descobertas específicas em um texto em contexto acadêmico.

Ao observar as Figuras 46 e 47, é possível perceber que há pronomes e advérbios amplos nas mesmas condições que há pronomes e advérbios vagos: na condição em que são apresentadas informações, explicações, exemplos e a solicitação explícita para formular perguntas.

Além disso, é importante enfatizar que alguns dos pronomes e advérbios vagos são também amplos, como acontece com os advérbios “quando” e “como”. São amplos porque abrangem mais de um possível tipo de descoberta em relação às informações apresentadas no texto. “Quando”, por exemplo, pode ser entendido como um momento histórico ou como uma data. Ao ler o texto, qual dessas duas descobertas o estudante escolherá fazer? Por ser amplo, “quando” diminui o grau de eficácia da cadeia “ler textos em contexto acadêmico”, por dificultar ao estudante identificar o tipo de descoberta que necessita realizar em relação às informações apresentadas em um texto. Vale ressaltar que são identificados pronomes e advérbios amplos em somente uma das etapas do procedimento.

Embora no programa não existam instruções em relação ao grau de amplitude dos pronomes e advérbios utilizados para compor perguntas, a maior parte deles é específica. “O que”, “quanto” e “quais (fatos)” são exemplos de pronomes interrogativos específicos utilizados pelos sujeitos ao compor perguntas para orientar o comportamento de ler textos em contexto acadêmico. Esses pronomes são específicos pelo fato de que diminuem a probabilidade de que os sujeitos tenham dúvidas acerca do que necessitam descobrir ao ler um texto, pois expressam um único tipo de descoberta. “O que”, “quanto” e “quais” são pronomes interrogativos utilizados para compor exemplos de perguntas apresentadas em algumas etapas do programa. Há probabilidade de que os sujeitos tenham utilizado os exemplos de pronomes interrogativos apresentados nos exemplos para compor suas próprias perguntas, o que remete, mais uma vez, ao processo de imitação. Isso porque os sujeitos apresentam um comportamento (utilizar pronomes “o que”, “quanto” e “quais” para compor perguntas) que observaram ser apresentado por outro sujeito (o programador, ao formular exemplos de perguntas) (Catania, 1999). Em função do fato de que esse comportamento se mantém em etapas do procedimento em que não há mais exemplos de perguntas (apenas solicitação explícita e solicitação não explícita para formular perguntas) há probabilidade de que os sujeitos estejam sob controle não mais dos exemplos, mas sim das consequências que esse comportamento produz. Ao utilizar pronomes e advérbios interrogativos específicos para formular perguntas, algumas das consequências produzidas são: aumento da probabilidade de que o sujeito identifique um único tipo de descoberta que necessita ser capaz de fazer em relação às informações apresentadas em um texto ao ler o mesmo; aumento da probabilidade de que o sujeito identifique informações importantes (relacionadas às perguntas que formulou) ao ler textos; aumento do grau



de facilidade do sujeito para identificar informações importantes ao ler textos.

Há probabilidade de que as consequências produzidas pelos sujeitos ao utilizarem pronomes e advérbios específicos (aumento da probabilidade de que o sujeito identifique um único tipo de descoberta que necessita ser capaz de fazer em relação às informações apresentadas em um texto ao ler o mesmo; aumento da probabilidade de que o sujeito identifique informações importantes (relacionadas às perguntas que formulou) ao ler textos; aumento do grau de facilidade do sujeito para identificar informações importantes ao ler textos) para compor perguntas tenham fortalecido as interações entre os constituintes da classe “formular perguntas para orientar a leitura”. Parece haver contingências de reforço positivo, uma vez que há o fortalecimento de uma interação mediante a presença de pronomes e advérbios interrogativos específicos.

As características do grau de amplitude dos pronomes e advérbios interrogativos para compor perguntas formuladas pelos sujeitos demonstram que há probabilidade de haver ocorrido aperfeiçoamento do repertório dos mesmos. Isso porque grande parte dos pronomes e advérbios utilizados são específicos, uma importante característica desses elementos que compõem uma pergunta para que possibilitem ler textos em contexto acadêmico de forma eficaz. Vale destacar a necessidade de que sejam planejadas condições de aprendizagem para os sujeitos desenvolverem a capacidade de identificar pronomes e advérbios interrogativos específicos para formular suas perguntas com o objetivo de orientar a leitura de um texto. É importante que os próprios sujeitos desenvolvam esse comportamento, de modo de permaneçam sob controle não apenas de exemplos de pronomes e advérbios que compõem perguntas, mas também e, principalmente, sob controle das características relevantes de pronomes e advérbios para compor perguntas eficazes para orientar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico”.

4.2.3.5 Verbos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos são, na maior parte das vezes, precisos

Nas Figuras 48 e 49 são apresentados dados relativos ao grau de precisão dos verbos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos ao longo do procedimento.

Na Figura 48 está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos verbos que compõem as sentenças que

designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B1) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como melhor desempenho os maiores índices de medidas relativas de verbos precisos utilizados pelos sujeitos para compor as perguntas ao longo das etapas do procedimento.

A medida relativa de verbos precisos é calculada por meio da divisão da quantidade de verbos precisos pela quantidade total de verbos utilizados pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. A medida relativa de verbos vagos é calculada por meio da divisão da quantidade de verbos vagos pela quantidade total de verbos utilizados pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser muito baixo.

É possível constatar que, em geral, os índices de medidas relativas de verbos precisos mantem-se elevados ao longo de todo o procedimento.

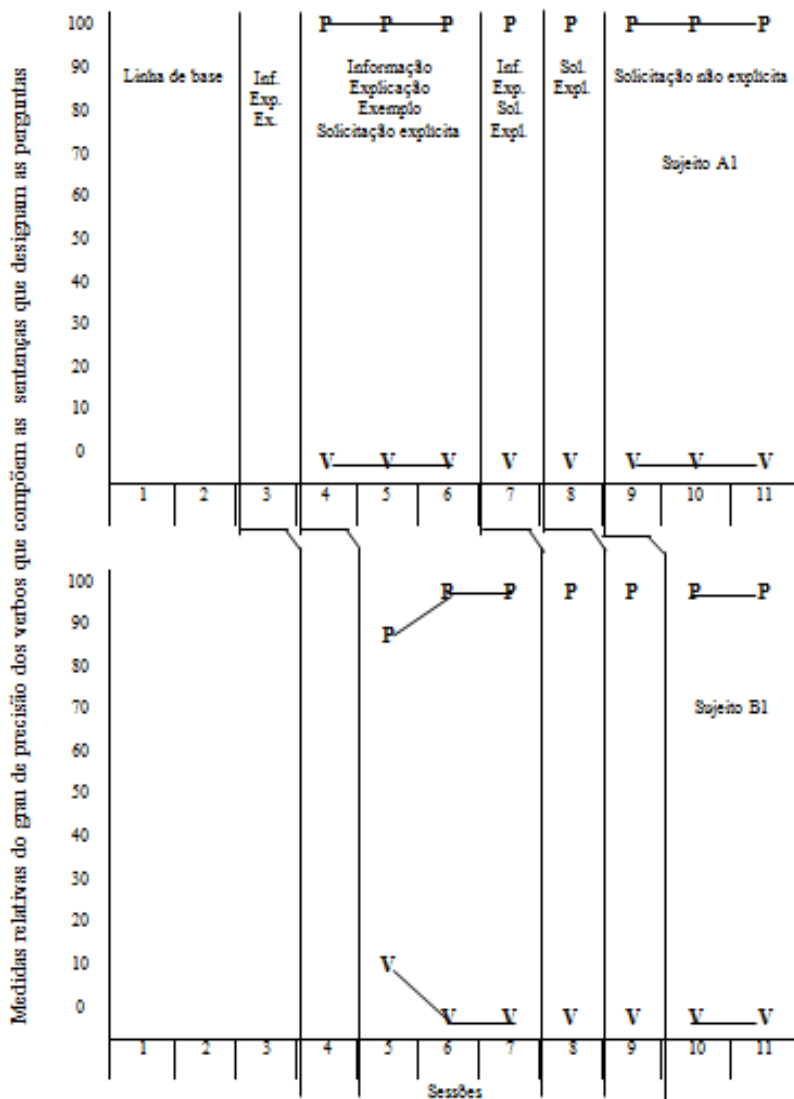
Na etapa de linha de base A1 e B1 não formulam perguntas.

Na condição em que são apresentadas informações sobre perguntas, explicações sobre como formular perguntas e exemplos de perguntas A1 e B1 não formulam perguntas.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de perguntas e a solicitação explícita para formular perguntas, todos os verbos utilizados por A1 nessa etapa para compor as sentenças que designam as perguntas são precisos. Em relação ao comportamento de B1, na primeira sessão que compõe essa etapa o sujeito utiliza verbos precisos em um índice de 90 e verbos vagos em um índice de 10; na segunda e na terceira sessão dessa etapa todos os verbos utilizados por B1 são precisos.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita todos os verbos utilizados por A1 e por B1 para compor as sentenças que designam as perguntas são precisos.

Figura 48. Distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos verbos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B1) (> índice de verbos precisos) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – P – Medidas relativas de verbos precisos – V – Medidas relativas de verbos vagos

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito formular perguntas todos os verbos utilizados por A1 e por B1 para compor as sentenças que designam as perguntas são precisos.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, todos os verbos utilizados por A1 e por B1 para compor as sentenças que designam as perguntas são precisos.

Na Figura 49 está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos verbos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B2) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como pior desempenho os maiores índices de medidas relativas de verbos vagos utilizados pelos sujeitos para compor as perguntas ao longo das etapas do procedimento.

A medida relativa de verbos precisos é calculada por meio da divisão da quantidade de verbos precisos pela quantidade total de verbos utilizados pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. A medida relativa de verbos vagos é calculada por meio da divisão da quantidade de verbos vagos pela quantidade total de verbos utilizados pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser muito baixo.

Ao longo de todo o procedimento, os índices de medidas relativas de verbos precisos mantem-se elevados.

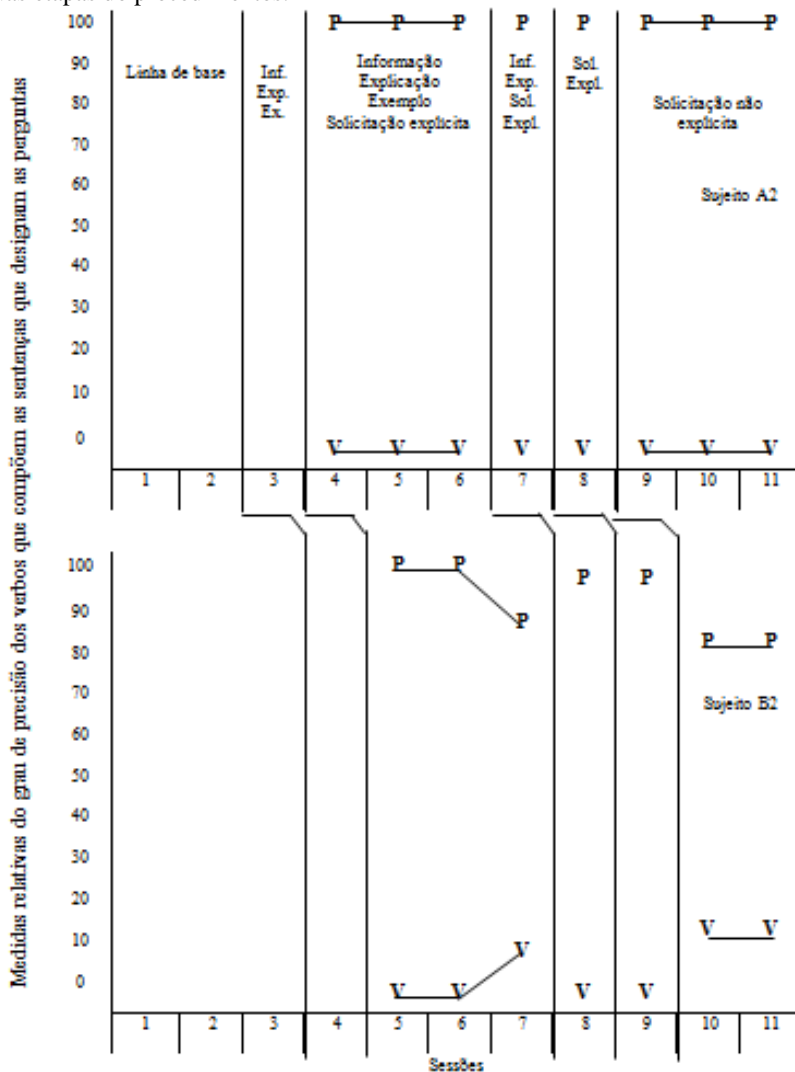
Na etapa de linha de base A2 e B2 não formulam perguntas.

Na condição em que são apresentadas informações sobre perguntas, explicações sobre como formular perguntas e exemplos de perguntas A2 e B2 não formulam perguntas.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de perguntas e a solicitação explícita para formular perguntas, todos os verbos utilizados por A2 nessa etapa para compor as sentenças que designam as perguntas são precisos. No que tange ao comportamento de B2, na primeira e na segunda sessão que compõe essa etapa todos os verbos utilizados pelo sujeito são precisos; na terceira sessão que compõe essa etapa B2 utiliza verbos precisos em um índice de 85 e verbos vagos em um índice de 15.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita todos os verbos utilizados por A2 e por B2 para compor as sentenças que designam as perguntas são precisos.

Figura 49. Distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos verbos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B2) (> índice de verbos vagos) ao longo das etapas do procedimentos.



Legenda – P – Medidas relativas de verbos precisos – V – Medidas relativas de verbos vagos

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito formular perguntas todos os verbos utilizados por A2 e por B2 para compor as sentenças que designam as perguntas são precisos.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, todos os verbos utilizados por A2 e por B2 para compor as sentenças que designam as perguntas são precisos.

4.2.3.6 Compor sentenças que designam perguntas utilizando **verbos precisos** aumenta a probabilidade de que estudantes tenham clareza acerca do tipo de ação em relação ao fenômeno ou às informações apresentadas no complemento da pergunta que precisam descobrir

Nas sentenças que designam perguntas formuladas para orientar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico”, os verbos tem a função de expressar uma ação em relação ao fenômeno ou às informações apresentadas no complemento. Na pergunta “Onde ocorreu a primeira guerra mundial?”, o verbo “ocorreu” delimita que o estudante necessita descobrir algo em relação à “ocorrer” a primeira guerra mundial (complemento), ou à “ocorrência” da primeira guerra mundial. Sendo assim, se os verbos que compõem as perguntas são precisos aumenta a probabilidade de os estudantes identificarem o que necessitam ser capazes de fazer em relação ao fenômeno ou às informações apresentadas no complemento da pergunta. Para que perguntas formuladas orientem a cadeia “ler textos em contexto acadêmico” e tenham a função de “critérios” para ler, conforme examinam Arroyo e col. (2007), uma das variáveis necessárias são “verbos precisos” para compor sentenças que designam perguntas.

Verbos vagos dificultam que o estudante identifique exatamente o tipo de ação em relação ao fenômeno ou às informações apresentadas no complemento da pergunta que precisa descobrir. “O que isso tem a ver com a história do século XX?” é um exemplo de pergunta cujo verbo é vago. “Tem a ver” representa uma expressão verbal que não foi dividida em duas unidades de verbo em função de que seu sentido estar justamente na expressão verbal, que equivale a uma única unidade de verbo. “Tem a ver” é uma expressão verbal que inviabiliza entender a que tipo de ação refere-se exatamente, dificultando que o sujeito identifique que tipo de ação necessita descobrir em relação ao fenômeno ou às informações que são apresentadas na sequência da sentença interrogativa (complemento). Verbos vagos diminuem a

probabilidade de que as perguntas formuladas tenham a função de “critérios” ao ler, de acordo com a afirmação de Arroyo e col. (2007).

Embora nas etapas do procedimento não existam informações e explicações em relação às características que conferem precisão a um verbo que compõe uma pergunta, a maior parte dos verbos que compõem as sentenças que designam as perguntas são precisos. Todos os verbos utilizados por A1 e por A2 para formular perguntas são precisos. Somente na condição em que são apresentadas informações, explicações, exemplos e a solicitação explícita B1 utiliza verbos vagos em um índice de 10 na primeira sessão que compõe essa etapa e B2 utiliza verbos vagos também em um índice de 10 na terceira sessão que compõe essa etapa. Na condição em que é apresentada somente a solicitação não explícita B2 utiliza verbos vagos em um índice de 15. Há a probabilidade de que os sujeitos tenham utilizado verbos precisos para formular perguntas por considerarem como modelos verbos utilizados nas perguntas apresentadas como exemplo nos roteiros. De acordo com Skinner (1989/1991), esse comportamento corresponde ao processo de imitar. Nesse processo, o sujeito passa a apresentar um comportamento ao observar outro sujeito apresentando esse comportamento. Os sujeitos podem ter apresentado o comportamento “utilizar verbos precisos para compor sentenças que designam perguntas” ao observar que o programador utilizou verbos precisos para formular exemplos de perguntas. O fato de que nas etapas em que foram apresentadas apenas a solicitação explícita e a solicitação não explícita os sujeitos continuam a utilizar verbos precisos, aumenta a probabilidade de que esse processo tenha ocorrido, promovendo o aprimoramento do repertório dos sujeitos em relação à classe “formular perguntas para orientar a leitura do texto”.

É possível afirmar que ocorreu desenvolvimento e aprimoramento do repertório dos sujeitos em relação à classe “formular perguntas para orientar a leitura do texto”, uma vez que os sujeitos utilizam, na maior parte das vezes em que formulam perguntas, verbos precisos. Há probabilidade de que as consequências produzidas pelos sujeitos ao utilizarem verbos precisos para compor perguntas tenham fortalecido as interações entre os constituintes da classe “formular perguntas para orientar a leitura”. Há probabilidade de haver contingências de reforço positivo, uma vez que há o fortalecimento de uma interação mediante a presença de verbos precisos. O repertório dos sujeitos em relação a “formular perguntas” parece ter sido fortalecido ao formularem perguntas utilizando verbos precisos, o que caracteriza contingências de reforço positivo, segundo Souza e Kubo (2009). De

acordo com os autores, a contingência de reforço positivo é caracterizada por um processo de fortalecimento de uma interação por meio da apresentação um estímulo.

Ainda que os exemplos de perguntas apresentados em algumas etapas tenham sido, em algum grau, suficientes para os sujeitos aprimorarem seu repertório em relação à classe “formular perguntas para orientar a leitura do texto” ao utilizarem verbos precisos para compor perguntas, é importante que em um programa de condições de aprendizagem para desenvolver e/ou aprimorar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico” os sujeitos aprendam a identificar características que conferem precisão a um verbo que compõe uma pergunta. Dessa forma, serão capazes de avaliar quais verbos tem características compatíveis com a função que exercerão em uma sentença formulada com determinada finalidade.

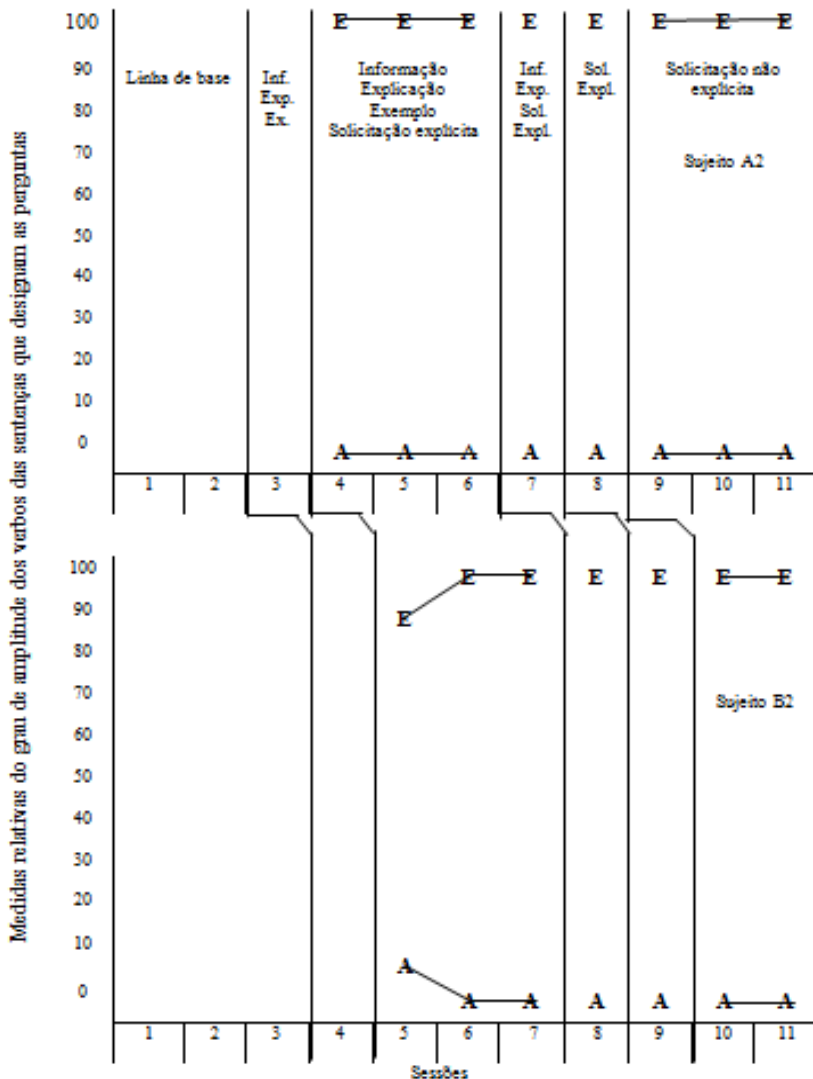
Os verbos utilizados pelos sujeitos para formular perguntas são, na maior parte das vezes que os sujeitos formularam perguntas, precisos. Essa afirmação representa um importante avanço no que se refere ao conhecimento disponível sobre a cadeia “ler textos em contexto acadêmico” e “formular perguntas para orientar a leitura”, mais especificamente. Botomé (1979) e Silva & Sá (1997) examinam a relevância de elaborar questões de estudo ao ler um texto, mas não demonstram os efeitos dessa classe de comportamentos no repertório de estudantes de cursos de graduação. No entanto, algumas perguntas parecem pertinentes: o fato de que os sujeitos utilizaram verbos precisos para compor perguntas cujo objetivo é orientar “ler textos em contexto acadêmico” é suficiente para afirmar que os sujeitos identificam a funcionalidade de “formular perguntas”? Parece necessário comparar as perguntas formuladas pelos sujeitos com as informações que registraram ao ler textos orientados por essas perguntas.

4.2.3.7 Verbos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos são, na maior parte das vezes, específicos

Nas Figuras 50 e 51 são apresentados dados relativos ao grau de amplitude dos verbos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos ao longo do procedimento.



Figura 50. Distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos verbos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A2 e B1) (> índice de verbos específicos) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – E – Medidas relativas de verbos específicos – A – Medidas relativas de verbos amplos

Na Figura 50 está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos verbos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A2 e B1) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como melhor desempenho os maiores índices de medidas relativas de verbos específicos utilizados pelos sujeitos para compor as perguntas ao longo das etapas do procedimento.

A medida relativa de verbos específicos é calculada por meio da divisão da quantidade de verbos específicos pela quantidade total de verbos utilizados pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. A medida relativa de verbos amplos é calculada por meio da divisão da quantidade de verbos amplos pela quantidade total de verbos utilizados pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser muito baixo.

É possível perceber que os índices de medidas relativas de verbos específicos mantem-se elevados em todas as etapas do procedimento em que há solicitação para formular perguntas.

Na etapa de linha de base A2 e B1 não formulam perguntas.

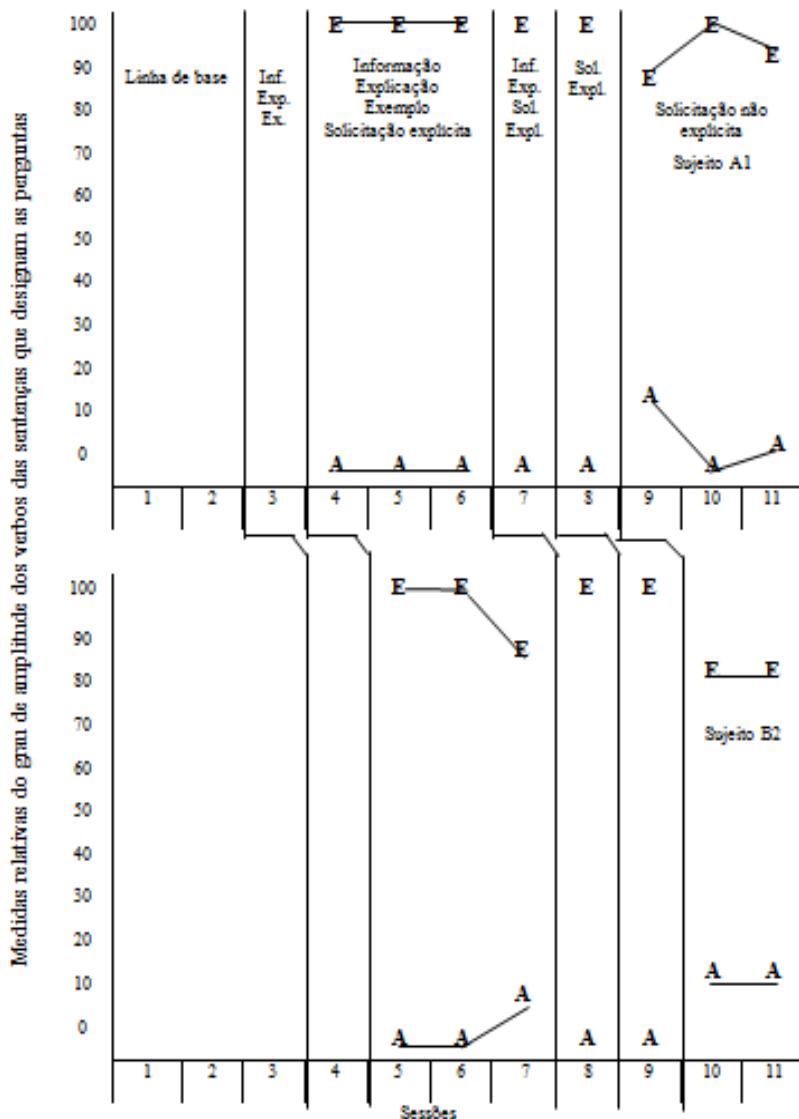
Na condição em que são apresentadas informações sobre perguntas, explicações sobre como formular perguntas e exemplos de perguntas A2 e B1 não formulam perguntas.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de perguntas e a solicitação explícita para formular perguntas, todos os verbos utilizados por A2 nessa etapa para compor as sentenças que designam as perguntas são específicos. Em relação ao comportamento de B1, na primeira sessão que compõe essa etapa o sujeito utiliza verbos específicos em um índice de 90 e verbos amplos em um índice de 10; na segunda e na terceira sessão dessa etapa todos os verbos utilizados por B1 são específicos.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita todos os verbos utilizados por A2 e por B1 para compor as sentenças que designam as perguntas são específicos.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito formular perguntas todos os verbos utilizados por A2 e por B1 para compor as sentenças que designam as perguntas são específicos.

Figura 51. Distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos verbos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A1 e B2) (> índice de verbos amplos) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – E – Medidas relativas de verbos específicos – A – Medidas relativas de verbos amplos

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, todos os verbos utilizados por A2 e por B1 para compor as sentenças que designam as perguntas são específicos.

Na Figura 51 está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos verbos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas. É considerado como pior desempenho os maiores índices de medidas relativas de verbos amplos utilizados pelos sujeitos para compor as perguntas ao longo das etapas do procedimento.

A medida relativa de verbos específicos é calculada por meio da divisão da quantidade de verbos específicos pela quantidade total de verbos utilizados pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. A medida relativa de verbos amplos é calculada por meio da divisão da quantidade de verbos amplos pela quantidade total de verbos utilizados pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser muito baixo.

Durante todas as etapas do procedimento em que há solicitação para formular perguntas, os índices de medidas relativas de verbos específicos mantem-se elevados.

Na etapa de linha de base A1 e B2 não formulam perguntas.

Na condição em que são apresentadas informações sobre perguntas, explicações sobre como formular perguntas e exemplos de perguntas A1 e B2 não formulam perguntas.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de perguntas e a solicitação explícita para formular perguntas, todos os verbos utilizados por A1 nessa etapa para compor as sentenças que designam as perguntas são específicos. Em relação ao comportamento de B2, na primeira e na segunda sessão que compõem essa etapa todos os verbos utilizados pelo sujeitos são específicos; na terceira sessão que compõem essa etapa B2 utiliza verbos específicos em um índice de 90 e verbos amplos em um índice de 10.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita todos os verbos utilizados por A1 e por B1 para compor as sentenças que designam as perguntas são específicos.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito formular perguntas todos os verbos utilizados

por A1 e por B2 para compor as sentenças que designam as perguntas são específicos.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, A1 utiliza verbos específicos em um índice de 87 e verbos amplos em um índice de 13 na primeira sessão que compõe essa etapa; na segunda sessão que compõe essa etapa A1 todos os verbos utilizados por A1 são específicos; na terceira sessão dessa etapa A1 utiliza verbos específicos em um índice de 97 e verbos amplos em um índice de 3. B2 utiliza verbos específicos em um índice de 85 e verbos amplos em um índice de 15 para formular perguntas nessa etapa do procedimento.

4.2.3.8 Compor sentenças que designam perguntas utilizando **verbos específicos** aumenta a probabilidade de que estudantes tenham clareza acerca do tipo de ação em relação ao fenômeno ou às informações apresentadas no complemento da pergunta que precisam descobrir

O grau de amplitude dos verbos que compõem sentenças que designam perguntas é uma das variáveis que contribui para aprimorar a cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico” de forma eficaz. Os verbos, além de precisos, necessitam ser específicos, para aumentar a probabilidade de que os estudantes sejam capazes de identificar com exatidão um único tipo de ação que delimita o que necessitam descobrir em relação ao fenômeno e às informações que compõem o complemento de uma pergunta. “Decorreu” é um exemplo de verbo específico, uma vez que possibilita apenas um único tipo de interpretação: algo que ocorreu como consequência a alguém, algo ou a um fato.

Em contrapartida, verbos amplos podem ser ambíguos e, nesses casos, aumentam a probabilidade de que o estudante não tenha clareza acerca do tipo de ação específica que expressa o que necessita descobrir em relação ao fenômeno que compõe a sentença que designa a pergunta. “Tem a ver” é um exemplo de verbo que além de vago é amplo, pois viabiliza diferentes interpretações”: está relacionado; tem algo a ver (um objeto a ser visto); tem algo; ver algo. A justaposição de verbos pode dificultar ao estudante perceber o que é necessário ser capaz de fazer (em relação aos fenômenos e às informações que compõem o complemento da pergunta) (D’Agostini, 2005).

Na maior parte das etapas do procedimento os verbos utilizados pelos sujeitos para formular perguntas são específicos. Foram identificados verbos amplos na condição em que são apresentadas

informações, explicações, exemplos e a solicitação explícita e na condição em que é apresentada somente a solicitação não explícita para formular perguntas. Ainda nessas condições em que foram identificados verbos amplos, os maiores índices de medidas relativas são de verbos específicos. Diante dessa constatação, há probabilidade de que as informações sobre perguntas, as explicações sobre como formular perguntas e os exemplos de perguntas tenham sido situações antecedentes suficientes para os sujeitos desenvolverem a capacidade de formular perguntas para orientar a leitura do texto.

No procedimento não havia informações acerca das características que conferem especificidade a um verbo, tampouco explicações sobre como identificar o grau de amplitude de um verbo. Há probabilidade de que os de verbos utilizados para formular os exemplos de perguntas em algumas etapas tenham a função de situação antecedente para os sujeitos utilizarem verbos específicos para formular perguntas, o que equivale ao processo de imitação, segundo Catania (1999). Os sujeitos A2 e B1, que apresentam melhor desempenho em relação ao grau de amplitude dos verbos que compõem as perguntas, continuam a utilizar verbos específicos nas etapas em que há somente a solicitação explícita e a solicitação não explícita, não havendo exemplos de perguntas. Há probabilidade de que A2 e B1 estejam controlados, em maior grau que A1 e B2, pela funcionalidade de “formular perguntas para orientar a leitura do texto”, embora o repertório de A1 e de B2 também pareça estar controlado, em algum grau, pela funcionalidade dessa classe de comportamentos. Isso porque A2 e B1 utilizam verbos específicos para formular perguntas em todas as etapas nas quais não há exemplos de perguntas apresentadas nos roteiros. A1 e B2, por sua vez, utilizam verbos específicos na etapa em que há a solicitação explícita para formular perguntas, mas, na etapa em que há somente a solicitação não explícita utilizam, ainda que em baixos índices de medidas relativas, verbos amplos. Ao considerar que os sujeitos mantem o comportamento “utilizar verbos específicos para formular perguntar” nas etapas do procedimento em que não há exemplos de perguntas, é possível afirmar que há probabilidade de que tenham aprendido a utilizar verbos específicos para formular perguntas, aprimorando, dessa forma, seu repertório de leitores de textos em contexto acadêmico.

Verbos específicos tem, em parte, a função de situação antecedente para formular perguntas com o objetivo de orientar a leitura de um texto, adquirindo a função de reforço positivo, uma vez que as interações entre os componentes dessa classe de comportamentos são fortalecidas mediante a presença de verbos específicos. De acordo com

Skinner (1969/1975) e Souza e Kubo (2009), o processo de fortalecimento de uma interação comportamental por meio da apresentação de um estímulo (nesse caso, de verbos específicos) caracteriza contingências de reforço positivo.

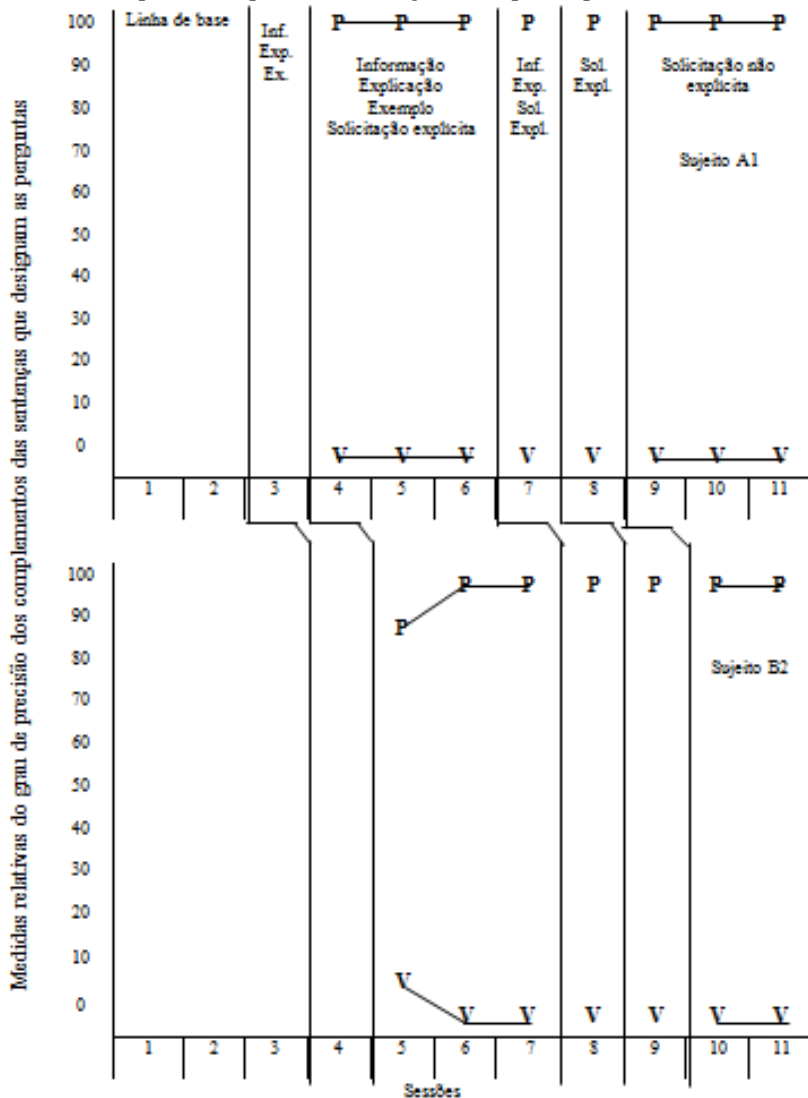
Embora os sujeitos tenham utilizado verbos específicos na maior parte das vezes em que foi solicitado formular perguntas, é importante que um programa de condições de ensino para desenvolver e/ou aprimorar a cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação seja composto por unidades de aprendizagem que objetivem desenvolver a capacidade de identificar características que conferem especificidade a um verbo e de identificar a relevância de utilizar verbos específicos para formular perguntas. Essas unidades de aprendizagem aumentam a probabilidade de que os sujeitos aprendam a formular perguntas para orientar a leitura do texto com maior grau de eficácia, de modo que aumentam a probabilidade de que identifiquem verbos específicos para formular perguntas a partir das características dos mesmos e de sua funcionalidade em uma pergunta.

4.2.3.9 Complementos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos são, na maior parte das vezes, precisos

Nas Figuras 52 e 53 são apresentados dados relativos ao grau de precisão dos complementos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos ao longo do procedimento.

Na Figura 52 está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos complementos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como melhor desempenho os maiores índices de medidas relativas de complementos precisos utilizados pelos sujeitos para compor as perguntas ao longo das etapas do procedimento.

Figura 52. Distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos complementos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) (> índice de complementos precisos) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – P – Medidas relativas de complementos precisos – V – Medidas relativas de complementos vagos



A medida relativa de complementos precisos é calculada por meio da divisão da quantidade de complementos precisos pela quantidade total de complementos utilizados pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. A medida relativa de complementos vagos é calculada por meio da divisão da quantidade de complementos vagos pela quantidade total de complementos utilizados pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser muito baixo.

Em todas as etapas do procedimento em que há solicitação para formular perguntas os índices de medidas relativas de complementos precisos mantem-se elevados.

Na etapa de linha de base A1 e B2 não formulam perguntas.

Na condição em que são apresentadas informações sobre perguntas, explicações sobre como formular perguntas e exemplos de perguntas A1 e B2 não formulam perguntas.

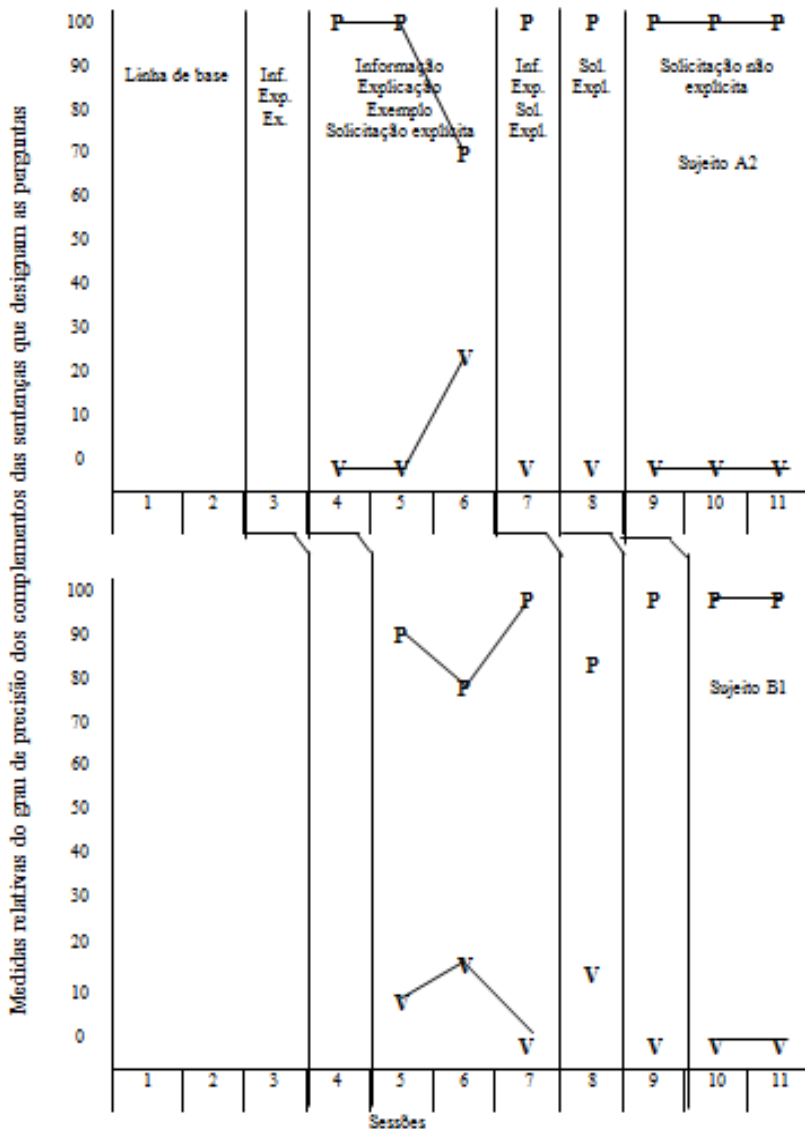
Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de perguntas e a solicitação explícita para formular perguntas, todos os complementos utilizados por A1 nessa etapa para compor as sentenças que designam as perguntas são precisos. Em relação ao comportamento de B2, na primeira sessão que compõe essa etapa o sujeito utiliza complementos precisos em um índice de 90 e complementos vagos em um índice de 10; na segunda e na terceira sessão dessa etapa todos os complementos utilizados por B2 são precisos.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita todos os complementos utilizados por A1 e por B1 para compor as sentenças que designam as perguntas são precisos.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito formular perguntas todos os complementos utilizados por A1 e por B2 para compor as sentenças que designam as perguntas são precisos.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, todos os complementos utilizados por A1 e por B2 para compor as sentenças que designam as perguntas são precisos.

Figura 53. Distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos complementos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) (> índice de complementos vagos) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – P – Medidas relativas de complementos precisos – V – Medidas relativas de complementos vagos

Na Figura 53 está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de precisão dos complementos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como pior desempenho os maiores índices de medidas relativas de complementos vagos utilizados pelos sujeitos para compor as perguntas ao longo das etapas do procedimento.

A medida relativa de complementos precisos é calculada por meio da divisão da quantidade de complementos precisos pela quantidade total de complementos utilizados pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. A medida relativa de complementos vagos é calculada por meio da divisão da quantidade de complementos vagos pela quantidade total de complementos utilizados pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser muito baixo.

Os índices de medidas relativas de complementos precisos mantem-se elevados em todas as etapas do procedimento em que há solicitação para formular perguntas.

Na etapa de linha de base A2 e B1 não formulam perguntas.

Na condição em que são apresentadas informações sobre perguntas, explicações sobre como formular perguntas e exemplos de perguntas A2 e B1 não formulam perguntas.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de perguntas e a solicitação explícita para formular perguntas, todos os complementos utilizados por A2 na primeira e na segunda sessão que compõem essa etapa são precisos; na terceira sessão dessa etapa A2 utiliza complementos precisos em um índice de 75 e complementos vagos em um índice de 25. Em relação ao comportamento de B2, na primeira sessão que compõem essa etapa o sujeito utiliza complementos precisos em um índice de 90 e complementos vagos em um índice de 10; na segunda sessão dessa etapa utiliza complementos precisos em um índice de 78 e complementos vagos em um índice de 22; na terceira sessão dessa etapa todos os complementos utilizados por B1 são precisos.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita todos os complementos utilizados por A2 para compor as sentenças que designam as perguntas são precisos. B1 utiliza complementos precisos em um índice de 86 e complementos vagos em um índice de 14.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito formular perguntas todos os complementos utilizados por A2 e por B1 para compor as sentenças que designam as perguntas são precisos.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, todos os complementos utilizados por A2 e por B1 para compor as sentenças que designam as perguntas são precisos.

4.2.3.10 Compor sentenças que designam perguntas utilizando **complementos precisos** aumenta a probabilidade de que estudantes tenham clareza em relação a quais fenômenos e a quais informações necessitam ser capazes de fazer algo ao ler textos em contexto acadêmico

Complementos que compõem sentenças que designam perguntas necessitam ser precisos para aumentar o grau de eficácia da cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico”. Os complementos correspondem aos tipos de situações com as quais estudantes necessitam interagir ao ler textos em contexto acadêmico e aos tipos de situações profissionais com as quais terão que lidar quando formados. Os complementos expressam também informações sobre fenômenos com o quais estudantes lidarão enquanto profissionais formados. Santos (2006) afirma que os complementos que compõem as sentenças que designam objetivos para orientar a formação profissional necessitam ser precisos para que profissionais sejam capazes de identificar com que tipos de situações necessitam interagir. As perguntas, assim como os objetivos, equivalem a “critérios” para fazer algo (seja para comportar-se profissionalmente ou para ler textos em contexto acadêmico). Sendo assim, os complementos que compõem as sentenças que designam objetivos de leitura também necessitam ser precisos.

Complementos precisos aumentam a probabilidade de os estudantes orientarem o próprio repertório de ler para determinados tipos de fenômenos e de informações nos textos. São os complementos que expressam em relação a quais tipos de fenômenos e informações sobre esses fenômenos o estudante necessita ser capaz de fazer algo. Complementos vagos dificultam que o estudante identifique que tipos de fenômenos e de informações necessita atender ao ler um texto com finalidade acadêmica. A dificuldade para identificar em relação a quais fenômenos e informações é necessário orientar a leitura aumenta a probabilidade de que estudantes leiam textos em contexto acadêmico

com menor grau de eficácia, visto que não identificam quais informações são importantes.

Em geral, os complementos utilizados pelos sujeitos para compor as sentenças que designam as perguntas referem-se aos fenômenos que são apresentados nos títulos e nos subtítulos a partir dos quais as perguntas foram formuladas, ou a fenômenos que representam a decomposição desses fenômenos. Complementos desse tipo tem maior grau de precisão, pois estão relacionados a informações que, muito provavelmente, estão contidas no texto. O maior grau de precisão dos complementos aumenta a probabilidade de que estudantes identifiquem precisamente, ao ler textos, informações às quais necessitam estar atentos ao ler. São exemplos de complementos precisos utilizados pelos sujeitos: “a Revolta em Petrogrado” (que se refere ao título “Revolta em Petrogrado, paz em Paris”); “determinantes para a ocorrência da paz em Paris” (também referente ao título “Revolta em Petrogrado, paz em Paris”); “a expressão ‘espantalhos e comissários’” (referente ao título “Espantalhos e comissários”). “Esses fatos” e “significativos” são exemplos de complementos vagos, pois inviabilizam identificar a quais tipos de fenômenos e informações os sujeitos necessitam estar atentos ao ler textos.

Todos os complementos utilizados por A1 para compor as sentenças que designam as perguntas são precisos; em relação ao comportamento de B1, há complementos vagos em um índice de 10, na condição em que são apresentadas informações, explicações, exemplos e a solicitação explícita para formular perguntas. No que se refere ao comportamento dos sujeitos que apresentam pior desempenho, A2 utiliza complementos vagos em um índice de 25 apenas em uma das sessões que compõe a etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos e a solicitação explícita. No que tange ao comportamento de B1, são identificados complementos vagos nas mesmas condições em que há complementos vagos em relação ao comportamento de A2: em um índice de 10 e de 22. Em todas as demais etapas do procedimento os complementos são precisos.

A constatação de que a maior parte dos complementos utilizados pelos sujeitos para formular perguntas é precisa possibilita avaliar que há probabilidade de que as informações, explicações e exemplos de perguntas tem a função de situação antecedente para os sujeitos utilizarem complementos precisos ao formularem perguntas. No programa não havia informações acerca das características de um complemento preciso. Porém, nos exemplos de perguntas apresentados nos roteiros os complementos eram equivalentes a complementos

precisos (fenômenos apresentados nos objetivos, títulos e subtítulos dos textos a partir dos quais foram derivados, ou ainda à decomposição desses fenômenos).

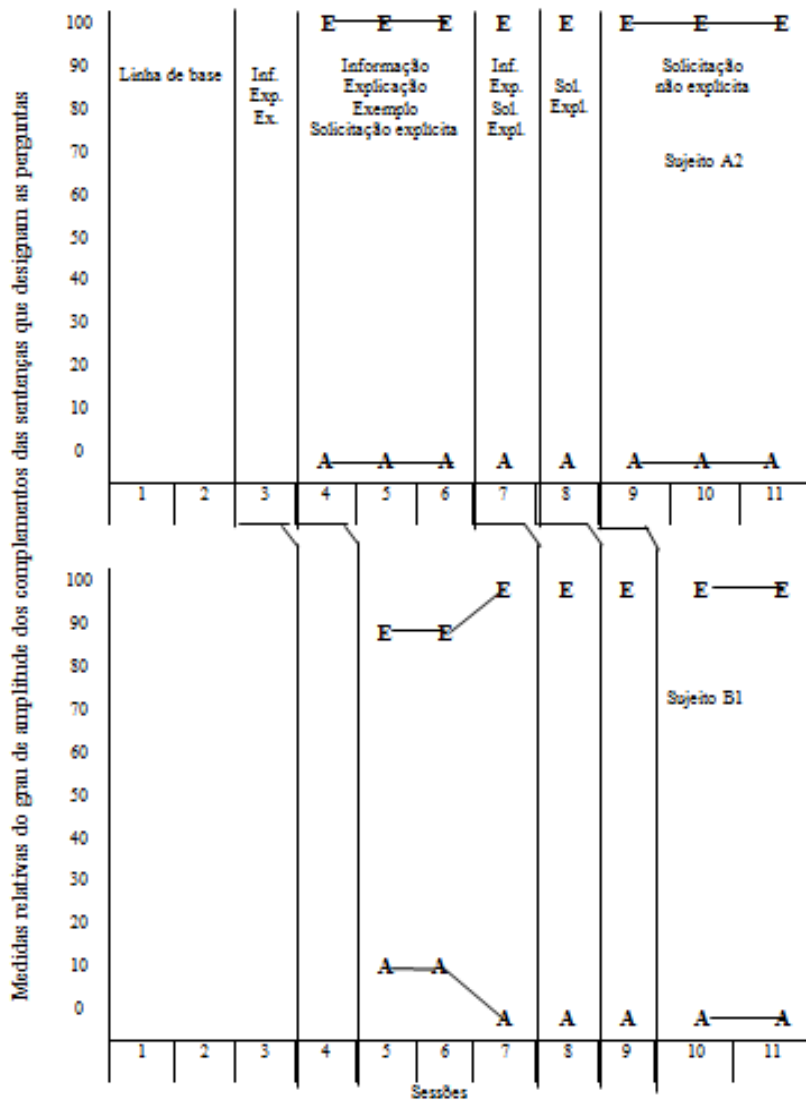
Ao utilizar complementos precisos para formular perguntas, algumas das consequências produzidas são: aumento da probabilidade de que o sujeito identifique precisamente o que necessita ser capaz de fazer em relação às informações apresentadas em um texto ao ler o mesmo, às situações equivalentes às situações profissionais e às características de fenômenos com os quais lidarão depois de formados; aumento da probabilidade de que o sujeito identifique informações importantes (relacionadas às perguntas que formulou) ao ler textos; aumento do grau de facilidade do sujeito para identificar informações importantes ao ler textos. Há probabilidade de que essas consequências tenham controlado, em parte, o repertório dos sujeitos ao continuarem a utilizar complementos precisos para formular perguntas.

No procedimento não havia informações acerca de características que conferem precisão a um complemento. Embora a maior parte dos complementos utilizados pelos sujeitos para formular perguntas sejam precisos, cabe questionar: os sujeitos são capazes de identificar características que conferem precisão a um complementos? Em que grau identificam essas características? Em que grau identificam a relevância de utilizar complementos precisos para formular perguntas? Parece necessário que um programa de condições de aprendizagem possibilite aos sujeitos identificar características que conferem precisão a complementos. Com isso, serão capazes de avaliar o próprio comportamento de formular perguntas e de ler textos em contexto acadêmico, de modo que em situações nas quais percebam que estão lendo com reduzido grau de eficácia sejam capazes de identificar em função de que variável isso ocorre, uma vez que uma dessas variáveis pode ser o grau de precisão do complemento.

#### 4.2.3.11 Variação no grau de amplitude de complementos que compõem as sentenças que designam perguntas formuladas pelos sujeitos

Nas Figuras 54 e 55 são apresentados dados relativos ao grau de amplitude dos complementos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos ao longo do procedimento.

Figura 54. Distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos complementos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A2 e B1) (> índice de complementos específicos) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – E – Medidas rel. de compl. específicos – A – Medidas rel. de compl. amplos

Na Figura 54 está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos complementos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A2 e B1) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como melhor desempenho os maiores índices de medidas relativas de complementos específicos utilizados pelos sujeitos para compor as perguntas ao longo das etapas do procedimento.

A medida relativa de complementos específicos é calculada por meio da divisão da quantidade de complementos específicos pela quantidade total de complementos utilizados pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. A medida relativa de complementos amplos é calculada por meio da divisão da quantidade de complementos amplos pela quantidade total de complementos utilizados pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser muito baixo.

Os índices de medidas relativas de complementos específicos mantem-se elevados em todas as etapas do procedimento em que há solicitação para formular perguntas.

Na etapa de linha de base A2 e B1 não formulam perguntas.

Na condição em que são apresentadas informações sobre perguntas, explicações sobre como formular perguntas e exemplos de perguntas A2 e B1 não formulam perguntas.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de perguntas e a solicitação explícita para formular perguntas, todos os complementos utilizados por A2 são específicos. Na primeira e na segunda sessão que compõe essa etapa B1 utiliza complementos específicos em um índice de 90 e complementos amplos em um índice de 10. Na terceira sessão que compõe essa etapa todos os complementos utilizados por B1 são específicos.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita todos os complementos utilizados por A2 e por B1 para compor as sentenças que designam as perguntas são específicos.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito formular perguntas todos os complementos utilizados por A2 e por B1 para compor as sentenças que designam as perguntas são específicos.



A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, todos os complementos utilizados por A2 e por B1 para compor as sentenças que designam as perguntas são específicos. Na Figura 55 está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos complementos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como pior desempenho os maiores índices de medidas relativas de complementos amplos utilizados pelos sujeitos para compor as perguntas ao longo das etapas do procedimento.

A medida relativa de complementos específicos é calculada por meio da divisão da quantidade de complementos específicos pela quantidade total de complementos utilizados pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. A medida relativa de complementos amplos é calculada por meio da divisão da quantidade de complementos amplos pela quantidade total de complementos utilizados pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser muito baixo.

Os índices de medidas relativas de complementos específicos mantem-se elevados em todas as etapas em que os sujeitos formulam perguntas.

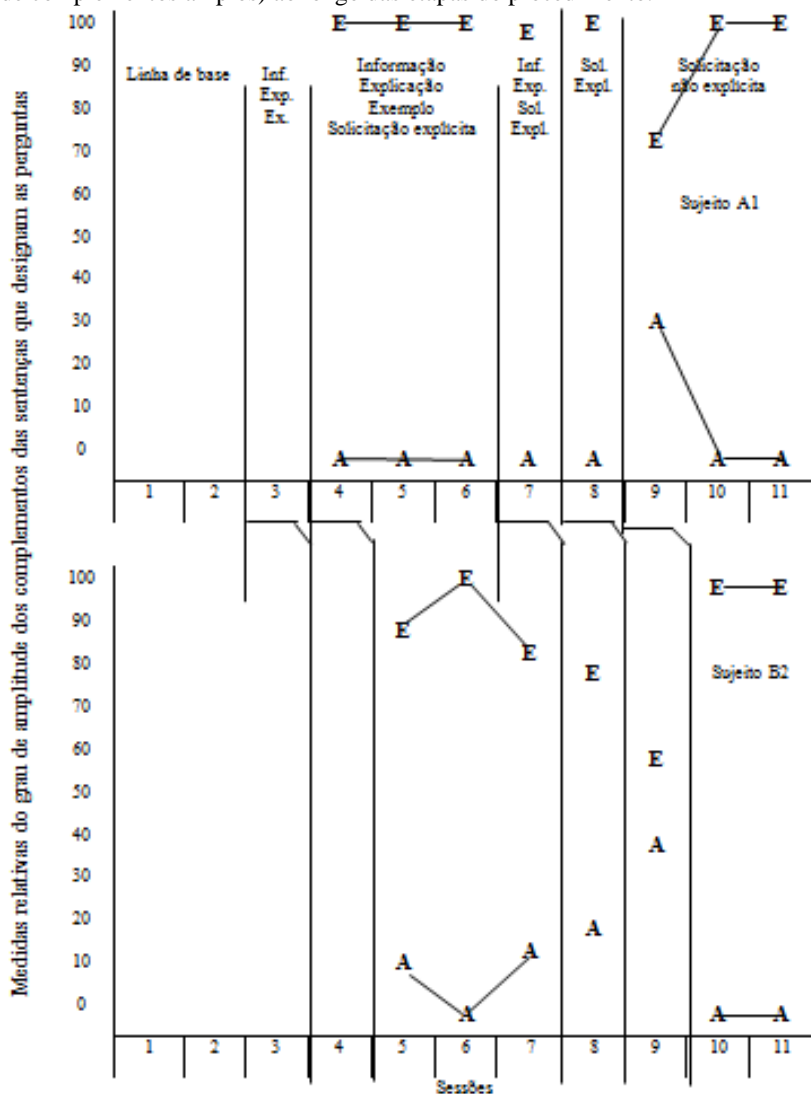
Na etapa de linha de base A1 e B2 não formulam perguntas.

Na condição em que são apresentadas informações sobre perguntas, explicações sobre como formular perguntas e exemplos de perguntas A1 e B2 não formulam perguntas.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos de perguntas e a solicitação explícita para formular perguntas, todos os complementos utilizados por A1 são específicos. Na primeira sessão que compõe essa etapa B2 utiliza complementos específicos em um índice de 90 e complementos amplos em um índice de 10; na segunda sessão dessa etapa todos os complementos utilizados por B2 são específicos; na terceira sessão dessa etapa B2 utiliza complementos específicos em um índice de 85 e complementos amplos em um índice de 15.

Na condição em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita todos os complementos utilizados por A1 para compor as sentenças que designam as perguntas são específicos. B2 utiliza complementos específicos em um índice de 80 e complementos amplos em um índice de 20.

Figura 55. Distribuição das medidas relativas do grau de amplitude dos complementos que compõem as sentenças que designam as perguntas formuladas pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A1 e B2) (> índice de complementos amplos) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – E – Medidas rel. de compl. específicos – A – Medidas rel. de compl. amplos

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito formular perguntas todos os complementos utilizados por A1 para compor as sentenças que designam as perguntas são específicos. B2 utiliza complementos específicos em um índice de 60 e complementos amplos em um índice de 40.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, na primeira sessão que compõe essa etapa A1 utiliza complementos específicos em um índice de 70 e complementos amplos em um índice de 30; na segunda sessão que compõe essa etapa todos os complementos utilizados por A1 são específicos. Todos os complementos utilizados por B2 nessa etapa são específicos.

4.2.3.11 Compor sentenças que designam perguntas utilizando **complementos específicos** aumenta a probabilidade de que estudantes tenham clareza acerca de situações nas quais necessitam ser capazes de fazer algo

O grau de amplitude dos complementos que compõem sentenças que designam perguntas é uma das variáveis que contribui para o alto grau de eficácia do comportamento de ler textos com finalidade acadêmica. Os complementos, além de precisos, necessitam ser específicos, para aumentar a probabilidade de que os estudantes sejam capazes de identificar em relação a quais tipos de fenômenos e informações apresentadas no texto necessitam fazer descobertas. Em contrapartida, nos casos em que o contexto ou a natureza das informações sobre o fenômeno forem amplas, os complementos também necessitam ser amplos.

Todos os sujeitos utilizam complementos específicos na maior parte das vezes em que há solicitação para formular perguntas. O sujeito A2 utiliza todos os complementos específicos para formular perguntas, embora tenha sido o sujeito que formulou menor quantidade de perguntas; B1 utiliza complementos amplos em um índice de 10 em duas das três sessões que compõem a etapa em que são apresentadas informações, explicações, exemplos e a solicitação explícita. Em todas as demais etapas todos os complementos utilizados por B1 são específicos. A1 utiliza complementos amplos em um índice de 30 amplos na condição em que é apresentada apenas a solicitação não explícita, sendo que em todas as demais etapas utiliza somente complementos específicos. B2 utiliza complementos amplos em três diferentes condições do procedimento: a) na condição em que são apresentadas informações, explicações, exemplos e a solicitação

explícita (em um índice de 10 e 15); b) na condição em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita (em um índice de 20); c) na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita (em um índice de 40).

“As decorrências da cruzada contra o barrete e o véu” e “cinco anos depois da guerra” são exemplos de complementos específicos utilizados pelos sujeitos para formular perguntas. O primeiro foi derivado a partir do subtítulo “A cruzada contra o barrete e o véu” e o segundo foi derivado a partir do título “A guerra das guerras”. São considerados específicos por referirem-se a aspectos específicos do fenômeno que é apresentado nos títulos e subtítulos a que se referem. O primeiro faz referência às “decorrências” do fenômeno apresentado no subtítulo (cruzada contra o barrete e o véu) e o segundo diz respeito a um período de tempo específico depois da ocorrência da guerra, que é o fenômeno apresentado no título “A guerra das guerras”. Esses complementos possibilitam que os sujeitos leiam os textos orientados por esses aspectos especificamente, procurando informações relacionadas às “decorrências da cruzada contra o barrete e o véu” e aos “cinco anos depois da guerra”.

Há probabilidade de que os sujeitos tenham utilizado complementos amplos por utilizarem o fenômeno apresentado no título do livro do qual os textos foram selecionados para compor o programa: “Uma breve história do século XX”. Grande parte dos complementos amplos são “na história”, “no século XX” e suas variações. Esses complementos dificultam identificar a quais fenômenos específicos e informações a ele relacionadas os sujeitos necessitam atentar, pois todas as informações apresentadas nos textos ocorreram “na história” e “no século XX”. Nesse sentido, todas as informações poderiam ser consideradas importantes e registradas. É provável que isso não tenha ocorrido em função de que a maior parte perguntas são formuladas utilizando complementos específicos.

É possível afirmar que há aprimoramento do repertório dos sujeitos em relação à cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico”, mais especificamente no que se refere à classe “formular perguntas para orientar a leitura do texto”. Isso porque, conforme está apresentado nas Figuras 55 e 56, os sujeitos não formulavam perguntas antes de serem submetidos ao procedimento. Além disso, as perguntas que formularam parecem ser orientadoras do comportamento dos sujeitos, considerando as características dos complementos que compõem as sentenças que designam as perguntas.

Mesmo não havendo instruções acerca das características que conferem especificidade a um complemento, a maior parte deles são específicos.

A constatação de que ocorreu desenvolvimento e ou aprimoramento do repertório dos sujeitos em relação à classe “formular perguntas para orientar a leitura de textos” possibilita avançar o conhecimento acerca dessa classe de comportamentos. Botomé (1979) e Silva & Sá (1997) examinam a relevância de formular questões de estudo para orientar a leitura de textos em contexto acadêmico. No entanto, os autores não avaliam os efeitos de procedimentos que objetivam promover a aprendizagem de estudantes de cursos de graduação em relação a essa classe e quais as consequências de estudantes desenvolverem essa capacidade.

Vale ressaltar a necessidade de que sejam programadas unidades de aprendizagem específicas para estudantes de cursos de graduação desenvolverem a capacidade de identificar características que conferem especificidade a um complemento. Com isso, há probabilidade de que formulem perguntas eficazes para ler textos em contexto acadêmico, mediante o aumento do grau de especificidade de um complemento. Quanto mais específico um complemento, maior é a probabilidade de que estudantes leiam textos orientados por aspectos especificamente delimitados. O aumento do grau de eficácia da classe “formular perguntas para orientar a leitura de textos” possibilita aumentar o grau de eficácia da cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico”.

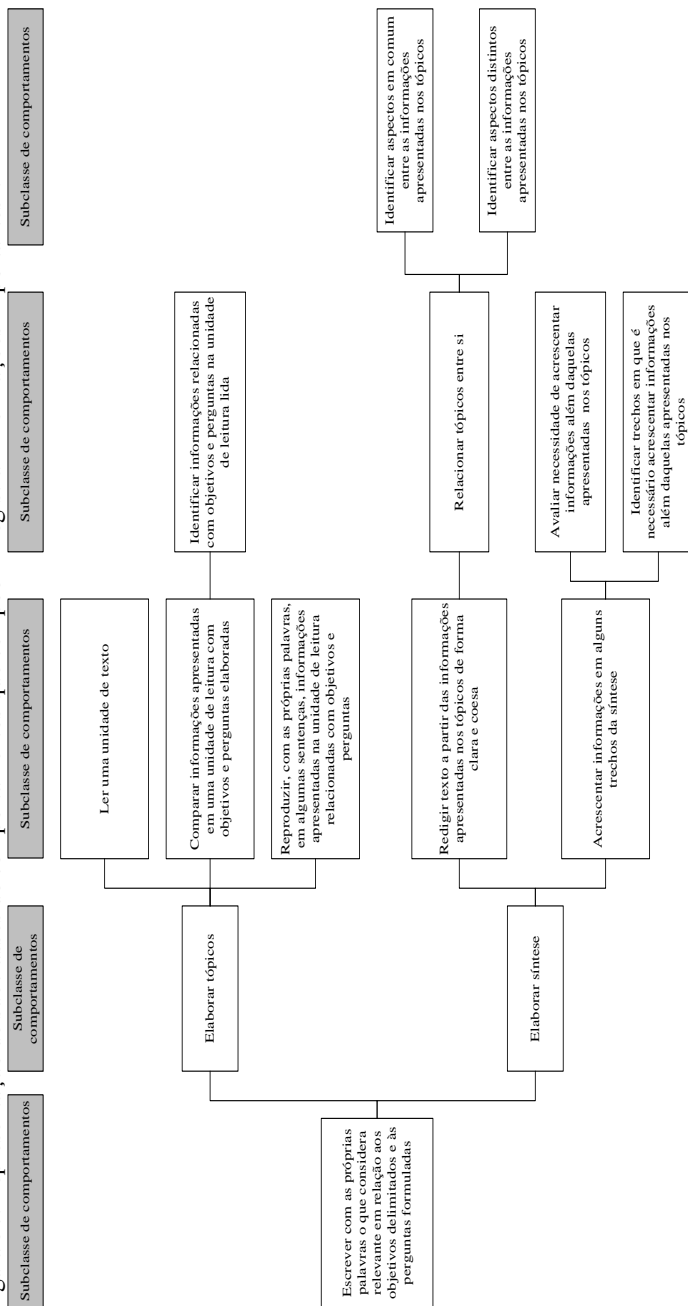
#### 4.3 ESCREVER COM AS PRÓPRIAS PALAVRAS O QUE CONSIDERA RELEVANTE EM RELAÇÃO AOS OBJETIVOS DELIMITADOS E ÀS PERGUNTAS FORMULADAS

“Escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas” é uma das classes de comportamentos que compõem a cadeia “ler textos em contexto acadêmico”. Na Figura 56 está disposta a representação de algumas subclasses de comportamentos que compõem “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas”. “Elaborar tópicos” e “elaborar síntese” são apenas alguns exemplos de classes de comportamentos (menos amplas que “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas”) representados na Figura. Vale ressaltar que na Figura 56 estão representados somente algumas subclasses de

comportamentos. Há muitas outras subclasses e muitos outros comportamentos que compõem essa classe.

“Escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas” é uma classe de comportamentos que está intrinsecamente relacionada com “ler textos em contexto acadêmico”, sendo parte dessa cadeia. Silva & Sá (1997) e Serafini (1996) examinam que registrar informações ao ler textos em contexto acadêmico caracteriza o aspecto definidor desse tipo de leitura. Sendo assim, para ler textos em contexto acadêmico com eficácia é necessário, em parte, escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas.

Figura 56. Representação de subclasses de comportamentos que compõem “registrar informações importantes”.



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2013.

Nas Figuras de 57 a 62c estão apresentados dados relativos ao produto do comportamento “registrar informações importantes” dos sujeitos participantes do programa de condições de ensino para aprimorar a cadeia de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico”. Os dados estão apresentados por meio de medidas relativas.

Na ordenado gráfico são apresentados os valores correspondentes às medidas relativas. Na abcissa do gráfico são apresentadas as sessões de leitura, em ordem crescente (1 a 11).

O produto do comportamento dos sujeitos está apresentado em figuras compostas por dois gráficos: uma das figuras representa o produto do comportamento dos sujeitos que apresentam melhor desempenho e a outra figura representa o produto do comportamento dos sujeitos que apresentam pior desempenho. Na figura em que está representado o produto do comportamento dos sujeitos que apresentam melhor desempenho, a parte superior corresponde ao produto do comportamento do sujeito do Grupo A que apresenta melhor desempenho e a parte superior equivale ao produto do comportamento do sujeito do Grupo B que apresenta melhor desempenho. Na figura em que está representado o produto do comportamento dos sujeitos que apresentam pior desempenho, a parte superior corresponde ao produto do comportamento do sujeito do Grupo A que apresenta pior desempenho e a parte inferior equivale ao produto do comportamento do sujeito do Grupo B que apresenta pior desempenho.

As linhas verticais contínuas dividem as diferentes etapas do experimento: Linha de base – Solicitação explícita; Informação, explicação e solicitação explícita; Solicitação explícita; Solicitação não explícita.

Há defasagem de uma sessão no procedimento realizado com os sujeitos que compõem o Grupo B em relação ao procedimento realizado com os sujeitos que compõem o Grupo A. A defasagem de uma sessão corresponde ao delineamento de linha de base múltipla.

#### **4.3.1 “Destacar termos no texto” possibilita aumentar o grau de eficácia da cadeia “ler textos em contexto acadêmico”?**

4.3.1.1 “Destacar termos no texto”: uma classe de comportamentos que faz parte do repertório de estudantes de cursos de graduação ao ler textos em contexto acadêmico



Nas Figuras 57 e 58 são apresentados dados relativos às medidas relativas das quantidades de termos destacados nos textos lidos pelos sujeitos ao longo das etapas do procedimento.

A medida relativa é calculada por meio da divisão da quantidade de termos destacados em cada sessão pelos sujeitos pela quantidade de linhas do texto correspondente a cada sessão de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 10, em função do valor obtido ser muito baixo.

De modo geral, é possível perceber que A2 e B2 iniciam o programa destacando muitos termos nos textos. Porém, à medida que são apresentadas instruções para ler, há redução acentuada nos índices de medidas relativas das quantidades de termos destacados nos textos, o que se mantém até o final do programa.

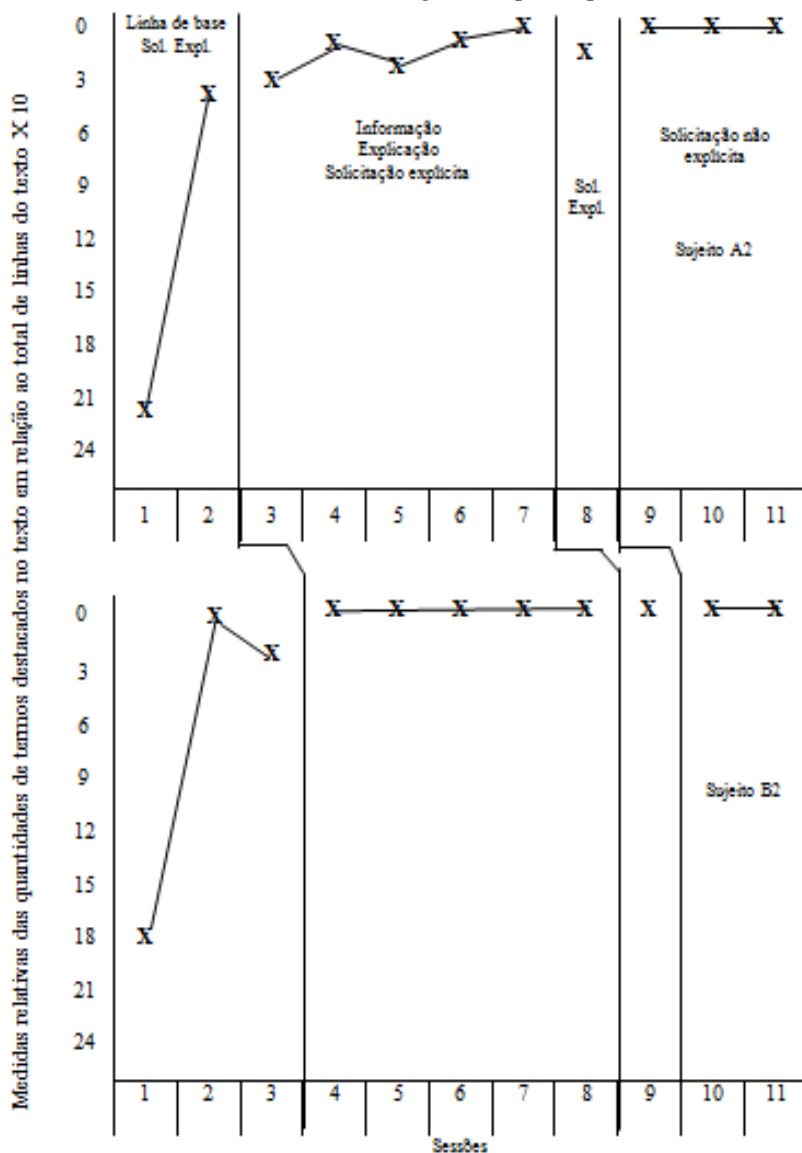
Na etapa de linha de base e em que há solicitação explícita para registrar informações A2 destaca termos em um índice de 20 na primeira sessão que compõe essa etapa e em um índice de 2 na segunda sessão dessa etapa. B2 destaca termos em um índice de 18 na primeira sessão dessa etapa, em um índice de 0,5 na segunda e em um índice de 2 na terceira.

Na condição em que são apresentadas informações sobre registros de informações, explicações sobre como registrar informações e a solicitação explícita para registrar informações A1 destaca termos em um índice de 3,3 na primeira sessão dessa etapa, em um índice de 1,5, 1,6 e 1 nas três sessões seguintes que compõem essa etapa. B2 destaca não destaca termos nessa etapa.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito registrar informações A2 destaca termos em um índice de 0,1. B2 não destaca termos nessa etapa.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, A2 e B2 não destacam termos.

Figura 57. Distribuição das medidas relativas das quantidades de termos destacados no textopelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A2 e B2) (< índice de termos destacados) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – X – Medidas relativas das quantidade de termos destacados

Na Figura 57 está apresentada a distribuição das medidas relativas das quantidades de termos destacados no texto pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A2 e B2) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como melhor desempenho os menores índices de termos destacados pelos sujeitos ao longo do procedimento.

Na Figura 58 está apresentada a distribuição das medidas relativas das quantidades de termos destacados no texto pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A1 e B1) ao longo das etapas do procedimento. É considerado como pior desempenho os maiores índices de termos destacados pelos sujeitos ao longo do procedimento.

A medida relativa é calculada por meio da divisão da quantidade de termos destacados em cada sessão pelos sujeitos pela quantidade de linhas do texto correspondente a cada sessão de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 10, em função do valor obtido ser muito baixo.

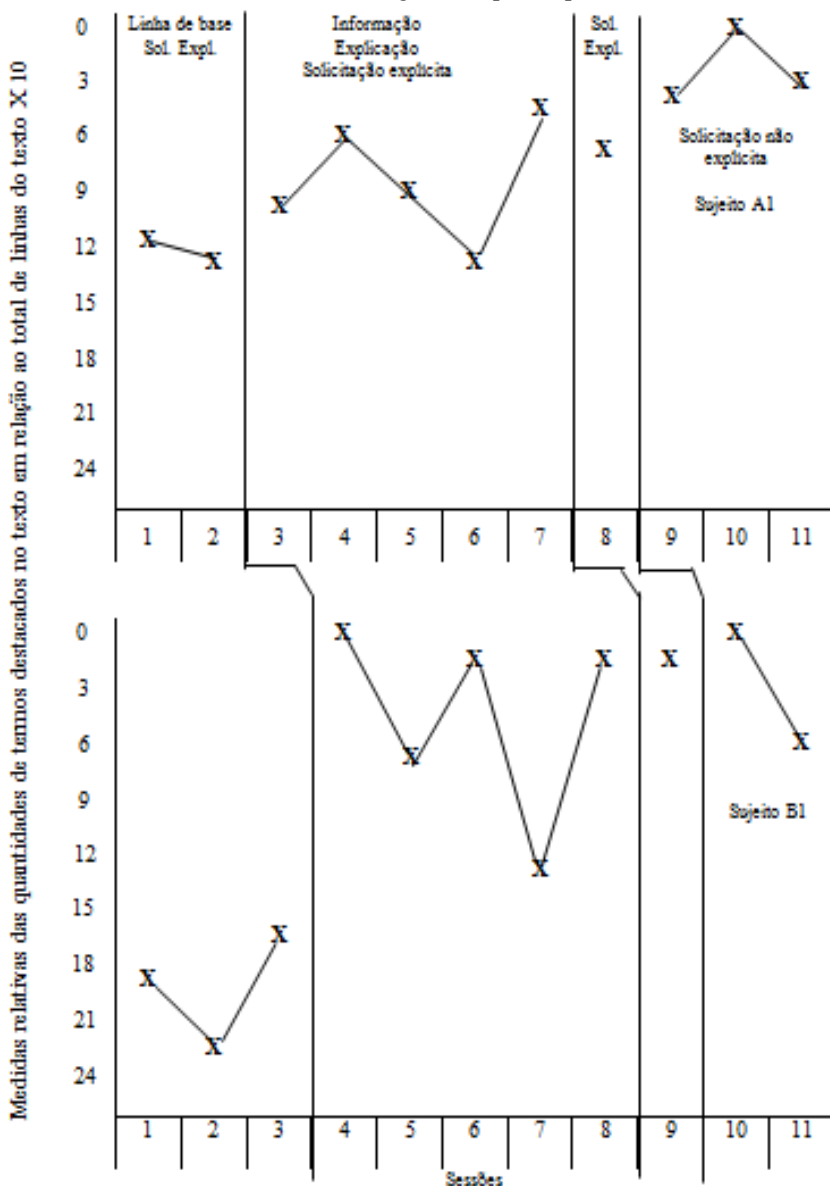
Na etapa de linha de base e em que há solicitação explícita para registrar informações A1 destaca termos em um índice de 13,5 na primeira sessão que compõe essa etapa e em um índice de 12 na segunda sessão dessa etapa. B1 destaca termos em um índice de 22,5 na primeira sessão dessa etapa, em um índice de 23 na segunda e em um índice de 19 na terceira.

Na condição em que são apresentadas informações sobre registros de informações, explicações sobre como registrar informações e a solicitação explícita para registrar informações A1 destaca termos em um índice de 8 na primeira sessão dessa etapa, em um índice de 6, 7,5, 11,5 e 3,7 nas quatro sessões seguintes que compõem essa etapa. B1 destaca não destaca termos na primeira sessão que compõe essa etapa e destaca termos em um índice de 7,3, 0,2, 12 e 1,2 nas quatro sessões seguintes que compõem essa etapa.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito registrar informações A1 destaca termos em um índice de 7. B1 destaca termos em um índice de 1,2.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, A1 destaca termos em um índice de 4 na primeira sessão que compõe essa etapa, de 2,5 e de 3,8 nas duas sessões subsequentes dessa etapa. B1 destaca termos em um índice de 0,2 na primeira sessão dessa etapa e em um índice de 6 na segunda sessão dessa etapa.

Figura 58. Distribuição das medidas relativas das quantidades de termos destacados no textopelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A1 e B1) (> índice de termos destacados) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – X – Medidas relativas das quantidade de termos destacados

É possível constatar que a partir da etapa em que são apresentadas instruções para ler, há redução significativa dos índices de medidas relativas das quantidades de termos destacados nos textos, embora ainda persistam variações desses índices ao longo de todo o procedimento.

4.3.1.2 “Destacar termos no texto”: uma classe de comportamentos funcional ou simples “hábito” ao ler textos em contexto acadêmico?

“Destacar termos no texto” é uma classe de comportamentos que compõe o repertório dos sujeitos participantes do programa de condições de ensino para desenvolver e ou aprimorar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico”. Isso porque todos os sujeitos a apresentam já na etapa de linha de base, sem haver nenhum tipo de informação, explicação, exemplos ou solicitação para destacar termos ao ler o texto. Havia solicitação apenas para os sujeitos registrarem informações que consideram importantes na forma de tópicos e de sínteses. Mesmo sem haver solicitação, os sujeitos destacaram termos no texto, o que possibilita avaliar que essa é uma classe de comportamentos que apresentam ao ler textos em contexto acadêmico.

De acordo com Serafini (1996) “destacar termos no texto” é uma “estratégia de estudo” que precisa acompanhar o processo de ler e tem a função de manter a atenção do leitor ao texto no que se refere às principais informações. Sendo assim, não é recomendável destacar grandes quantidades de texto ou todo o texto, haja vista que isto não favorece compreender o texto. Destacar termos no texto é eficiente, segundo Serafini (1996), em situações nas quais o sujeito seleciona poucos termos no texto, pois para isso é preciso estar capacitado a sintetizar as informações lidas. Serafini (1996) examina que a quantidade de termos a serem destacados varia conforme os objetivos da leitura (e também as perguntas formuladas para orientar a leitura do texto), a natureza do texto lido e o conhecimento do leitor acerca das informações que está lendo. Diante das afirmações de Serafini (1996), cabe questionar: no que exatamente destacar termos no texto possibilita aumentar o grau de eficácia de “ler textos em contexto acadêmico”? Quais tipos de interações “destacar termos nos textos” possibilita, de modo a aumentar o grau de eficácia da cadeia “ler textos em contexto acadêmico”?

Em geral, é possível observar uma redução dos índices de medidas relativas das quantidades de termos destacados nos textos proporcionalmente à quantidade de linhas dos textos a que se referem

em relação ao comportamento de todos os sujeitos (A1, A2, B1 e B2). A redução maior pode ser observada na Figura 57, no que tange aos dados correspondentes aos sujeitos A2 (parte superior da figura) e B2 (parte inferior da figura). A redução de emissão de “destacar informações nos textos” maior é observada em relação ao sujeito B2. Ele destaca termos nos textos apenas na etapa de linha de base, em que não são apresentadas instruções sobre o que fazer para ler textos em contexto acadêmico com eficácia. A instrução é que os sujeitos leiam o texto da forma como geralmente leem textos para participar de aulas do curso que fazem. A partir da sessão em que os roteiros passam a conter dicas sobre como ler os textos, B2 para completamente de destacar termos isolados nos textos. No caso de A2, é possível perceber que continua destacar termos isolados até a etapa em que há apenas a solicitação explícita, ainda que em um índice bastante reduzido (0,1). A partir da etapa em que há somente a solicitação não explícita, A2 não destaca mais termos no texto.

Ao observar a Figura 58, é possível constatar que os sujeitos A1 e B1 mantém o comportamento “destacar termos nos textos” durante todo o programa. Vale ressaltar que a etapa em que A1 e B1 mais destacam termos é a de linha de base. Na etapa seguinte, em que começam a ser apresentadas instruções (não para destacar termos, mas para registrar informações importantes), há uma queda nos índices de medidas relativas das quantidades de termos destacados em relação à quantidade de linhas do texto: em A1, há uma redução de um índice de 12 para oito vírgula um, na etapa em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita para registrar informações e, em B1, o índice de 18,8 reduz a zero. Nas etapas seguintes há variações entre aumentos e reduções da quantidade de termos destacados por A1 e por B1. Porém, nenhum aumento dos índices de medidas relativas das quantidades de termos destacados equivale aos índices da etapa de linha de base, que são os mais elevados.

Considerando as variações nos repertórios dos sujeitos em relação aos índices das medidas relativas das quantidades de termos destacados nos textos, é possível afirmar que o procedimento utilizado para desenvolver e/ou aprimorar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico” possibilitou modificar o repertório dos sujeitos no que se refere à classe “destacar termos no texto”. A partir da etapa em que são apresentadas informações, explicações e solicitações para os sujeitos apresentarem determinadas classes de comportamentos os mesmos reduzem a quantidade de termos que destacam, ou deixam de destacar termos, como ocorre com B2. Há probabilidade de que os sujeitos

tenham diminuído a frequência com que apresentam essa classe em função de estarem controlados pelas características do procedimento utilizado, que não inclui solicitação para destacar termos no texto. Por outro lado, “destacar termos no texto” parece ser uma classe de comportamento bastante fortalecida no repertório de A1, A2 e B1, uma vez que mesmo diante da ausência de solicitação para destacar termos esses sujeitos continuam a apresentar essa classe, ainda que em índices menores que aqueles correspondentes à linha de base. Diante dessa constatação, cabe questionar: o que mantém os sujeitos destacando termos nos textos que leem?

Há probabilidade de que os sujeitos tenham deixado de destacar termos nos textos ou diminuído a frequência com que apresentam essa classe devido ao fato de não identificarem funcionalidade da mesma. Ao elaborarem tópicos e sínteses como forma de registrar informações importantes os sujeitos podem ter identificado maior grau de eficácia no que se refere a essas classes de comportamentos em relação ao grau de eficácia de destacar informações no texto. As consequências de elaborar tópicos e sínteses podem ter adquirido a função de contingências mais fortalecedoras que os termos destacados, de modo que os sujeitos passaram a perceber que compreendem o texto, em maior grau de eficácia, nas situações em que elaboram tópicos e sínteses, comparando com as situações em que apenas destacam termos nos textos. Sendo assim, os tópicos e sínteses podem ter a função de reforço positivo (Skinner, 1969/1975) para ler textos em contexto acadêmico com eficácia, possibilitando fortalecer interações entre componentes das classes de comportamentos que compõem essa cadeia. Como consequências, pode haver aumento da frequência de elaborar tópicos e sínteses e diminuição da frequência de destacar termos.

No entanto, há também a probabilidade de que os sujeitos tenham deixado de destacar termos nos textos ou diminuído a frequência com que destacam termos em função de estarem submetidos a um programa de condições de ensino para desenvolver ou aprimorar “ler textos em contexto acadêmico”. No início do programa, foram informados que precisariam seguir as instruções apresentadas nos roteiros para desenvolver ou aprimorar seus repertórios. Além disso, nos roteiros não havia solicitação para destacar termos nos textos. A informação de que precisavam seguir as instruções apresentadas nos roteiros de leitura para ler os textos solicitados e a ausência de solicitação para destacar termos pode ter adquirido a função de contingência de punição positiva para os sujeitos suprimirem “destacar

termos no texto”. Segundo Skinner (1969/1975) e Souza e Kubo (2009), as contingências de punição positiva caracterizam um processo de supressão diante da presença de determinados estímulos (que, nesse caso, são a informação sobre a necessidade de seguir as instruções dos roteiros de leitura e a ausência de solicitação para destacar termos nos textos). Parece necessário avaliar, passado determinado período de tempo, de que forma os sujeitos participantes do programa estão lendo textos em contexto acadêmico. Isso possibilitará avaliar, com maior grau de precisão, que tipo de contingência controlou o comportamento dos sujeitos ao diminuírem a frequência com que destacam termos nos textos.

Peterson (1992, citado por Carelli e col., 1999) realizou um estudo em que submeteu estudantes a três condições: 1. Sublinhar o texto enquanto estuda e rever o texto sublinhado; 2. Sublinhar o texto enquanto estuda e rever o texto sem o sublinhado; 3. Estudar e rever sem sublinhar. Sublinhar corresponde a uma forma de destacar termos no texto. Os estudantes que apresentaram desempenho inferior em memória inferencial foram os submetidos à condição de sublinhar enquanto estuda e rever o texto sublinhado. A autora destaca que sublinhar, aparentemente, não é útil como “estratégia de leitura”, ou seja, é pouco funcional ou não é funcional para ler textos em contexto acadêmico com eficácia.

Molina (1992) examina que destacar indiscriminadamente termos no texto caracteriza um equívoco em relação a “ler textos em contexto acadêmico”. A autora avalia que, em geral, estudantes nem mesmo identificam o critério que utilizam para destacar termos. Destacam tanto o que consideram importante quanto o que consideram difícil. Parece ser necessário definir critérios para decidir o que destacar em um texto. Esses critérios podem ser delimitados por meio de objetivos e perguntas. Ainda que estudantes delimitem critérios para destacar informações em um texto, é importante questionar: o que fazer com os termos destacados em um texto? Qual a funcionalidade desses termos destacados em relação à cadeia “ler textos em contexto acadêmico”?

“Destacar termos no texto” produz, como uma das consequências, termos destacados no texto. A questão que parece pertinente é: o que fazer com os termos destacados no texto? Qual a função desses termos destacados no texto? O que estudantes necessitam ser capazes de fazer com os termos que destacaram em um texto? No que os termos destacados no texto podem contribuir para aumentar o grau de eficácia da cadeia “ler textos em contexto acadêmico”? Apenas



destacar termos no texto parece irrelevante como contingência para possibilitar desenvolver ou aprimorar a cadeia “ler textos com contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação.

“Destacar termos no texto” pode ser uma classe de comportamentos a ser incluída em um programa de condições de ensino para desenvolver ou aprimorar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico”. No entanto, é necessário criar contingências para que estudantes identifiquem quais informações destacar, em que situações destacar e o que fazer com os termos destacados. Se essas variáveis não forem consideradas, há probabilidade de que estudantes continuem a destacar termos indiscriminadamente, por “hábito”, sem identificar a funcionalidade de seu fazer, que é o que deve mantê-los apresentando uma classe de comportamentos.

#### **4.3.2 Escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas**

Uma forma de “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas” é elaborar sínteses. Ao elaborar sínteses, os sujeitos necessitam escrever, com as próprias palavras, o que foram capazes de identificar como informações relacionadas aos objetivos de leitura e perguntas formuladas para orientar o próprio comportamento ao ler. Parte das consequências da classe “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas” são “informações reproduzidas com as próprias palavras relacionadas aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas”. Essa consequência tem a função de situação antecedente para “ampliar conhecimento acerca de determinado fenômeno”, cuja consequência (“aumento do grau de conhecimento acerca de determinado fenômeno”) tem a função de situação antecedente para “intervir sobre determinado fenômeno com alto grau de eficácia”. Trata-se de uma cadeia de classes de comportamentos, na qual as consequências de uma classe tem a função de situação antecedente para a classe de comportamento seguintes (Millenson, 1967/1975). O grau de fidedignidade das informações registradas com as próprias palavras e o grau de abrangência dessas informações são algumas propriedades de componentes da cadeia “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas

elaboradas” que possibilitam avaliar o grau de eficácia com que sujeitos leem textos em contexto acadêmico.

4.3.2.1 As informações registradas pelos estudantes nas sentenças que compõem as sínteses tem significado fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto

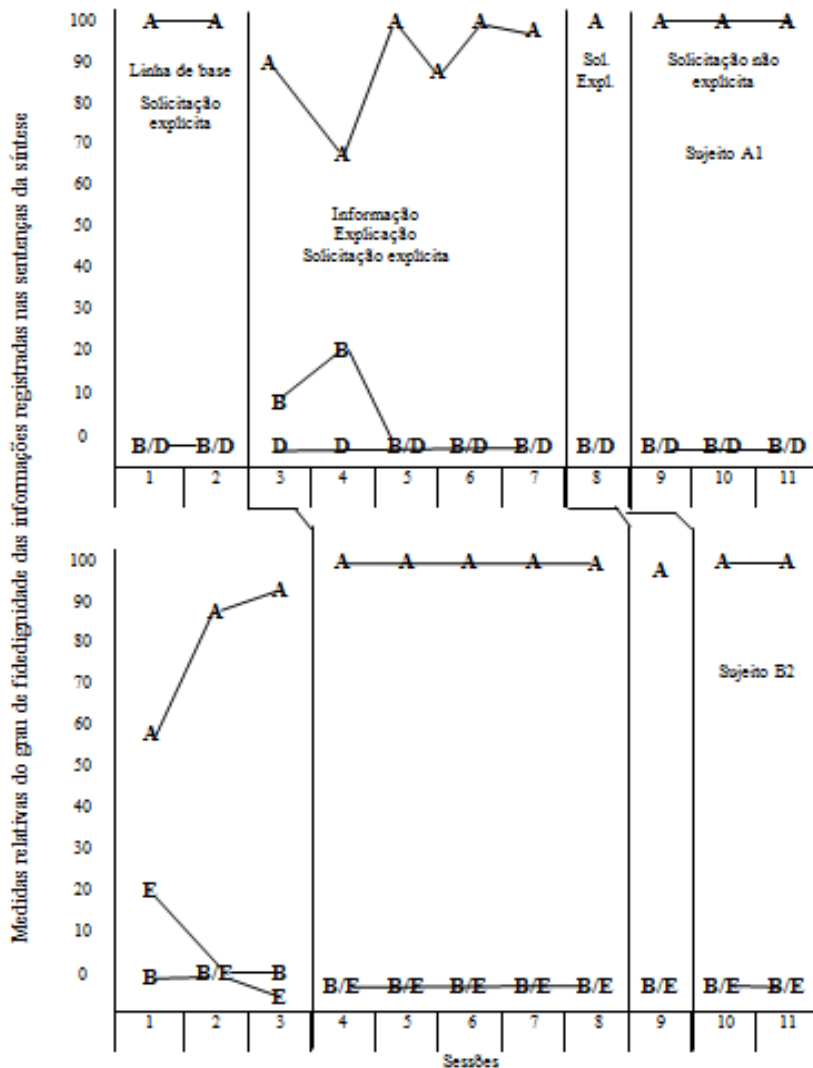
Nas Figuras 59a, 59b e 60 são apresentados dados relativos às medidas relativas do grau de fidedignidade das sentenças que compõem as sínteses elaboradas pelos sujeitos ao longo das etapas do procedimento.

Na Figura 59a está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de fidedignidade das sentenças que compõem as sínteses elaboradas pelos sujeitos que apresentaram melhor desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento, em relação às categorias: A – Significado das informações registradas fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto; B – Informações registradas ampliam o significado das informações apresentadas no texto, sem alterá-las; D – Significado das informações registradas parcialmente fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto, sem alteração; E – Significado das informações registradas parcialmente fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto, com distorção.

A medida relativa de cada categoria correspondente ao grau de fidedignidade das informações registradas é calculado por meio da divisão da quantidade de sentenças de cada categoria pela quantidade total de sentenças da síntese elaborada pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser muito baixo.

De modo geral, é possível perceber que os maiores índices de medidas relativas em relação ao conjunto de variáveis “grau de fidedignidade das informações registradas nas sentenças da síntese” são relativos à sentenças cujo significado é totalmente fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto (A).

Figura 59a. Distribuição das medidas relativas do grau de fidedignidade das informações registradas nas sentenças que compõem as sínteses elaboradas pelos sujeitos que apresentaram melhor desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – A – Significado fidedigno – B – Amplia o significado s/ alterar – D – Significado parcialmente fidedigno s/ alterar – E – Significado parcialmente fidedigno c/ alteração

Na etapa de linha de base, em que há apenas a solicitação explícita para elaborar uma síntese todas as sentenças elaboradas por A1 para compor a síntese tem significado fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto (A). B2 utiliza sentenças com significado fidedigno (A) em um índice de 57 e sentenças com significado parcialmente fidedigno com alteração (E) em um índice de 21 na primeira sessão dessa etapa; na segunda sessão dessa etapa, B2 utiliza sentenças com significado fidedigno (A) em um índice de 88; na terceira sessão da mesma etapa B2 utiliza sentenças com significado fidedigno (A) em um índice de 94 e sentenças que ampliam o significado das informações do texto, sem alteração (D), em um índice de 6.

Na condição em que são apresentadas informações sobre sínteses, explicações sobre como elaborar sínteses e a solicitação explícita para elaborar sínteses A1 utiliza sentenças com significado fidedigno (A) em um índice de 90 e sentenças que ampliam o significado sem alterar (B) em um índice de 10 na primeira sessão dessa etapa; na segunda sessão dessa etapa A1 utiliza sentenças com significado fidedigno (A) em um índice de 67 e sentenças que ampliam o significado, sem alterar (B) em um índice de 17; na terceira sessão da mesma etapa todas as sentenças utilizadas por A1 tem significado fidedigno (A) ; na quarta sessão da mesma etapa A1 utiliza sentenças com significado fidedigno (A) em um índice de 88; na quinta e na sexta sessão que compõem essa etapa todas as sentenças utilizadas por A1 tem significado fidedigno (A). Todas as sentenças utilizadas por B2 para compor as sínteses tem significado fidedigno (A) nessa etapa.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito elaborar sínteses todas as sentenças utilizadas por A1 e por B2 tem significado fidedigno (A).

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, todas as sentenças utilizadas por A1 e por B2 tem significado fidedigno (A).

Na Figura 59b está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de fidedignidade das sentenças que compõem as sínteses elaboradas pelos sujeitos que apresentaram melhor desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento, em relação às categorias: F – Significado das informações registradas diretamente relacionado ao significado das informações apresentadas no texto, sem alteração; G – Significado das informações registradas indiretamente relacionado ao significado das informações apresentadas no texto, sem alteração; H – Significado das informações registradas não fidedigno ao

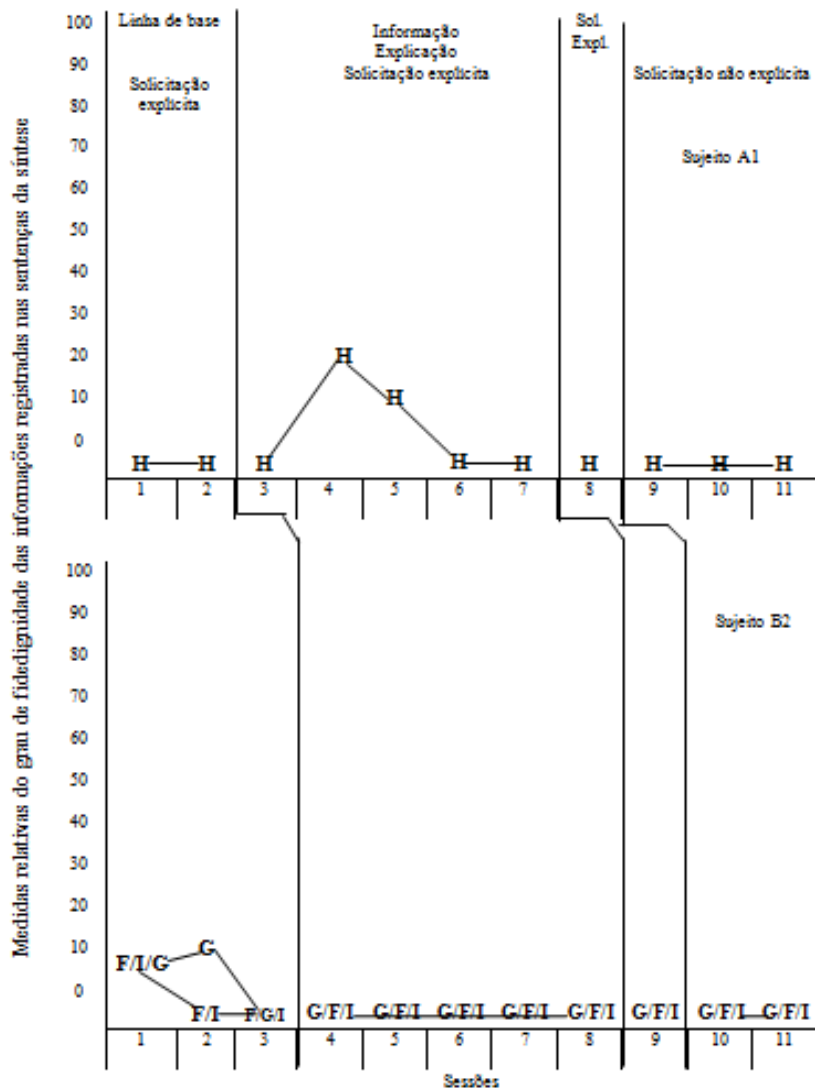
significado das informações apresentadas no texto, com distorção; I – Sentença incompleta e não passível de classificação. É considerado como melhor desempenho os maiores índices de medidas relativas de sentenças cujas informações são fidedignas às informações apresentadas no texto.

A medida relativa de cada categoria correspondente ao grau de fidedignidade das informações registradas é calculado por meio da divisão da quantidade de sentenças de cada categoria pela quantidade total de sentenças da síntese elaborada pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser muito baixo.

Na etapa de linha de base, em que há apenas a solicitação explícita para elaborar uma síntese B2 utiliza sentenças com significado diretamente relacionado ao significado das informações apresentadas no texto sem alterar (F) em um índice de 7, sentenças com significado indiretamente relacionado sem alterar (G) em um índice de 7 e sentenças incompletas e não passíveis de classificação (I) em um índice de 7, na primeira sessão que compõe essa etapa. Na segunda sessão da mesma etapa B2 utiliza sentenças com significado indiretamente relacionado sem alterar (G) em um índice de 13.

Na condição em que são apresentadas informações sobre sínteses, explicações sobre como elaborar sínteses e a solicitação explícita para elaborar sínteses A1 utiliza sentenças com significado não fidedigno com distorção (H) em um índice de 17 na segunda sessão que compõe essa etapa e em um índice de 13 na terceira sessão da mesma etapa.

Figura 59b. Distribuição das medidas relativas do grau de fidedignidade das informações registradas nas sentenças que compõem as sínteses elaboradas pelos sujeitos que apresentaram melhor desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – F – Significado diretamente relacionado s/ alterar – G – Significado indiretamente relacionado s/ alterar – H – Significado não fidedigno c/ distorção – I – Sentença incompleta e não passível de classificação

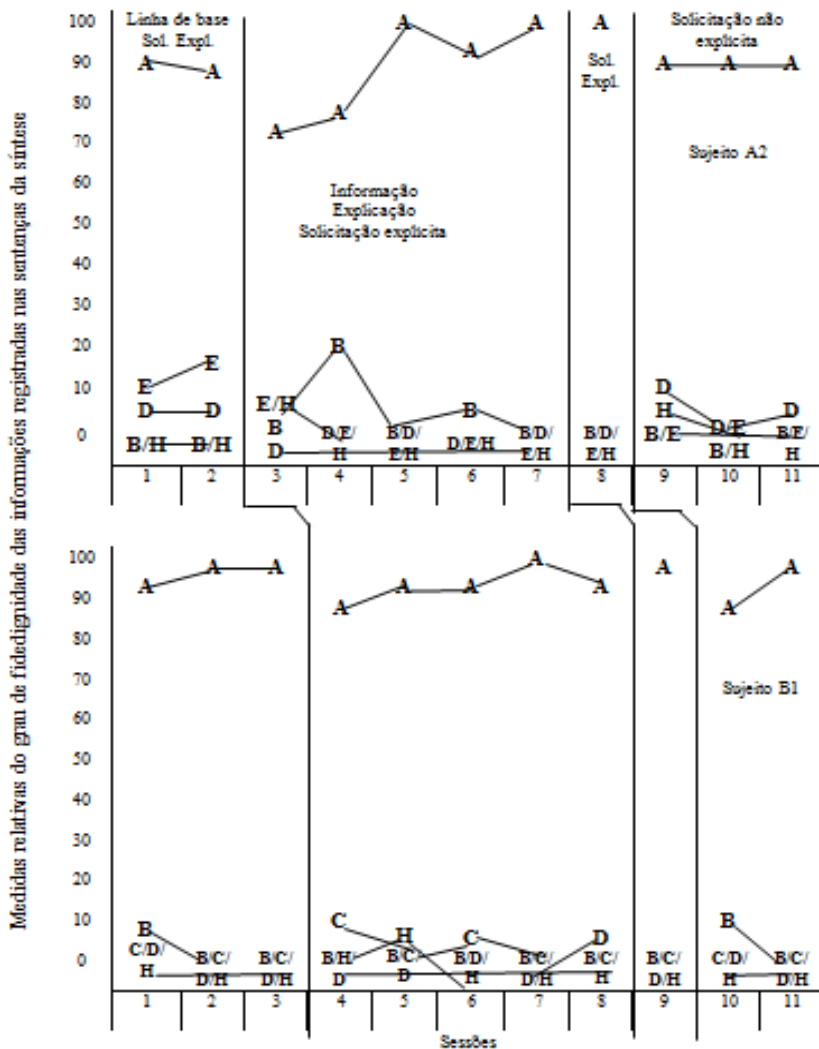
Na Figura 60 está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de fidedignidade das sentenças que compõem as sínteses elaboradas pelos sujeitos que apresentaram pior desempenho (A2 e B1) ao longo das etapas do procedimento, em relação às categorias: A – Significado das informações registradas fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto; B – Informações registradas ampliam o significado das informações apresentadas no texto, sem alterá-las; C – Informações registradas reduzem o significado das informações apresentadas no texto, sem alterá-las; D – Significado das informações registradas parcialmente fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto, sem alteração; E – Significado das informações registradas parcialmente fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto, com distorção; H – Significado das informações registradas não fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto, com distorção. É considerado como pior desempenho os menores índices de medidas relativas de sentenças cujas informações são fidedignas às informações apresentadas no texto.

A medida relativa de cada categoria correspondente ao grau de fidedignidade das informações registradas é calculado por meio da divisão da quantidade de sentenças de cada categoria pela quantidade total de sentenças da síntese elaborada pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser muito baixo.

É possível constatar que os maiores índices de medidas relativas em relação ao conjunto de variáveis “grau de fidedignidade das informações registradas nas sentenças da síntese” são relativos as sentenças cujo significado é totalmente fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto (A).

Na etapa de linha de base, em que há apenas a solicitação explícita para elaborar uma síntese, A2 utiliza sentenças com significado fidedigno (A) em um índice de 89, sentenças com significado parcialmente fidedigno com alteração (E) em um índice de 8 e sentenças com significado parcialmente fidedigno sem alteração (D) em um índice de 3, na primeira sessão que compõe essa etapa; na segunda sessão da mesma etapa, utiliza sentenças com significado fidedigno (A) em um índice de 87, sentenças com significado parcialmente fidedigno com alteração (E) em um índice de 10 e sentenças com significado parcialmente fidedigno sem alteração (D) em um índice de 3.

Figura 60. Distribuição das medidas relativas do grau de fidedignidade das informações registradas nas sentenças que compõem as sínteses elaboradas pelos sujeitos que apresentaram pior desempenho (A2 e B1) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – **A** – Significado fidedigno – **B** – Amplia o significado s/ alterar – **C** – Reduz o significado s/alterar – **D** – Significado parcialmente fidedigno s/ alterar – **E** – Significado parcialmente fidedigno c/ alteração – **H** – Significado não fidedigno com distorção



B1 utiliza sentenças com significado fidedigno (A) em um índice de 95 e sentenças com ampliação de significado, sem alterar (B) em um índice de 5, na primeira sessão que compõe essa etapa; nas duas sessões seguintes da mesma etapa todas as sentenças utilizadas por B1 tem significado fidedigno (A).

Na condição em que são apresentadas informações sobre sínteses, explicações sobre como elaborar sínteses e a solicitação explícita para elaborar sínteses A2 utiliza sentenças com significado fidedigno (A) em um índice de 74, sentenças com significado parcialmente fidedigno com alteração (E) e com significado não fidedigno com distorção (H) em um índice de 11 e sentenças que ampliam o significado sem alterar (B) em um índice de 5, na primeira sessão dessa etapa; na segunda sessão dessa etapa A2 utiliza sentenças com significado fidedigno (A) em um índice de 80 e sentenças que ampliam o significado, sem alterar (B) em um índice de 20; na terceira sessão da mesma etapa todas as sentenças utilizadas por A2 tem significado fidedigno (A) ; na quarta sessão da mesma etapa A2 utiliza sentenças com significado fidedigno (A) em um índice de 95 e sentenças que ampliam o significado, sem alterar (B) em um índice de 5; na quinta sessão que compõe essa etapa todas as sentenças utilizadas por A2 tem significado fidedigno (A). B1 utiliza sentenças com significado fidedigno (A) em um índice de 90 e sentenças que reduzem o significado sem alterar (C) em um índice de 10, na primeira sessão dessa etapa; na segunda sessão dessa etapa B1 utiliza sentenças com significado fidedigno (A) em um índice de 93 e sentenças com significado não fidedigno com distorção (H) em um índice de 7; na terceira sessão dessa etapa B1 utiliza sentenças com significado fidedigno (A) em um índice de 93 e sentenças que reduzem o significado sem alterar (C) em um índice de 7; na quarta sessão da mesma etapa todas as sentenças utilizadas por B1 tem significado fidedigno (A); na quinta sessão dessa etapa B1 utiliza sentenças com significado fidedigno (A) em um índice de 94 e sentenças com significado parcialmente fidedigno sem alterar (D) em um índice de 6.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito elaborar sínteses todas as sentenças utilizadas por A2 e por B1 tem significado fidedigno (A).

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, A2 utiliza sentenças com significado fidedigno (A) em um índice de 90, sentenças com significado parcialmente fidedigno sem alterar (D) em um índice de 7 e sentenças com significado não fidedigno com distorção (H) em um índice de 3, na

primeira sessão que compõe essa etapa; na segunda sessão dessa etapa A2 utiliza sentenças com significado fidedigno (A) em um índice de 90, sentenças com significado parcialmente fidedigno sem alterar (D) e sentenças com significado parcialmente fidedigno com alteração (E) em um índice de 5; na terceira sessão dessa etapa A2 utiliza sentenças com significado fidedigno (A) em um índice de 90 e sentenças com significado parcialmente fidedigno sem alterar (D) em um índice de 5. B1 utiliza sentenças com significado fidedigno (A) em um índice de 88 e sentenças que ampliam o significado, sem alterar (B) em um índice de 12 na primeira sessão dessa etapa; na sessão seguinte dessa etapa, todas as sentenças utilizadas por A2 e por B1 tem significado fidedigno (A).

4.3.2.2 O grau de fidedignidade das informações registradas pelos sujeitos na forma de síntese possibilita identificar parte do grau de aperfeiçoamento da cadeia “ler textos em contexto acadêmico”

O grau de fidedignidade das informações registradas com as próprias palavras para elaborar sínteses equivale a uma das propriedades das informações registradas. Se o grau de fidedignidade for elevado, é alta a probabilidade de que os sujeitos aumentem a frequência com que elaboram sínteses, pois as mesmas, ao serem compostas por informações fidedignas, aumentam a probabilidade de ampliação do grau de conhecimento acerca de determinado fenômeno que estão estudando. É importante destacar que há probabilidade de que quanto maior o grau de fidedignidade das informações registradas, maior também é o grau de eficácia da cadeia “ler textos em contexto acadêmico”. Um grau de fidedignidade elevado significa que o sujeito é capaz de identificar o significado das informações apresentadas em um texto, sem distorcê-las ao ler, e reproduzi-las com suas próprias palavras. Ao ser capaz de ler, identificar o significado das informações lidas e reproduzi-las com as próprias palavras o sujeito aumenta a probabilidade de ler com eficácia. Pode utilizar as informações que lê e reproduz com as próprias palavras como “matéria-prima” para aumentar seu grau de conhecimento acerca de determinado fenômeno sobre o qual está estudando. Ou pode ainda refutar essas informações com maior grau de clareza e precisão, pois é capaz de identificar o significado do que lê de forma eficaz. Sendo assim, informações fidedignas tem a função de reforço positivo para possibilitar aumentar o grau de conhecimento acerca de determinado fenômeno, pois fortalece as interações entre os componentes da cadeia “ler textos em contexto

acadêmico” e aumenta a frequência de ocorrência da mesma (Skinner, 1969/1975; Souza e Kubo, 2009).

Ao observar as Figuras 59a e 59b é possível perceber, ao longo de todo o procedimento, que as sentenças que compõem as sínteses elaboradas por A1 e por B2 possuem, na maior parte das etapas do procedimento, significado fidedigno ao significado das informações apresentadas nos textos. Em relação ao comportamento de A1, apenas na condição em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita para elaborar sínteses é possível perceber, em duas sessões que compõe essa etapa, que há ampliação e redução do significado das informações apresentadas nos textos, mas sem comprometer a fidedignidade das informações. Em apenas uma das sessões dessa etapa há distorção do significado das informações. Talvez isso tenha ocorrido em função de A1, ao elaborar uma conclusão com as próprias palavras para compor a síntese, ter confundido alguma informação, pois ao elaborar tópicos não há dados que demonstrem comprometimento da fidedignidade das informações. Os índices de medidas relativas são superiores a 67, em todas as etapas do procedimento.

No que se refere ao comportamento de B2, não há distorções de informações, somente sentenças incompletas e sentenças com significados direta e indiretamente relacionados aos significados das informações apresentadas nos textos na etapa de linha de base. Em relação às sentenças incompletas, é provável que o sujeito não tivesse repertório desenvolvido em alto grau para registrar informações que lê com clareza e precisão. Ainda na linha de base, na sessão seguinte dessa etapa, não foram identificadas informações incompletas. Há a probabilidade de que ao apresentar “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas” repetidas vezes o sujeito tenha aprimorado o grau de desenvolvimento dessa classe de comportamentos. Os índices de medidas relativas são superiores há 57, em todas as etapas do procedimento. A partir da etapa em que começa a haver intervenção por meio de informações, explicações, exemplos e solicitação explícita, todas as sentenças elaboradas por B2 para compor a síntese possuem significado fidedigno ao significado das informações apresentadas no texto.

Ao considerar o grau de fidedignidade das informações registradas pelo sujeito A2, disposto na Figura 60, é possível perceber que em todas as etapas do procedimento em que são apresentadas instruções para os sujeitos lerem os textos a maior parte das sentenças

registradas é constituída por informações fidedignas às informações apresentadas nos textos. A ampliação e a redução de significado sem alteração ocorreu algumas vezes, assim como sentenças com significados parcialmente fidedignos e significados não fidedignos, em todas as etapas do procedimento, exceto na etapa em que havia somente a solicitação não explícita. Vale destacar que os índices de medidas relativas de sentenças com significado fidedigno são superiores a 74, em todas as etapas do procedimento. Em relação às sínteses elaboradas por B1, é possível perceber na segunda parte da Figura 60 que os índices de medidas relativas de significados fidedignos são superiores a 88 em todas as etapas do procedimento, havendo apenas algumas distorções na condição em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita, o que não compromete a fidedignidade das informações.

Tanto os sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) quanto os sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) em relação ao grau de fidedignidade das informações registradas nas sentenças que compõem as sínteses elaboradas apresentam desempenho equivalente a altos índices de medidas relativas, o que pode estar relacionado com alto grau de eficácia no que se refere a essa variável. Os índices de medidas relativas são superiores a 57 em todas as etapas do procedimento em relação ao comportamento de todos os sujeitos. Além disso, os índices de significado parcialmente fidedigno com alteração e de significado não fidedigno são baixos, quando comparados com os índices de significados fidedignos (21 e 17, respectivamente, sendo os índices mais elevados em todo o procedimento em relação a esses graus de fidedignidade, que ocorreram na etapa de linha de base ou na primeira etapa de intervenção). Em todas as sessões, em relação a todos os sujeitos, os maiores índices de medidas relativas são de significados fidedignos. Esses dados possibilitam avançar o conhecimento acerca da relevância de registrar informações ao ler, pois representam que à medida que os sujeitos registram informações, elaborando sínteses, aprendem a identificar a mensagem apresentada pelo autor de um texto de forma fidedigna. Botomé (1979), Molina (1992), Serafini (1996) e Silva & Sá (1997) examinam a relevância de registrar informações ao ler, mas não demonstram possíveis consequências de apresentar essa classe de comportamentos.

Avaliar o grau de fidedignidade das informações registradas por estudantes de cursos de graduação em sínteses elaboradas como produto de “ler textos em contexto acadêmico” possibilita avançar o conhecimento em relação às pesquisas que tratam

do grau de “compreensão de leitura” de estudantes de ensino superior (Silva e Witter, 2008; Oliveira e Santos, 2005; Oliveira, Santos e Primi, 2003; Martins, Santos e Bariani, 2005; Oliveira e Santos, 2006). Em geral, esses estudos correlacionam o “nível de compreensão em leitura” e o desempenho acadêmico de estudantes, relacionando o desempenho no Teste de Cloze e as notas em determinadas disciplinas. Os pesquisadores identificam que sujeitos cujo nível de compreensão em leitura é baixo possuem baixo desempenho acadêmico comparado com sujeitos que apresentam maior nível de compreensão em leitura, o que caracteriza uma importante descoberta. No entanto, é preciso avançar. As sínteses são parte do produto da cadeia “ler textos em contexto acadêmico”. Sendo assim, é possível avaliar o grau de desenvolvimento dessa cadeia observando o produto da mesma. Avaliar o grau de fidedignidade das informações registradas nas sínteses significa avaliar, em maior grau de especificidade, o “nível de compreensão em leitura” de estudantes. Isso porque o grau de fidedignidade representa, em parte, se os estudantes são capazes de identificar a informação apresentada pelo autor de um texto ou se a distorcem. Possibilita, ainda, identificar tipos de textos nos quais estudantes tem maior facilidade de identificar informações de forma fidedigna, características de textos que estudantes identificam, com maior frequência, informações de forma fidedigna etc. Assim, possibilita identificar dificuldades de estudantes ao ler e tipos de intervenções que podem ser realizadas para minimizar essas dificuldades. Como os estudantes identificam informações de forma fidedigna, é provável que leiam com maior grau de compreensão em leitura que estudantes que distorcem, com maior frequência, informações que leem em textos.

O desempenho em alto grau de eficácia dos sujeitos em relação ao grau de fidedignidade das sentenças que compõem a síntese em todas as etapas do procedimento, inclusive naquela que se refere à linha de base, parece demonstrar que os sujeitos já haviam desenvolvido, em algum grau, a capacidade de registrar informações que leem de forma fidedigna. Há probabilidade de que o desempenho eficaz dos sujeitos tenha ocorrido em função de estarem cursando fases finais de seus cursos de graduação (sétima, oitava e nona fases). Isso significa que vem lendo textos em contexto acadêmico há pelo menos quatro anos. Desse modo, desenvolveram, em algum grau, a capacidade de registrar informações que leem de alguma forma, aprimorando também a capacidade de registrar essas informações com alto grau de fidedignidade. Em geral, é na etapa de linha de base e na primeira etapa em que há intervenções que os sujeitos registram informações que não

são totalmente fidedignas. Nas etapas seguintes, de modo geral passam a registrar apenas sentenças totalmente fidedignas. Há probabilidade de que a partir da segunda etapa de intervenção tenham aprimorado, em maior grau, a capacidade de registrar informações de forma fidedigna.

“Ler textos em contexto acadêmico” e registrar informações com alto grau de fidedignidade é, provavelmente, condição necessária para que os futuros profissionais desenvolvam comportamento adequados para lidar com situações profissionais. Essa afirmação suscita algumas questões: quais implicações de identificar o significado das informações lidas de forma não fidedigna e, muitas vezes distorcida, para o desenvolvimento de “ler textos em contexto acadêmico” com eficácia? E ainda mais, para o desenvolvimento de comportamentos profissionais? Estudantes que estão cursando fases finais de sua formação profissional necessitam ler textos em contexto acadêmico de forma eficaz, tendo em vista que em breve estarão atuando profissionalmente e precisarão ser capazes de identificar informações relevantes para suas intervenções, em parte, ao ler textos, seja para utilizar a informação da forma como ela é apresentada ou para refutar o que algum autor escreveu. Em ambos os casos, é preciso identificar com alto grau de fidedignidade o significado do que autores, pesquisadores e outros profissionais escrevem.

4.3.2.3 As sentenças elaboradas pelos sujeitos para compor as sínteses equivalem, em sua maioria, a sínteses de fragmentos do texto escritas com as próprias palavras

Nas Figuras 61a, 61b, 61c, 62a, 62b e 62c são apresentados dados relativos às medidas relativas do grau de abrangência das sentenças que compõem as sínteses elaboradas pelos sujeitos ao longo das etapas do procedimento.

Na Figura 61a está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de complexidade e abrangência das informações registradas nos tópicos elaborados pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento, em relação às categorias: A – **Conclusão** não explicitada no texto escrita com as próprias palavras; B – **Síntese** de informações apresentadas em **dois ou mais parágrafos** do texto; C – **Síntese** de informações apresentadas em **um único parágrafo** do texto. É considerado como melhor desempenho os maiores índices de medidas relativas de sentenças elaboradas com as próprias palavras do sujeito.

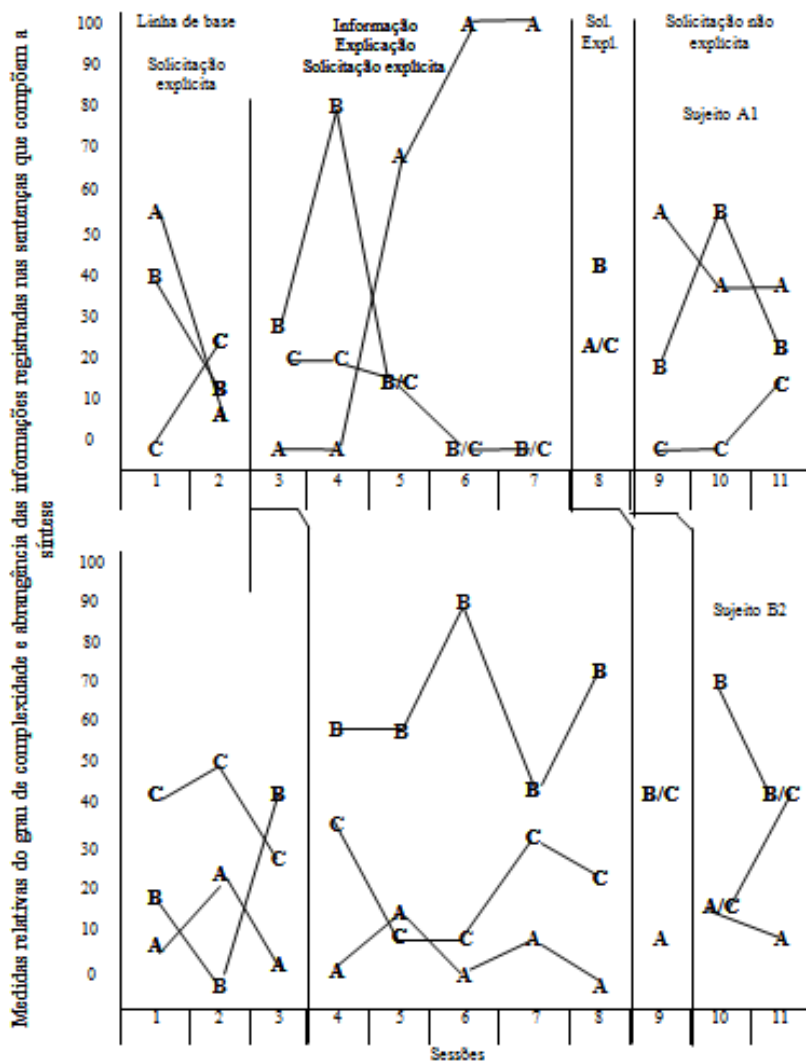
A medida relativa de cada categoria correspondente ao grau de complexidade e abrangência das informações registradas em cada sentença da síntese é calculado por meio da divisão da quantidade de sentenças de cada categoria pela quantidade total de sentenças que compõem a síntese elaborada pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser muito baixo.

Em geral, a maior parte das sentenças elaboradas por A1 para compor as sínteses equivalem a conclusões não explicitadas no texto (A) ou sínteses de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos (B).

Na etapa de linha de base, em que há apenas a solicitação explícita para elaborar uma síntese, A1 utiliza, na primeira sessão que compõe essa etapa, sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 57 e sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos (B) em um índice de 43; na segunda sessão dessa etapa A1 utiliza sentenças que expressam uma síntese com as próprias palavras de um único parágrafo (C) em um índice de 25, sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos (B) em um índice de 13 e sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 6.

B2 utiliza, na primeira sessão que compõe essa etapa, sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo (C) em um índice de 43, sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos (B) em um índice de 14 e sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 7; na segunda sessão dessa etapa, B2 utiliza sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo (C) em um índice de 50 e sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 25; na terceira sessão dessa etapa B2 utiliza sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos (B) em um índice de 44, sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo (C) em um índice de 31, e sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 6.

Figura 61a. Distribuição das medidas relativas do grau de complexidade e abrangência das informações registradas nas sentenças que compõem a síntese elaborada pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento.





Na condição em que são apresentadas informações sobre sínteses, explicações sobre como elaborar sínteses e a solicitação explícita para elaborar sínteses, A1 utiliza sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos (B) em um índice de 30, sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo (C) em um índice de 20 na primeira sessão que compõe essa etapa; na segunda sessão dessa etapa A1 utiliza sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos (B) em um índice de 80, sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo (C) em um índice de 20; na terceira sessão dessa etapa A1 utiliza sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 63 e sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos (B) em um índice de 13 e sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo (C) em um índice de 13; na quarta e na quinta sessão dessa etapa A1 todas as sentenças utilizadas por A1 correspondem a uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A). B2 utiliza sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos (B) em um índice de 56, sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo (C) em um índice de 38 e sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 6 na primeira sessão que compõe essa etapa. Na segunda sessão dessa etapa B2 utiliza sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos (B) em um índice de 60, sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 20 e sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo (C) em um índice de 13. Na terceira sessão dessa etapa B2 utiliza sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos (B) em um índice de 88 e sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo (C) em um índice de 12. Na quarta sessão dessa etapa B2 utiliza sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos (B) em um índice de 45, sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo (C) em um índice de 36 e sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 9; na quinta sessão que compõe essa etapa B2

utiliza sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos (B) em um índice de 75 e sentenças que correspondem quem expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo (C) em um índice de 25.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito elaborar sínteses A1 utiliza sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos (B) em um índice de 44, sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 22 e sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo (C) em um índice de 22. B2 utiliza sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos (B) em um índice de 44, sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo (C) em um índice de 44 e sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 11.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, A1 utiliza, na primeira sessão que compõe essa etapa, sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 60 e sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos (B) em um índice de 20; na segunda sessão dessa etapa A1 utiliza sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos (B) em um índice de 60 e sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 40; na terceira sessão dessa etapa A1 utiliza sentenças que correspondem uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 39, sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos (B) em um índice de 20 e sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo (C) em um índice de 17. Na mesma etapa, B2 utiliza sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos (B) em um índice de 69, sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 15 e sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo (C) em um índice de 15, na primeira sessão dessa etapa. Na segunda sessão dessa etapa B2 utiliza sentenças que equivalem a uma

síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos (B) em um índice de 44, sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo (C) em um índice de 44 e sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 11.

Na Figura 61b está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de complexidade e abrangência das informações registradas nos tópicos elaborados pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento, em relação às categorias: D – Síntese de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas do texto; E – Síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto. É considerado como melhor desempenho os maiores índices de medidas relativas de sentenças elaboradas com as próprias palavras do sujeito.

A medida relativa de cada categoria correspondente ao grau de complexidade e abrangência das informações registradas em cada de sentença da síntese é calculado por meio da divisão da quantidade de sentenças de cada categoria pela quantidade total de sentenças que compõem a síntese elaborada pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser muito baixo.

É possível perceber que os índices de medidas relativas de sentenças que expressam sínteses de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas do texto (D) e de sentenças que expressam sínteses de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) diminuem à medida que são apresentadas instruções para ler os textos.

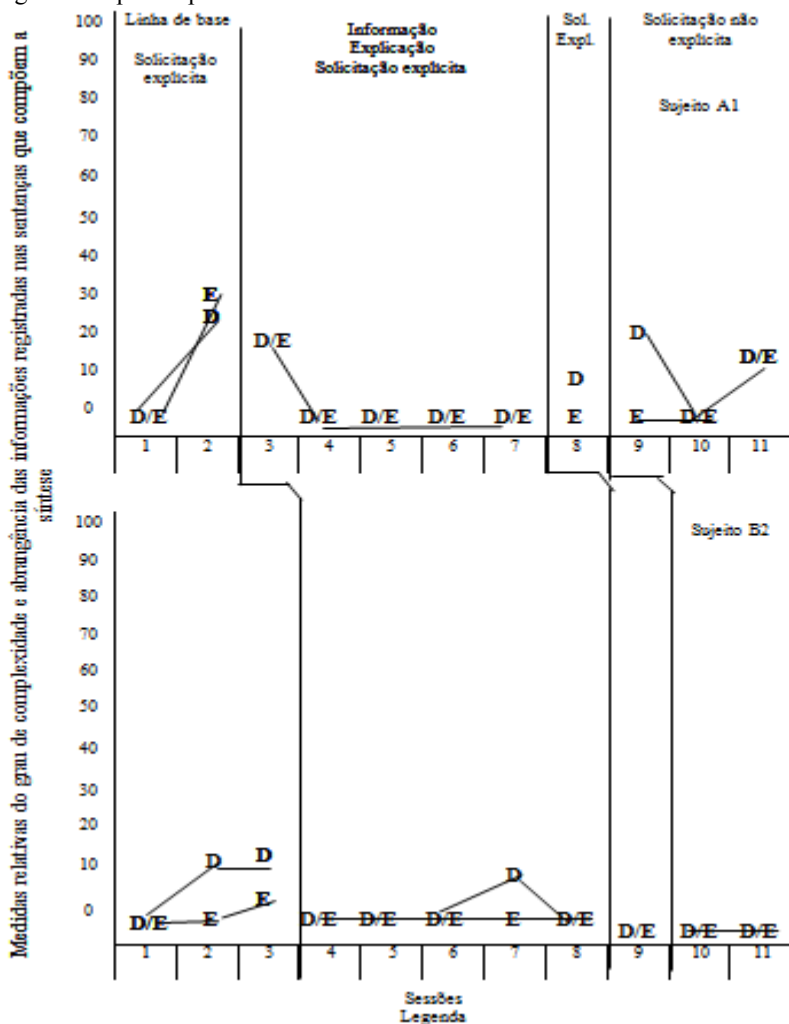
Na etapa de linha de base, em que há apenas a solicitação explícita para elaborar uma síntese, A1 utiliza, na segunda sessão que compõe essa etapa, sentenças que correspondem a síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) em um índice de 31 e sentenças que equivalem a síntese de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas do texto (D) em um índice de 25. Na mesma etapa, B2 utiliza, na segunda sessão dessa etapa, sentenças que equivalem a síntese de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas do texto (D) em um índice de 13; na terceira sessão dessa etapa B2 utiliza sentenças que equivalem a síntese de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas do texto (D) em um índice de 13 e sentenças que correspondem a síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) em um índice de 6.

Na condição em que são apresentadas informações sobre sínteses, explicações sobre como elaborar sínteses e a solicitação explícita para elaborar sínteses, A1 utiliza na primeira sessão dessa etapa sentenças que equivalem a síntese de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas do texto (D) em um índice de 20 e sentenças que correspondem a síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) em um índice de 20. B2 utiliza, na quarta sessão dessa etapa, sentenças que equivalem a síntese de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas do texto (D) em um índice de 9.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, A1 utiliza na primeira sessão que compõe essa etapa sentenças que equivalem a síntese de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas do texto (D) em um índice de 20; na última sessão que compõe essa etapa A1 utiliza sentenças que equivalem a síntese de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas do texto (D) e sentenças que correspondem a síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) em um índice de 13.

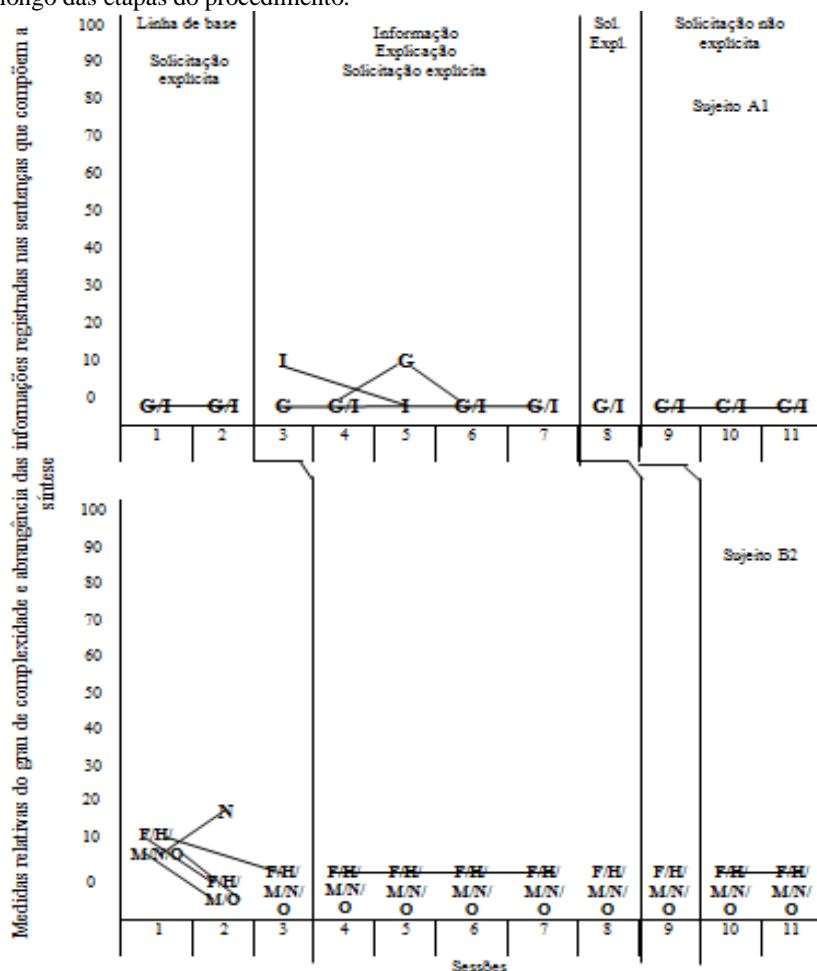
Na Figura 61c está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de complexidade e abrangência das informações registradas nos tópicos elaborados pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento, em relação às categorias: F – **Distorção** de informações apresentadas em **dois ou mais parágrafos do texto**; G – **Distorção** de informações apresentadas **ao longo do texto**; H – **Cópiadas** palavras do autor apresentadas **ao longo do texto**; I – **Lista** de informações apresentadas **ao longo do texto**; M – Estabelecimento de **relações confusas** entre informações apresentadas **ao longo do texto**; N – Informação **não apresentada** no texto; O – Registro **incompreensível** e não passível de classificação. É considerado como melhor desempenho os maiores índices de medidas relativas de sentenças elaboradas com as próprias palavras do sujeito.

Figura 61b. Distribuição das medidas relativas do grau de complexidade e abrangência das informações registradas nas sentenças que compõem a síntese elaborada pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento.



- D– Síntese de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas do texto – E –Síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto

Figura 61c. Distribuição das medidas relativas do grau de complexidade e abrangência das informações registradas nas sentenças que compõem a síntese elaborada pelos sujeitos que apresentam melhor desempenho (A1 e B2) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – **F** – Distorção de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto – **G** – Distorção de informações apresentadas ao longo do texto – **H** – Cópia das palavras do autor apresentadas ao longo do texto – **I** – Lista de informações apresentadas ao longo do texto – **M** – Estabelecimento de relações confusas entre informações apresentadas ao longo do texto – **N** – Informação não apresentada no texto – **O** – Registro incompreensível e não passível de classificação

A medida relativa de cada categoria correspondente ao grau de complexidade e abrangência das informações registradas em cada de sentença da síntese é calculado por meio da divisão da quantidade de sentenças de cada categoria pela quantidade total de sentenças que compõem a síntese elaborada pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser muito baixo.

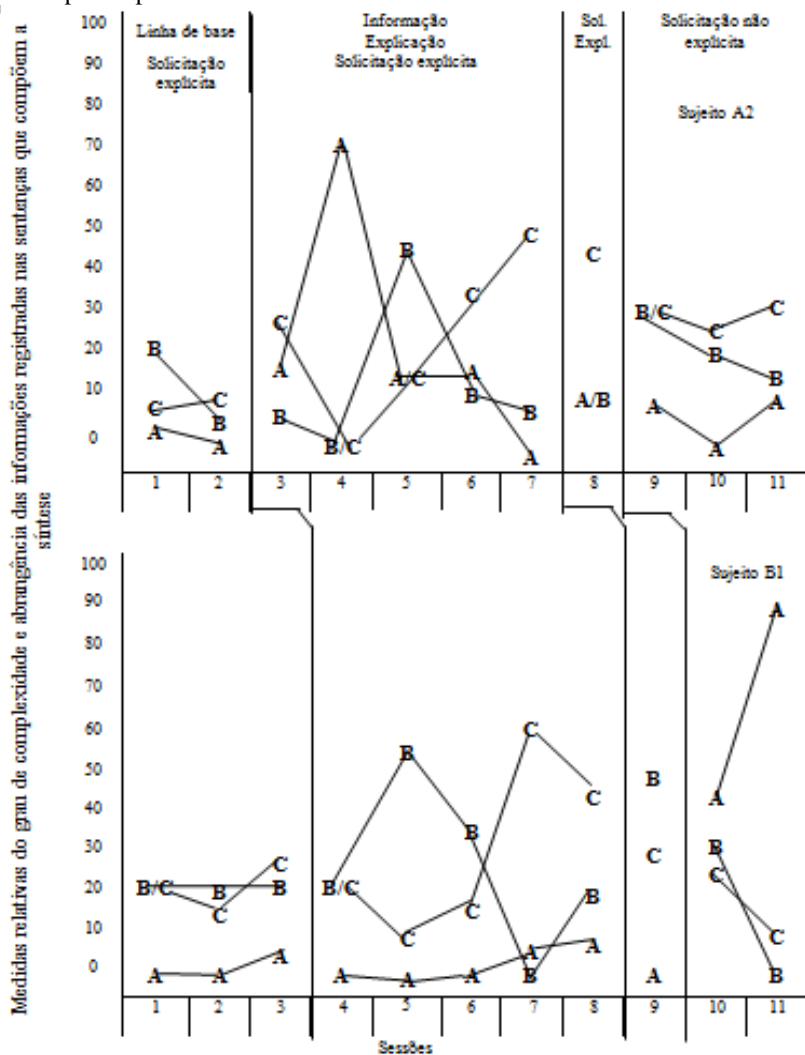
Em geral, é possível constatar que as sentenças que representam distorções, cópias, listas, relações confusas e registros incompreensíveis são identificadas apenas na etapa de linha de base ou na primeira etapa em que há intervenção. Nas etapas seguintes, não há mais ocorrência dessas categorias.

Na etapa de linha de base, em que há apenas a solicitação explícita para elaborar uma síntese, B2 utiliza, na primeira sessão que compõe essa etapa, sentenças que correspondem a distorção de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto (F), sentenças que equivalem a cópia das palavras do autor (H), sentenças que se referem ao estabelecimento de relações confusas entre as informações apresentadas ao longo do texto (M), sentenças cujas informações não são apresentadas no texto (N) e sentenças cujo registro é incompreensível e não passível de classificação (O) em um índice de medida relativa de 5. Na segunda sessão dessa etapa, B2 utiliza sentenças cujas informações não são apresentadas no texto (N) em um índice de 13.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita A1 utiliza sentenças que equivalem a uma lista de informações apresentadas ao longo do texto (I) em um índice de 10, na primeira sessão que compõe essa etapa. Na terceira sessão dessa etapa, A1 utiliza sentenças que correspondem a distorções de informações apresentadas ao longo de todo o texto (G) em um índice de 13.

Na Figura 62a está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de complexidade e abrangência das informações registradas nos tópicos elaborados pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) ao longo das etapas do procedimento, em relação às categorias: A – **Conclusão** não explicitada no texto escrita com as próprias palavras; B – **Síntese** de informações apresentadas em **dois ou mais parágrafos** do texto; C – **Síntese** de informações apresentadas em **um único parágrafo** do texto.

Figura 62a. Distribuição das medidas relativas do grau de complexidade e abrangência das informações registradas nas sentenças que compõem a síntese elaborada pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – A – Conclusão não explicitada no texto escrita com as próprias palavras – B – Síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto – C – Síntese de informações apresentadas em um único parágrafo do texto



É considerado como pior desempenho os maiores índices de medidas relativas de sentenças distorcidas, de cópias de informações apresentadas pelo autor, de relações confusas e de informações não apresentadas no texto.

A medida relativa de cada categoria correspondente ao grau de complexidade e abrangência das informações registradas em cada de sentença da síntese é calculado por meio da divisão da quantidade de sentenças de cada categoria pela quantidade total de sentenças que compõem a síntese elaborada pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser muito baixo.

Na etapa de linha de base, em que há apenas a solicitação explícita para elaborar uma síntese, A2 utiliza, na primeira sessão que compõe essa etapa, sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto (B) em um índice de 18, sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo do texto (C) em um índice de 8 e sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 3; na segunda sessão dessa etapa A2 utiliza sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo do texto (C) em um índice de 11 e sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto (B) em um índice de 5. B1 utiliza, na primeira sessão que compõe essa etapa, sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto (B) e sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo do texto (C) em um índice de 20; na segunda sessão dessa etapa, B1 utiliza sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto (B) em um índice de 19 e sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo do texto (C) em um índice de 13; na terceira sessão dessa etapa B1 utiliza sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo do texto (C) em um índice de 25, sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto (B) em um índice de 19 e sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 6.

Na condição em que são apresentadas informações sobre sínteses, explicações sobre como elaborar sínteses e a solicitação explícita para elaborar sínteses, A2 utiliza sentenças que expressam uma

síntese de informações apresentadas em um único parágrafo do texto (C) em um índice de 25, sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 15 e sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto (B) em um índice de 5 na primeira sessão que compõe essa etapa; na segunda sessão dessa etapa A2 utiliza sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 69; na terceira sessão dessa etapa A2 utiliza sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto parágrafos (B) em um índice de 47, sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) e sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo do texto (C) em um índice de 13; na quarta sessão dessa etapa A2 utiliza sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo do texto (C) em um índice de 26, sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 16 e sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto (B) em um índice de 6; na quinta etapa dessa sessão A2 utiliza sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo do texto (C) em um índice de 47 e sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto (B) em um índice de 5. B1 utiliza, na primeira etapa dessa sessão, sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto (B) e sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo do texto (C) em um índice de 20. Na segunda sessão dessa etapa B1 utiliza sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto (B) em um índice de 53 e sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo do texto (C) em um índice de 7. Na terceira sessão dessa etapa B1 utiliza sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto (B) em um índice de 36 e sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo do texto (C) em um índice de 14.

Na quarta sessão dessa etapa B1 utiliza sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo do texto (C) em um índice de 57 e sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto

(A) em um índice de 7. Na quinta sessão que compõe essa etapa B1 utiliza sentenças que correspondem quem expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo do texto (C) em um índice de 44, sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto (B) em um índice de 17 e sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 11.

Na condição em que é apresentada apenas a solicitação explícita para o sujeito elaborar sínteses A2 utiliza sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo do texto (C) em um índice de 45, sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) e sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto (B) em um índice de 9. B1 utiliza sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto (B) em um índice de 50 e sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo do texto (C) em um índice de 33.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, A2 utiliza, na primeira sessão que compõe essa etapa, sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto (B) e sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo do texto (C) em um índice de 23 e sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 5; na segunda sessão dessa etapa A2 utiliza sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo do texto (C) em um índice de 22 e sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto (B) em um índice de 19; na terceira sessão dessa etapa A2 utiliza sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo do texto (C) em um índice de 29, sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto (B) em um índice de 17 e sentenças que correspondem uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 5. Na mesma etapa, B1 utiliza sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 44, sentenças que equivalem a uma síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto (B) em um índice de 31, e sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo do

texto (C) em um índice de 25, na primeira sessão dessa etapa. Na segunda sessão dessa etapa B1 utiliza sentenças que expressam uma conclusão escrita com as próprias palavras não explicitada no texto (A) em um índice de 90 e sentenças que expressam uma síntese de informações apresentadas em um único parágrafo do texto (C) em um índice de 10.

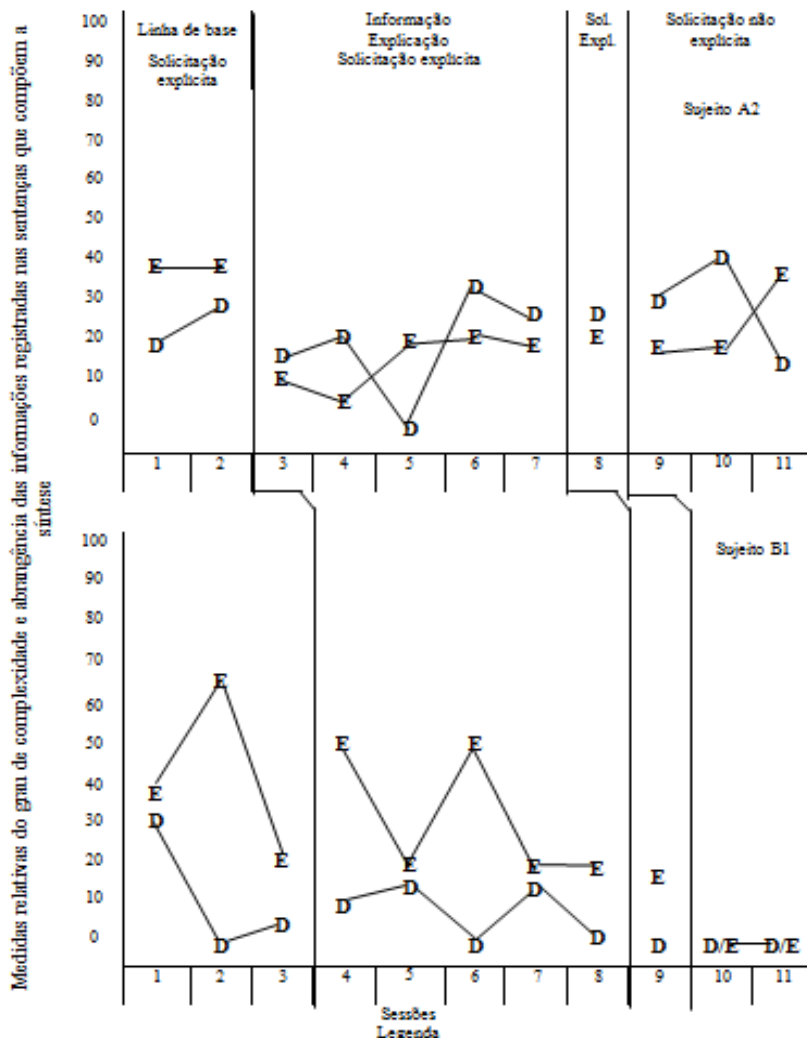
Na Figura 62b está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de complexidade e abrangência das informações registradas nos tópicos elaborados pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) ao longo das etapas do procedimento, em relação às categorias: D – Síntese de informações apresentadas no texto no intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas; E – Síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto. É considerado como pior desempenho os maiores índices de medidas relativas de sentenças distorcidas, de cópias de informações apresentadas pelo autor, de relações confusas e de informações não apresentadas no texto.

A medida relativa de cada categoria correspondente ao grau de complexidade e abrangência das informações registradas em cada de sentença da síntese é calculado por meio da divisão da quantidade de sentenças de cada categoria pela quantidade total de sentenças que compõem a síntese elaborada pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser muito baixo.

É possível perceber que há redução nos índices de medidas relativas de sentenças que equivalem a sínteses de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas do texto (D) e de sentenças que correspondem a sínteses de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) ao longo das etapas do procedimento.

Na etapa de linha de base, em que há apenas a solicitação explícita para elaborar uma síntese, A2 utiliza, na primeira sessão que compõe essa etapa, sentenças que correspondem a síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) em um índice de 39 e sentenças que equivalem a síntese de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças do texto (D) em um índice de 21.

Figura 62b. Distribuição das medidas relativas do grau de complexidade e abrangência das informações registradas nas sentenças que compõem a síntese elaborada pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) ao longo das etapas do procedimento.



- D- Síntese de informações apresentadas no texto no intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas- E - Síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto  
relativos de sentenças distorcidas, de cópias de informações apresentadas pelo autor, de relações confusas e de informações não apresentadas no texto.

Na segunda sessão dessa etapa, A2 utiliza sentenças que correspondem a síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) em um índice de 39 e sentenças que equivalem a síntese de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças do texto (D) em um índice de 29. Na mesma etapa, B1 utiliza, na primeira sessão dessa etapa, sentenças que correspondem a síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) em um índice de 40 e sentenças que equivalem a síntese de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças do texto (D) em um índice de 30; na segunda sessão dessa etapa utiliza sentenças que correspondem a síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) em um índice de 69; na terceira sessão dessa etapa B1 utiliza sentenças que correspondem a síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) em um índice de 25 e sentenças que equivalem a síntese de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças do texto (D) em um índice de 6.

Na condição em que são apresentadas informações sobre sínteses, explicações sobre como elaborar sínteses e a solicitação explícita para elaborar sínteses, A2 utiliza na primeira sessão dessa etapa sentenças que equivalem a síntese de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças do texto (D) em um índice de 15 e sentenças que correspondem a síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) em um índice de 10; na segunda sessão dessa etapa A2 utiliza sentenças que equivalem a síntese de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças do texto (D) em um índice de 19 e sentenças que correspondem a síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) em um índice de 6; na terceira sessão dessa etapa A2 utiliza sentenças que correspondem a síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) em um índice de 20; na quarta sessão dessa etapa A2 utiliza sentenças que equivalem a síntese de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças do texto (D) em um índice de 26 e sentenças que correspondem a síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) em um índice de 21; na quinta sessão dessa etapa A2 utiliza sentenças que equivalem a síntese de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças do texto (D) em um índice de 20 e sentenças que correspondem a síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) em um índice de 18. B1 utiliza na primeira sessão dessa etapa sentenças que correspondem a síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) em um índice de 50 e sentenças que equivalem a síntese de informações

apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças do texto (D) em um índice de 10. Na segunda sessão dessa etapa B1 utiliza sentenças que correspondem a síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) em um índice de 20 e sentenças que equivalem a síntese de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças do texto (D) em um índice de 13. Na terceira sessão dessa etapa B1 utiliza sentenças que correspondem a síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) em um índice de 50. Na quarta sessão dessa etapa B1 utiliza sentenças que correspondem a síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) em um índice de 21 e sentenças que equivalem a síntese de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças do texto (D) em um índice de 14. Na quinta sessão dessa etapa B1 utiliza sentenças que correspondem a síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) em um índice de 21 e sentenças que equivalem a síntese de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças do texto (D) em um índice de 6.

Na etapa em que é apresentada apenas a solicitação explícita, A2 utiliza sentenças que equivalem a síntese de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças do texto (D) em um índice de 23 e sentenças que correspondem a síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) em um índice de 14. B1 utiliza sentenças que correspondem a síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) em um índice de 15.

A partir da etapa em que é apresentada somente a solicitação não explícita, A2 utiliza na primeira sessão que compor essa etapa sentenças que equivalem a síntese de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças do texto (D) em um índice de 25 e sentenças que correspondem a síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) em um índice de 18; na segunda sessão dessa etapa A2 utiliza sentenças que equivalem a síntese de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças do texto (D) em um índice de 38 e sentenças que correspondem a síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) em um índice de 19; na última sessão que compõe essa etapa A2 utiliza sentenças que correspondem a síntese de informações apresentadas em uma única sentença do texto (E) em um índice de 34 e sentenças que equivalem a síntese de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças do texto (D) em um índice de 15.

Na Figura 62c está apresentada a distribuição das medidas relativas do grau de complexidade e abrangência das informações

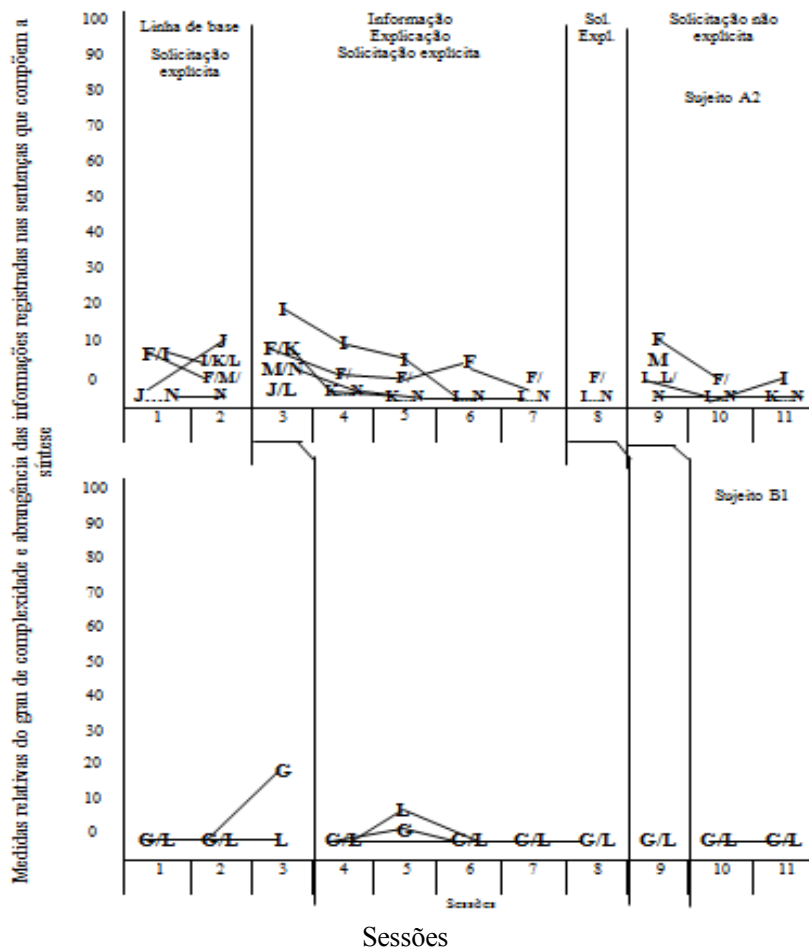
registradas nos tópicos elaborados pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) ao longo das etapas do procedimento, em relação às categorias: F – **Distorção** de informações apresentadas em **dois ou mais parágrafos** do texto; G – **Distorção** de informações apresentadas **ao longo do texto**; H – **Cópiadas** palavras do autor apresentadas **ao longo do texto**; I – **Lista** de informações apresentadas **ao longo do texto**; J – **Distorção** de informações apresentadas em **um único parágrafo** do texto; K – **Exemplos** citados pelo autor **ao longo do texto**; L – **Distorção** de informações apresentadas **no intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas** do texto; M – Estabelecimento de **relações confusas** entre informações apresentadas no texto. É considerado como pior desempenho os maiores índices de medidas relativas de sentenças distorcidas, de cópias de informações apresentadas pelo autor, de relações confusas e de informações não apresentadas no texto.

A medida relativa de cada categoria correspondente ao grau de complexidade e abrangência das informações registradas em cada de sentença da síntese é calculado por meio da divisão da quantidade de sentenças de cada categoria pela quantidade total de sentenças que compõem a síntese elaborada pelos sujeitos nas respectivas sessões de leitura. O resultado da divisão é multiplicado por 100, em função do valor obtido ser muito baixo.

É possível constatar que há redução nos índices de medidas relativas de sentenças que equivalem a distorções, cópias, listas, exemplos e relações confusas ao longo das etapas do procedimento.



Figura 62c. Distribuição das medidas relativas do grau de complexidade e abrangência das informações registradas nas sentenças que compõem a síntese elaborada pelos sujeitos que apresentam pior desempenho (A2 e B1) ao longo das etapas do procedimento.



Legenda – F – Distorção de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto – G – Distorção de informações apresentadas ao longo do texto – H – Cópia das palavras do autor apresentadas ao longo do texto – I – Lista de informações apresentadas ao longo do texto – J – Distorção de informações apresentadas em um único parágrafo do texto – K – Exemplos citados pelo autor ao longo do texto – L – Distorção de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas do texto – M – Estabelecimento de relações confusas entre informações apresentadas no texto

Na etapa de linha de base, em que há apenas a solicitação explícita para elaborar uma síntese, A2 utiliza na primeira sessão que compõe essa etapa, sentenças que correspondem a distorção de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto (F) e sentenças que equivalem a uma lista de informações apresentadas no texto (I) em um índice de 5. Na segunda sessão dessa etapa A2 utiliza sentenças que equivalem a distorções de informações apresentadas em um único parágrafo do texto (J) em um índice de 8, sentenças que equivalem a uma lista de informações apresentadas no texto (I), sentenças que correspondem a exemplos citados pelo autor do texto (K) e sentenças que equivalem a distorções de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas do texto (L) em um índice de 3. B1 utiliza, na terceira sessão que compõe essa etapa, sentenças que correspondem a distorções de informações apresentadas ao longo de todo o texto (G) em um índice de 19.

Na etapa em que são apresentadas informações, explicações e a solicitação explícita A2 utiliza na primeira sessão que compõe essa etapa sentenças que equivalem a uma lista de informações apresentadas no texto (I) em um índice de 15, sentenças que correspondem a distorção de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto (F), sentenças que correspondem a exemplos citados pelo autor do texto (K), sentenças que se referem ao estabelecimento de relações confusas entre as informações apresentadas no texto (M) e sentenças cujas informações não são apresentadas no texto (N) em um índice de 5. Na segunda sessão dessa etapa A2 utiliza sentenças que correspondem a uma lista de informações apresentadas no texto (I) em um índice de 7. Na terceira sessão dessa etapa A2 utiliza sentenças que equivalem a uma lista de informações apresentadas no texto (I) em um índice de 6. Na quarta sessão dessa etapa A2 utiliza sentenças que correspondem a distorção de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto (F) em um índice de 5. B1 utiliza, na segunda sessão dessa etapa, sentenças que equivalem a distorções de informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas do texto (L) em um índice de 7.

Na etapa em que é apresentada apenas a solicitação não explícita, A2 utiliza, na primeira sessão dessa etapa, sentenças que correspondem a distorção de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto (F) em um índice de 5 e sentenças que se referem ao estabelecimento de relações confusas entre as informações apresentadas no texto (M) em um índice de 3. Na última sessão dessa etapa A2 utiliza sentenças que correspondem a uma lista de informações apresentadas no

texto (I) em um índice de 2.

4.3.2.4 Graus de complexidade e abrangência das sentenças que compõem as sínteses elaboradas pelos sujeitos representam parte do grau de eficácia com que são capazes de “ler textos em contexto acadêmico”

O grau de complexidade e abrangência das informações registradas pelos sujeitos (na forma de síntese) ao ler textos em contexto acadêmico é uma das variáveis que possibilita avaliar o grau de eficácia dessa cadeia de comportamentos. É possível fazer essa avaliação em diferentes âmbitos: 1. Avaliar se o sujeito sintetiza, distorce, copia ou lista informações apresentadas em textos; 2. Avaliar o “quanto” de texto o sujeito é capaz de sintetizar: uma sentença, um parágrafo, dois ou mais parágrafos, um subcapítulo etc.

As Figuras 61a, 61b e 61c correspondem ao produto dos comportamentos dos sujeitos que apresentam melhor desempenho em relação ao grau de complexidade e abrangência das informações registradas nas sínteses (A1 e B2). Os dados foram apresentados em três figuras para facilitar a visualização da disposição dos diferentes graus de complexidade e abrangência das sentenças que compõem a síntese ao longo das diferentes etapas do procedimento. As Figuras 62a, 62b e 62c representam o produto dos comportamentos dos sujeitos que apresentam pior desempenho em relação ao grau de complexidade e abrangência das informações registradas nas sínteses (A2 e B1). Os dados foram apresentados em três figuras para facilitar a visualização da disposição dos diferentes graus de complexidade e abrangência das sentenças que compõem a síntese ao longo das diferentes etapas do procedimento.

Há probabilidade de que estudantes que registram informações sintetizando-as com as próprias palavras leem textos acadêmicos com maior grau de eficácia, tendo em vista que, ao sintetizar informações com as próprias palavras, expressam o que foram capazes de entender acerca das informações lidas em determinado fragmento do texto (uma sentença, duas ou mais sentenças, um parágrafo, dois ou mais parágrafos). Botomé (1979) enfatiza a importância de que ao registrar informações sobre o que leu o estudante utilize as próprias palavras. Molina (1992) afirma que a síntese equivale a uma “recriação” do texto que possibilita ao estudante ordenar informações lidas. O objetivo de elaborar sínteses não é fazer cópias (Molina, 1992), mas sim possibilitar que o estudante organize as

informações que leu em um único texto. Se o estudante limita-se a copiar informações escritas pelo autor, é maior a probabilidade de que não tenha entendido as informações que leu; sendo assim, não é capaz de reproduzi-las com as próprias palavras e as copia. Vale ressaltar que ao sintetizar informações o estudante tende a compreender as informações que lê, pois precisa registrá-las com as próprias palavras. Ao perceber que tem dificuldades para sintetizar informações com as próprias palavras, aumenta a probabilidade de o estudante avaliar que está com dificuldades para entender as informações lidas.

Serafini (1996) examina que ao ler textos em contexto acadêmico é importante definir o “quanto” de texto o sujeito irá ler para então reproduzir. A autora sugere que estudantes leiam um parágrafo para então interromper a leitura e registrar com as próprias palavras o que foram capazes de entender a partir desse parágrafo. À medida que leem o texto, pode ocorrer que os estudantes percebam dificuldades para entender e registrar o que leem. Nesses casos, podem ler fragmentos de textos menores que um parágrafo para interromper a leitura e registrar. Pode ocorrer ainda que percebam ser necessário ler mais que um parágrafo para completar uma informação e assim poder registrar o que foram capazes de entender. Em síntese, Serafini (1996) afirma que à medida que estudantes leem e aprimoram seu repertório serão capazes de, sozinhos, definirem o fragmento de texto a ser lido e registrado com as próprias palavras, dependendo dos objetivos de leitura definidos anteriormente. Nas etapas do programa, foi sugerido aos estudantes ler um parágrafo, interromper a leitura e registrar com as próprias palavras informações relacionadas com os objetivos delimitados e com as perguntas formuladas.

Diante do exame de Serafini (1996) em relação ao fragmento de texto que estudantes necessitam ler e reproduzir com as próprias palavras, há probabilidade de que para aprimorar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico” como parte de seu repertório estudantes necessitem, em parte, aprimorar a capacidade de sintetizar fragmentos maiores de texto: inicialmente podem sintetizar uma sentença ou algumas sentenças de texto, para posteriormente sintetizar um parágrafo e dois ou mais parágrafos. Ao sintetizar informações apresentadas a cada sentença do texto, é provável que obtenham como produto de sua leitura uma síntese muito similar ao texto, apresentando praticamente todas as informações que o autor apresenta. Ao ler textos em contexto acadêmico, em geral a finalidade é identificar as principais informações apresentadas pelo autor no texto, relacionadas com objetivos estabelecidos para orientar o comportamento de ler, e não ter uma cópia

de tudo o que o autor apresenta no texto. Sendo assim, é útil que o estudante seja capaz de sintetizar informações apresentadas em fragmentos maiores de texto, como um parágrafo inteiro. É importante destacar que o fragmento de texto que o estudante sintetiza depende também do grau de dificuldade do texto: em caso de textos cujas características implicam em maior grau de dificuldade para entender e reproduzir informações com as próprias palavras – seja em função da linguagem utilizada pelo autor ou do grau de novidade das informações apresentadas no texto – é maior a probabilidade de que o estudante sintetize com maior frequência sentenças ou conjuntos de sentenças. Em casos de textos cujas características possibilitem maior grau de facilidade para ler e reproduzir informações com as próprias palavras, é maior a probabilidade de que sintetize um parágrafo inteiro ou conjuntos de parágrafos.

Ao elaborar sínteses é importante que o estudante, além de sintetizar informações com as próprias palavras de fragmentos do texto, elabore conclusões não explicitadas no texto com suas próprias palavras a partir das informações que lê no mesmo. Para elaborar conclusões não explicitadas no texto com as próprias palavras é necessário ser capaz de identificar variáveis comuns (e não comuns) entre diferentes tipos de informações apresentadas no texto e expressar a relação entre essas variáveis utilizando palavras, o que equivale ao comportamento de abstrair (Millenson, 1967/1975). O estudante pode ainda relacionar o produto desse processo de abstrair com informações que leu em outros textos, ou às quais teve acesso por outros meios. O processo de abstrair informações possibilita identificar elementos que pertencem a determinada classe e elementos que não pertencem a determinada classe, ao identificar as propriedades relevantes de um fenômeno. O processo de abstrair é pré-requisito para formar classes de fenômenos, ou seja, para elaborar conceitos científicos (Millenson, 1967/1975). Ao ler textos em contexto acadêmico estudantes tem a possibilidade de treinar o comportamento de abstrair informações, ao elaborarem conclusões acerca das informações que leem com suas próprias palavras. Isso não significa que estudantes elaboram um conceito, necessariamente, a cada texto que leem. “Ler textos em contexto acadêmico” aumenta a probabilidade de que estudantes aprimorem a capacidade de abstrair informações, expressando essas relações por meio de palavras. Ao considerar que o processo de abstrair informações compõe parte da classe “elaborar conceitos científicos”, e que ao ler textos em contexto acadêmico estudantes necessitam abstrair informações, é possível afirmar que “ler textos em contexto acadêmico” é uma das cadeias de

comportamento pré-requisito para que futuros profissionais sejam capazes de elaborar conceitos científicos com eficácia. Elaborar conceitos científicos com eficácia significa elaborar conceitos que sejam pertinentes à intervenção que está sendo realizada, e que possibilite ao profissional intervir de forma eficaz.

Ao considerar os dados apresentados nas Figuras 61a, 61b, 61c, 62a, 62b e 62c é possível perceber que os sujeitos tem desenvolvido o comportamento de registrar informações em graus nos quais apresentam pouca ou nenhuma distorção e cópias de informações que leem, principalmente a partir das etapas em que são apresentadas informações sobre a relevância de elaborar sínteses, explicações sobre como elaborar sínteses e a solicitação explícita para elaborar sínteses. Em geral, as sentenças que compõem as sínteses elaboradas pelos sujeitos equivalem a sínteses de informações apresentadas nos parágrafos do texto, e não apenas de informações apresentadas em sentenças. Há probabilidade de que a instrução para que os sujeitos registrassem informações a cada parágrafo lido tenha a função de situação antecedente para os sujeitos sintetizarem, a cada sentença que compõe a síntese, informações apresentadas em um único parágrafo ou em dois ou mais parágrafos.

As sentenças que equivalem a “conclusões não explicitadas no texto com as próprias palavras” ocorrem em baixos índices de medidas relativas na etapa de linha de base no que se refere ao comportamento de A2, B1 e B2. Apenas A1 elabora, em índice mais elevado (57) sentenças que equivalem a conclusões elaboradas com as próprias palavras não explicitadas no texto na etapa de linha de base. Considerando que os sujeitos são estudantes de fases finais de um curso de graduação (sétima, oitava e nona fase), cabe questionar: sujeitos que estão finalizando cursos de graduação necessitam elaborar conclusões não explicitadas no texto com as próprias palavras em maior frequência?

A1 é o sujeito que mais elabora conclusões não explicitadas no texto com as próprias palavras e não faz cópias ou distorções das informações apresentadas nos textos; B2 não faz distorções e cópias das palavras do autor em seus registros, sendo que a maior parte das sentenças que compõem suas sínteses durante todo o procedimento são sínteses de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos e sínteses de informações apresentadas em um único parágrafo. Vale ressaltar que as distorções que faz de algumas informações ocorrem apenas na etapa de linha de baselinha de base, em que não havia intervenção. A partir da etapa em que inicia a intervenção (em que são apresentadas informações, explicações e solicitação

explícita para elaborar sínteses) não ocorreram mais distorções de informações. Essa constatação parece demonstrar que o procedimento planejado por meio de princípios de programação de ensino utilizado para aprimorar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico” é eficaz, uma vez que possibilita modificar o comportamento dos sujeitos mediante condições planejadas de aprendizagem (Botomé, 1970).

Em relação ao comportamento de A2, é possível constatar na Figura 62a que a maior parte das sentenças que compõem as sínteses elaboradas pelo sujeito equivalem a sínteses de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos, sínteses de informações apresentadas em um único parágrafo, sínteses de informações apresentadas no intervalo duas a quatro sentenças consecutivas do texto e sínteses de informações apresentadas em uma única sentença. Os índices de medidas relativas de sentenças que correspondem a conclusões não explicitadas no texto elaboradas com as próprias palavras é reduzido comparando com as sínteses de informações apresentadas em parágrafos e em sentenças. Embora não sejam identificadas distorções ou cópias de informações a partir da etapa em que há intervenções no programa, praticamente não há modificação do comportamento de A2 com o procedimento. Mesmo com as instruções nas etapas do procedimento, A2 continua a elaborar sentenças para compor as sínteses que equivalem a distorções de informações, o que não ocorre com os demais sujeitos. É possível perceber que apenas nas duas primeiras sessões da etapa em que são apresentadas informações sobre sínteses e explicações sobre como elaborá-las há sentenças que equivalem a conclusões não explicitadas no texto. No entanto, A2 não modifica a forma como elabora sínteses a partir da sessão em que são apresentadas informações e explicações sobre sínteses. Continua a utilizar seu procedimento habitual para elaborar sínteses: lê um fragmento de texto e diretamente faz o registro de uma sentença que compõe a síntese. Inclusive na última sessão do programa o maior índice é de sentenças que equivalem a sínteses de uma única sentença do texto. Talvez se A2 tivesse seguido as instruções para ler textos em contexto acadêmico pudesse ter aumentado o grau de eficácia de seu comportamento, como parece ter ocorrido com B1. Na etapa de linha de base, grande parte das sentenças que compunham sua síntese eram sínteses de informações apresentadas em uma única sentença do texto. À medida que foram apresentadas informações e explicações sobre sínteses, os índices de medidas relativas de sentenças que equivalem a sínteses de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos e em um único parágrafo aumentou; na última etapa do programa, em que há

apenas a solicitação não explícita para elaborar sínteses, há um grande aumento no percentual de sentenças que equivalem a conclusões não explicitadas no texto, principalmente da décima para a décima primeira sessão, não havendo distorções ou cópias dos textos a partir da metade do programa em diante.

Vale ressaltar que nas etapas do programa havia instruções apenas para os sujeitos lerem parágrafos e registrarem o que foram capazes de entender do fragmento de texto lido com suas próprias palavras. Não foram apresentadas instruções sobre o que fazer para elaborar conclusões não explicitadas no texto com as próprias palavras. Há probabilidade de que para aumentar os índices de medidas relativas de sentenças que equivalem a conclusões não explicitadas no texto com as próprias palavras seja necessário programar condições de aprendizagem específicas para desenvolver esse tipo de comportamento como parte do repertório de estudantes de graduação. Essas instruções podem ser programadas em “pequenos passos”, de acordo com os princípios de programação de ensino discutidos por Botomé (1970).

Ainda que os sujeitos não tenham desenvolvido a cadeia “ler textos em contexto acadêmico” no grau “elaborar conclusões não explicitadas no texto com as próprias palavras”, mesmo que estejam cursando fases finais da graduação, é importante ressaltar que parece ter ocorrido mudanças nos comportamentos dos sujeitos a partir das etapas em que iniciaram as intervenções, em comparação com a etapa de linha de base. A1 parece já ler com certo grau de eficácia, pois suas sínteses na etapa de linha de base já continham sentenças equivalentes a conclusões não explicitadas no texto. B2 diminuiu a frequência de elaborar sentenças que equivalem a sínteses de informações apresentadas em um único parágrafo (na etapa de linha de base) e aumenta a frequência de elaborar sentenças que equivalem a síntese de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos, conforme é possível perceber ao identificar os respectivos índices de medidas relativas. A2, por sua vez, talvez por não ter seguido o procedimento conforme especificado nos roteiros de leitura, não apresentou mudanças em relação ao comportamento de registrar informações importantes. A2 é, inclusive, o único sujeito que continuou a elaborar sentenças para compor as sínteses que equivalem a distorções de informações apresentadas no texto e relações confusas entre informações ainda na última etapa do procedimento, o que não ocorreu com A1, B1 e B2. Há probabilidade de que isso tenha ocorrido, em parte, em função de A2 não haver seguido as dicas sobre o que fazer para registrar informações, tendo em vista que todos os demais sujeitos que seguiram o



procedimento deixaram de registrar informações distorcidas e confusas a partir da etapa em que são apresentadas informações e explicações sobre sínteses. B1 passou a elaborar mais sentenças que correspondem a sínteses de informações apresentadas em dois ou mais parágrafos e em um único parágrafo e, na última etapa, a maior parte das sentenças equivalem a conclusões não explicitadas no texto. Além disso, os sujeitos A1, B1 e B2 continuam a elaborar sínteses dessa forma mesmo depois de não serem mais apresentadas informações e explicações sobre sínteses, o que aumenta a probabilidade de que tenham aprimorado seu repertório em relação à cadeia “ler textos em contexto acadêmico”. Isso porque as mudanças em relação às características das sínteses que elaboram são observadas não apenas nas etapas em que há intervenção, mas também nas etapas em que há somente a solicitação para elaborar sínteses. Os sujeitos continuam a elaborá-la utilizando as explicações apresentadas nas etapas anteriores do programa. Há probabilidade de que os sujeitos estejam controlados pelas consequências de elaborar sínteses utilizando as informações e explicações apresentadas nas etapas anteriores do programa, e não apenas em função da solicitação para elaborar sínteses. De acordo com Skinner (1989/1991), nas situações em que um comportamento (ou uma cadeia de comportamentos) se mantém há probabilidade de que o sujeito tenha de fato aprendido esse comportamento, estando controlado pelas consequências do mesmo.

Elaborar conclusões não explicitadas no texto utilizando as próprias palavras representa um grau de eficácia da cadeia “ler textos em contexto acadêmico” superior a sintetizar informações apresentadas em dois ou mais parágrafos do texto, sintetizar informações apresentadas em um único parágrafo do texto, sintetizar informações apresentadas no intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas e em uma única sentença do texto. (Vale ressaltar que elaborar conclusões não explicitadas no texto utilizando as próprias palavras é um comportamento que pode ser apresentado em diferentes graus de eficácia, que não estão sendo avaliados na pesquisa).

A Figura 63 representa diferentes graus de complexidade e abrangência de “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas”. Cada “degrau” representa um dos grau de complexidade e abrangência. Esses graus de complexidade e abrangência equivalem a graus de eficácia de “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas”. Quando mais alto o “degrau”, maior o grau de eficácia e, quanto mais baixo o “degrau”, menor o grau de eficácia do grau de complexidade e abrangência de

informações registradas. Cada um dos números representa um grau de eficácia, sendo que o número 1 representa o menor grau de eficácia e o número 14 representa o maior grau de eficácia: 1. **Cópia** das palavras do autor apresentadas **ao longo do texto**; 2. Estabelecimento de **relações confusas** entre informações apresentadas **ao longo do texto**; 3. **Distorção** de informações apresentadas **no intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas** do texto; 4. **Distorção** de informações apresentadas em **um único parágrafo** do texto; 5. **Distorção** de informações apresentadas **ao longo do texto**; 6. **Distorção** de informações apresentadas em **dois ou mais parágrafos** do texto; 7. **Exemplos** citados pelo autor **ao longo do texto**; 8. **Lista** de informações apresentadas **ao longo do texto**; 9. **Síntese** de informações apresentadas em uma **única sentença do texto**; 10. **Síntese** de informações apresentadas no texto **no intervalo de duas a quatro sentenças consecutivas**; 11. **Síntese** de informações apresentadas em **um único parágrafo** do texto; 12. **Síntese** de informações apresentadas em **dois ou mais parágrafos** do texto; 13. **Conclusão** não explicitada no texto escrita com as próprias palavras. À medida que o estudante aprimora seu repertório em relação a “ler textos em contexto acadêmico”, aumenta um “degrau”. Inicia com a cópia de informações apresentadas no texto, utilizando exatamente as palavras do autor do texto (representada pelo número 1) e pode ser aprimorado até a capacidade de elaborar conclusões não explicitadas no texto com as próprias palavras (representada pelo número 13).

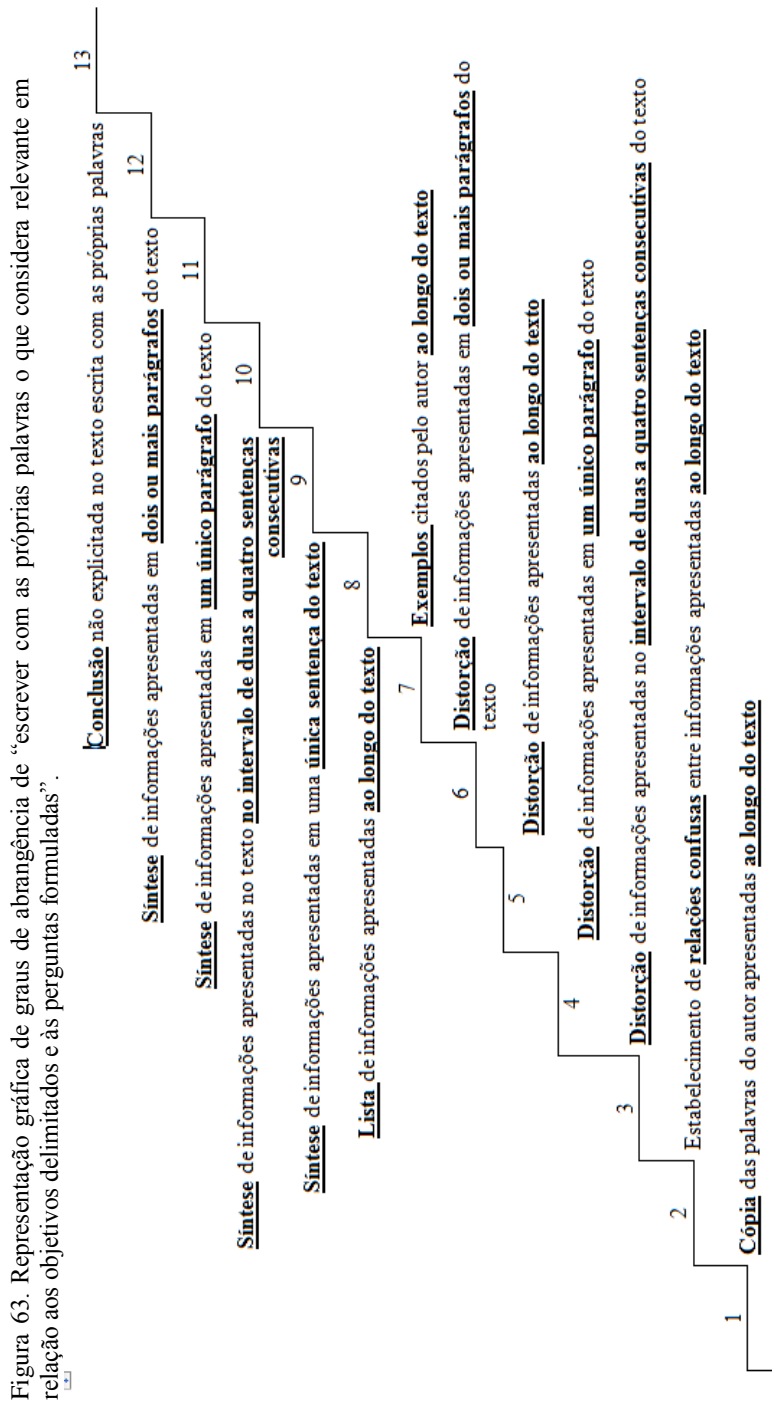


Figura 63. Representação gráfica de graus de abrangência de “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas”.

Para que estudantes aprimorem a cadeia “ler textos em contexto acadêmico”, aumentando seu grau de eficácia, em parte é necessário que sejam programadas condições favoráveis ao desenvolvimento dessa cadeia. Essas condições necessitam ser planejadas já durante o ensino fundamental e médio, de forma gradativa. Porém, o que ocorre é somente a reprodução de informações já apresentadas em livros. Kopcke Filho (1997) examina que “ler textos em contexto acadêmico” necessita ser objeto de ensino em todas as etapas da educação formal. Ensinar a ler não equivale apenas a alfabetizar, conforme ressalta Witter (1997). Estudantes necessitam não apenas ser alfabetizados (reconhecer letras, sílabas e decodificar sons). Precisam aprender a interpretar o que leem e a utilizar essas informações de alguma forma. No entanto, o que ocorre é que ao ingressar no ensino superior, da mesma forma que no ensino médio os estudantes não são ensinados a ler textos em contexto acadêmica. Não são planejadas condições para os futuros profissionais desenvolverem essas classes de comportamentos. O que ocorre em geral é que estudantes deparam-se com a exigência de produzir textos nos quais são expressamente proibidos de fazerem cópias. Isso ocorre principalmente em fases finais dos cursos, em que estudantes necessitam elaborar trabalhos de conclusão de curso. Os estudantes são informados de que se houver cópia no trabalho serão reprovados. Em geral, essa é a condição em que estudantes percebem-se “obrigados” a desenvolver a capacidade de “ler textos em contexto acadêmico” com alto grau de eficácia e de forma muito rápida: tem um ou no máximo dois semestres para desenvolver essa cadeia, quando deveriam ter desenvolvido a mesma durante toda a trajetória escolar e acadêmica.

Ao considerar que os sujeitos A1, A2, B1 e B2 estão cursando as três fases finais de cursos de graduação (sétima, oitava e nona fases), seria adequado, a esse nível de formação, serem capazes de elaborar conclusões não explicitadas no texto com as próprias palavras com alto grau de eficácia em quase todas as sentenças da síntese que elaboraram, pois estão cada vez mais próximos de tornarem-se profissionais. “Ler textos em contexto acadêmico” é pré-requisito para qualquer tipo de intervenção profissional, pois é ao ler que o profissional tem contato com informações sobre o fenômeno sobre o qual necessita intervir e quais as características desse fenômeno necessita considerar (Witter, 1996; Silva & Sá, 1996; Serafini, 1997; Silva, 2004). Até mesmo para identificar com qual fenômeno está lidando o profissional necessita elaborar conceitos científicos e, para isso, precisa ler textos em contexto acadêmico com eficácia. No

entanto, é possível observar que isso parece não ocorrer na maior parte das vezes, exceto em relação ao comportamento de A1.

Os sujeitos apresentam a cadeia “escrever com as próprias palavras o que consideram relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas” em variados graus (elaboração de conclusões não explicitadas nos textos, sínteses de parágrafos, sínteses de sentenças, listas de informações, exemplos citados nos textos, distorções de informações e relações confusas entre informações). Parecem já haver aprimoramento parte dessa classe de comportamentos em algum grau durante o procedimento. É alta a probabilidade de que aprimorem mais seus repertórios em relação a essa classe à medida que continuarem a ler textos em contexto acadêmico utilizando o procedimento sugerido no programa. Isso porque durante o programa foram constatadas mudanças em relação à classe “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas”. Essas mudanças iniciaram a partir da condição em que foram apresentadas informações e explicações sobre sínteses e se mantiveram até o final do programa (em condições nas quais não havia mais informações e explicações sobre sínteses).

O procedimento utilizado para aprimorar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico” possibilitou que os sujeitos que seguiram o procedimento conforme solicitado aprimorassem seus repertórios, cada um de acordo com o grau em que já havia desenvolvido o mesmo. Isso porque cada sujeito apresenta um repertório de entrada diferente, ou seja, é capaz de realizar diferentes comportamentos em relação a “ler textos em contexto acadêmico”, em diferentes graus (Botomé, 1996). Sendo assim, cada sujeito aprimorou o próprio repertório de acordo com as variáveis que os mantiveram controlados durante a participação no programa de condições de ensino, a partir de seu repertório de entrada. Vale destacar que há variáveis as quais não puderam ser identificadas e que fazem parte da história de vida de cada sujeito, e até mesmo variáveis que estavam vivenciando à medida que participavam do procedimento e que não puderam ser identificadas.



**“LER TEXTOS EM CONTEXTO ACADÊMICO” É UMA  
CADEIA DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS QUE PODE  
SER DESENVOLVIDA OU APRIMORADA COM  
PROCEDIMENTOS SIMPLES DURANTE O PRÓPRIO  
PROCESSO DE ENSINAR**

Propor um programa de condições de ensino para desenvolver ou aprimorar parte da cadeia de classes de comportamentos “ler textos em contexto acadêmico” como repertório de estudantes de cursos de graduação caracteriza uma possibilidade de aumentar o grau de eficácia com que estudantes leem textos em contexto acadêmico. Caracteriza também uma possibilidade de intervenção que pode ser realizada por professores e gestores de cursos de graduação junto a estudantes durante o próprio desenvolvimento de um curso de qualquer duração. “Ler textos em contexto acadêmico” é uma ampla cadeia de classes de comportamentos, o que implica no desenvolvimento de muitas outras cadeias de classes de comportamento. Sendo assim, para programar o ensino de “ler textos em contexto acadêmico” é preciso programar o ensino de muitas outras cadeias, o que provavelmente pressupõe que estudantes e profissionais que planejam ensino disponham de tempo suficiente para participarem de um programa dessa amplitude.

O programa de condições de ensino elaborado para desenvolver ou aprimorar “ler textos em contexto acadêmico” realizado junto a quatro estudantes de um curso de graduação em psicologia teve como principal objetivo possibilitar que esses estudantes lessem textos sob controle de objetivos e perguntas previamente delimitados por eles. Botomé (1979) enfatiza a importância de ler textos em contexto acadêmico orientado por objetivos e perguntas, que aumentam a probabilidade de que o leitor identifique no texto determinados tipos de informações, relacionadas a esses objetivos e perguntas. Arroyo e col. (2007) afirmam que para ler textos em contexto acadêmico é necessário especificar “critérios” antes de ler. Molina (1992) e Silva & Sá (1997) examinam que elaborar questões tem a função de orientar estudantes ao “ler textos em contexto acadêmico” e é uma das “estratégias” que estudantes necessitam utilizar ao estudar textos. Tendo em vista a relevância de “ler textos em contexto acadêmico” orientado por objetivos e perguntas, “delimitar objetivos de leitura” e “formular perguntas para orientar a leitura do texto” foram duas classes de comportamentos que compõem a cadeia “ler textos em contexto

acadêmico” selecionadas para compor o programa de ensino. Parecem ser classes centrais que aumentam a probabilidade de que estudantes leiam com eficácia.

Para avaliar se há alterações nos repertórios dos estudantes ao ler textos em contexto acadêmico orientados por objetivos e perguntas, é necessário considerar o produto do comportamento desses sujeitos. Em função disso foi solicitado aos estudantes elaborar sínteses, com as próprias palavras, ao ler os textos. Serafini (1996) examina que “ler”, para ser considerado “acadêmico”, necessita, imprescindivelmente, ser acompanhado por registros de informações escritas com as próprias palavras do leitor. Botomé (1979) avalia que ao escrever com as próprias palavras o que leu o estudante é capaz de identificar o que entendeu ao ler um texto. Molina (1992), ao delimitar “habilidades” de estudo, afirma que sintetizar textos possibilita “recriar” e “reelaborar” informações lidas. Sampaio e Santos (2002), Cunha e Santos (2006), Santos e Queiroz (2007) e Marin e Giovanni (2007) são alguns pesquisadores que investigaram aspectos de relações entre “ler” e “escrever”, considerando-os intrinsecamente relacionados. Sendo assim, “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas” para ser uma das classes de comportamentos centrais para “ler textos em contexto acadêmico” com eficácia.

“Definir unidades de leitura que considera capaz de ler e de reproduzir com as próprias palavras”, “elaborar tópicos” e “avaliar a eficácia do próprio comportamento ao ler textos em contexto acadêmico” são classes de comportamentos que possibilitam aumentar o grau de eficácia de “ler textos em contexto acadêmico”. De acordo com Serafini (1996), ao definir unidades de leitura o sujeito divide o texto em partes para aumentar a probabilidade de ser capaz de entender e registrar maior quantidade de informações importantes, minimizando a probabilidade de não atentar para informações importantes, por ler fragmentos muito longos, ou não conseguir analisar determinadas informações de forma completa, por ler fragmentos muito curtos. Antes de elaborar sínteses, Serafini (1996) avalia que é eficaz elaborar tópicos. A cada unidade de texto lida, o sujeito elabora uma sentença ou um pequeno conjunto de sentenças contendo informações relacionadas aos objetivos de leitura e perguntas. Ao final do texto, pode articular esses tópicos em um único texto, elaborando assim uma síntese. Desse modo, diminui a probabilidade de que o sujeito esqueça de registrar informações relevantes. Tão importante quanto ler e registrar o que leu é avaliar o próprio comportamento ao ler. Silva & Sá (1997) enfatizam a



relevância de monitorar o próprio comportamento, avaliando se o que fez ao ler foi suficiente para possibilitar escrever com as próprias palavras o que foi capaz de entender. Uma forma de avaliar o próprio comportamento ao ler é comparar as informações registradas com os objetivos delimitados e com as perguntas formuladas.

Foram programadas algumas condições de ensino para desenvolver e/ou aprimorar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico”, que corresponde ao comportamento-objetivo do programa. É um comportamento-objetivo porque se trata da aprendizagem que os sujeitos necessitaram desenvolver ao longo do programa. Para desenvolver a aprendizagem desse comportamento-objetivo, há outros comportamentos-objetivo, menos amplos, que os sujeitos necessitaram aprender: “delimitar objetivos de leitura”, “formular perguntas para orientar a leitura do texto”, “definir unidades de leitura que considera capaz de ler e de reproduzir com as próprias palavras”, “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas (‘elaborar tópicos’ e ‘elaborar síntese’)” e “avaliar a eficácia do próprio comportamento ao ‘ler textos em contexto acadêmico’”. Cada uma dessas classes de comportamentos equivalem a comportamentos-objetivo, ou seja, a aprendizagens que os sujeitos necessitaram desenvolver (Botomé, 1980). Foram utilizados roteiros de leitura nos quais foram apresentadas informações sobre a relevância de apresentar as classes de comportamento em questão para desenvolver o comportamento-objetivo “ler textos em contexto acadêmico” com eficácia, explicações sobre o que fazer para apresentar cada uma das classes de comportamentos, exemplos do produto de cada classe de comportamento e a solicitação para apresentar as classes de comportamentos.

Os roteiros de leitura foram planejados tendo em vista auxiliar os sujeitos a desenvolver suas leituras de acordo com um procedimento apropriado, de modo a tornar mais alta a probabilidade de que delimitassem objetivos de leitura, formulassem perguntas para orientar o próprio comportamento de ler, definissem unidades de textos, elaborassem tópicos, elaborassem sínteses e avaliassem o próprio comportamento de ler, controlados pelas consequências dessas classes de comportamentos. A função dos roteiros foi instrumental: foram os instrumentos utilizados para apresentar dicas para ler. É importante destacar que não são os roteiros a condição facilitadora para aumentar o grau de eficácia da forma como os sujeitos leram. Eles continham parte das condições facilitadoras sob a forma de informações, explicações,

exemplos e solicitações em relação a cada uma das classes de comportamentos-objetivo que compõem o programa.

O treino realizado a partir dos roteiros de leitura para desenvolver ou aprimorar a capacidade de “ler textos em contexto acadêmico” foi limitado e frágil. As informações e explicações apresentadas nos roteiros eram pouco orientadoras acerca do que os sujeitos precisavam fazer para apresentar cada uma das classes de comportamentos. Para delimitar objetivos, foi explicado que os estudantes necessitavam compor uma sentença com um verbo no infinitivo, que expressa o que descobrirão em relação ao texto, e um complemento, que expressa em relação a quais informações farão a descoberta delimitada pelo verbo. Também foram apresentados exemplos de objetivos de leitura em algumas etapas do procedimento. Não foram apresentadas explicações sobre o fato de que os verbos e complementos necessitam ser precisos e específicos e o que fazer para identificar verbos e complementos precisos e específicos. Da mesma forma, não foram apresentadas implicações acerca da utilização de verbos e complementos precisos e específicos ou da utilização de verbos e complementos vagos e amplos.

Em relação às informações e explicações para formular perguntas, foi explicitado em algumas etapas do programa que os sujeitos precisavam derivar perguntas a partir de objetivos de leitura e de títulos e subtítulos dos textos que estavam lendo. Foram apresentados exemplos de perguntas em algumas etapas do procedimento. Não foram apresentadas instruções acerca do grau de precisão e de amplitude dos elementos que compõem sentenças interrogativas (pronomes e advérbios interrogativos, verbos e complementos). Também não foram apresentadas instruções acerca das implicações das características de pronomes e advérbios interrogativos, verbos e complementos utilizados para compor as sentenças que designam as perguntas.

No que se refere à classe “definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras”, foram apresentadas informações e explicações acerca da relevância de definir unidades de texto e foi sugerido que os sujeitos definissem, inicialmente, um parágrafo como unidade de texto e alterassem essa definição inicial ao perceberem necessidade (reduzir ao perceber dificuldades para ler e reproduzir com as próprias palavras ou aumentar em casos em que não identificassem informações importantes no parágrafo lido).

No que tange à classe “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas

(elaborar tópicos e elaborar síntese)”, foram apresentadas informações sobre a relevância de desenvolver essa classe, explicações sobre o que fazer para elaborar tópicos e para elaborar sínteses e exemplos de tópicos em algumas etapas do procedimento. Para elaborar tópicos, os sujeitos foram instruídos a ler uma unidade de texto e escrever com as próprias o que entenderam em uma ou em algumas sentenças. Para elaborar sínteses os sujeitos foram instruídos a relacionar os tópicos entre si em um único texto. Essas instruções foram pouco orientadoras acerca do que os sujeitos necessitam ser capazes de fazer para elaborar tópicos e sínteses. É alta a probabilidade de que instruções mais precisas acerca do que necessitam ser capazes de fazer para elaborar tópicos e sínteses sejam mais funcionais para desenvolver ou aprimorar o repertório dos sujeitos.

Com relação à classe “avaliar a eficácia do próprio comportamento ao ‘ler textos em contexto acadêmico’”, foram apresentadas instruções acerca da relevância de avaliar o próprio comportamento ao ler e explicações sobre o que fazer para avaliar (comparar informações registradas nos tópicos e nas sínteses com os objetivos delimitados e com as perguntas formuladas). Em algumas etapas do procedimento foram apresentados exemplos de o que fazer para avaliar o próprio comportamento ao “ler textos em contexto acadêmico”. Porém, não foram apresentadas instruções específicas acerca do que os sujeitos necessitavam fazer para comparar as informações registradas nos tópicos e nas sínteses com os objetivos delimitados e com as perguntas formuladas.

Ao comparar as condições de ensino planejadas para desenvolver ou aprimorar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico” e os princípios de programação de ensino, é possível afirmar que as condições planejadas foram insuficientes para instaurar novas cadeias de comportamentos. Ao longo das etapas do programa foram apresentadas instruções pouco específicas em relação ao que os sujeitos precisavam fazer para delimitar objetivos, formular perguntas, definir unidades de textos, elaborar tópicos, elaborar sínteses e avaliar o próprio comportamento ao “ler textos em contexto acadêmico”. Há probabilidade de que os “passos” apresentados a cada etapa do programa não sejam a menor unidade de comportamento a partir do qual os sujeitos poderiam desenvolver as classes de comportamentos que compõem “ler textos em contexto acadêmico”. É possível programar unidades de aprendizagem mais específicas, que possibilitem aos sujeitos identificar e realizar, passo a passo, cada unidade de comportamento necessária para delimitar objetivos, formular perguntas,

definir unidades de texto, elaborar tópicos, elaborar sínteses e avaliar o próprio comportamento. Unidades de aprendizagem amplas aumentam a probabilidade de que cada sujeito utilize critérios diferentes para comparar as informações que registrou nos tópicos e nas sínteses com os objetivos e com as perguntas ao avaliar o próprio comportamento ao “ler textos em contexto acadêmico”, por exemplo, e para apresentar todas as demais classes que compõem essa cadeia.

A cada conjunto de informações e instruções apresentadas para cada classe de comportamentos, havia a solicitação para apresentar aquela classe de comportamentos. Não foram criadas condições para que os sujeitos apresentassem a classe de comportamentos à medida que liam as instruções. Porém, em relação às classes “delimitar objetivos de leitura” e “formular perguntas para orientar a leitura do texto” foi solicitado, em uma das etapas, que os sujeitos delimitassem objetivos e formulassem perguntas à medida que liam as instruções. Havia, inclusive, espaço no próprio roteiro para delimitar objetivos e formular perguntas. Nesse sentido, é possível afirmar que o princípio da resposta ativa foi aplicado com mais rigor em algumas etapas do programa e em alguns roteiros. Segundo Botomé (1970), o princípio da resposta ativa refere-se ao fato de que o sujeito que participa de um programa necessita ter a possibilidade de apresentar explicitamente o comportamento que é objeto de ensino no próprio programa, enquanto participa dele e no momento em que está sendo ensinado pelo programador. Os sujeitos tiveram a possibilidade de comportar-se durante o programa, mas, há probabilidade de que o grau de eficácia do procedimento que envolve esse princípio fosse maior se os sujeitos tivessem a possibilidade de comportar-se imediatamente após ler informações e explicações acerca da classe de comportamentos em questão.

Nos roteiros de leitura não havia possibilidade de os sujeitos verificarem a adequação de seu comportamento ao apresentá-lo, conforme premissa do princípio da verificação imediata (Botomé, 1970). Em relação a “delimitar objetivos de leitura”, os sujeitos tiveram a possibilidade de conferir, em algumas sessões de uma das etapas do programa, o grau de adequação de seu comportamento, comparando os objetivos que delimitaram ao completar lacunas com os objetivos aos quais correspondiam. No entanto, em relação às demais classes de comportamentos, não havia contingências durante o programa que possibilitassem reforçar o comportamento dos sujeitos ao apresentarem as respostas solicitadas. Se nos roteiros de leitura fossem apresentadas possíveis respostas para os sujeitos compararem com a resposta que apresentaram mediante solicitações, as mesmas poderiam ter a função de

fortalecer relações entre os componentes de determinado comportamento, alterando a probabilidade de ocorrência futura de determinada classe de respostas relacionadas àquela consequência, conforme examinam Souza e Kubo (2009) em relação às funções das contingências de reforço. As únicas contingências de reforço às quais os sujeitos tiveram acesso foram as próprias consequências que produziram ao fazer o que foi solicitado nas etapas do programa. Talvez eles tivessem que ser orientados para perceber isto. Há probabilidade de que se os sujeitos tivessem a possibilidade de avaliar o grau de adequação de seus comportamentos a cada etapa do programa seu grau de eficácia seria maior, uma vez que poderiam alterar a forma de comportar-se caso identificassem baixo grau de adequação. Além disso, também poderiam identificar precisamente o que necessitam modificar no próprio comportamento.

Ao longo de todo o programa, cada sujeito teve a possibilidade de avançar na leitura do roteiro e na execução das atividades solicitadas de forma individual, o que vai ao encontro do princípio do ritmo individual, de acordo com o qual o sujeito necessita avançar no programa conforme o ritmo que é capaz de avançar (Botomé, 1970). No entanto, o sujeito precisava finalizar a leitura completa de um roteiro e realizar todas as atividades solicitadas no mesmo a cada encontro. Nesse sentido, o princípio do ritmo individual ficou prejudicado. Além disso, há probabilidade de que em algumas sessões de leitura alguns sujeitos pudessem ler o roteiro e realizar as atividades com pressa, em função de terem outras atividades e compromissos na sequência, embora os sujeitos tenham sido informados, antes de iniciar o programa, a quantidade de horas que necessitariam dispor em cada sessão de leitura.

O programa foi completamente elaborado antes de seu início. Há probabilidade de que se tivesse sido elaborado à medida que as etapas evoluíam, a partir da revisão e aperfeiçoamento com base no desempenho dos sujeitos a cada etapa, conforme o princípio do teste de avaliação, segundo Botomé (1970), talvez o repertório dos sujeitos pudesse ser aprimorado em maior grau. Os próprios sujeitos relataram, nos questionários de avaliação do programa, que esperavam ter retorno à medida que produziam as sínteses, de modo que pudessem aperfeiçoar esse comportamento. É importante que os próprios roteiros de leitura contenham dicas sobre o desempenho dos sujeitos a cada sessão. Vale salientar que cada etapa do programa foi elaborada a partir de um procedimento de esvanecimento de dicas, ou “fading”. Esse procedimento consiste em apresentar dicas que orientam sujeitos a

apresentar determinado comportamento, treinando seu repertório (Catania, 1999). De acordo com Catania (1999), gradualmente as dicas são esvanecidas à medida que os sujeitos apresentam respostas adequadas (fading out). As dicas tem a função de situação antecedente para os sujeitos apresentarem determinada resposta, produzindo determinadas consequências e assim treinando determinado comportamento. À medida que o sujeito passa a apresentar as respostas adequadas, as dicas são retiradas. O sujeito continua a apresentar a resposta mesmo na ausência das dicas. Catania (1999) especifica que as dicas e a retirada das dicas necessitam ser planejadas de acordo com as respostas de cada sujeito. No programa de condições de ensino para desenvolver ou aprimorar “ler textos em contexto acadêmico”, todas as etapas e seus respectivos roteiros foram elaborados antes do início do programa, o que não possibilitou que as dicas fossem esvanecidas de acordo com o desenvolvimento do repertório dos sujeitos. Além disso, havia um único modelo de roteiro para todos os sujeitos. Não havia roteiros diferentes contendo dicas específicas de acordo com o desempenho de cada sujeito no programa. Há probabilidade de que se as dicas apresentadas nos roteiros tivessem sido planejadas e retiradas de acordo com o desempenho específico dos sujeitos, poderiam ter ocorrido mudanças nos comportamentos dos sujeitos em maior grau.

Ao considerar as características do programa de condições de ensino para desenvolver ou aprimorar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação e os princípios de programação de ensino examinados por Botomé (1970), é possível afirmar que o procedimento utilizado foi limitado para caracterizar um treino efetivo, com o objetivo de instaurar novas classes de comportamentos. Foram apenas inseridas algumas variáveis, como objetivos de leitura e perguntas em situações que envolvem a leitura de textos em contexto acadêmico para verificar se há modificação no comportamento de estudantes mediante a presença dessas variáveis. Foi realizado um pequeno treino de manter os sujeitos sob controle de objetivos e perguntas previamente delimitados ao ler textos em contexto acadêmico. Ainda que as condições programadas tenham sido limitadas, é possível constatar que houve modificação no repertório dos sujeitos em relação a “ler textos em contexto acadêmico”.

Em função da restrição de tempo para conclusão da análise do produto de todas as classes de comportamentos as quais foram solicitadas aos sujeitos apresentarem em cada etapa do procedimento devido a prazos do Programa de Pós-Graduação, foi necessário selecionar apenas algumas. Considerando o grau de relevância das

classes de comportamentos “delimitar objetivos de leitura”, “formular perguntas para orientar a leitura de textos” e “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas” (“elaborar síntese”) para ler textos em contexto acadêmico com eficácia, as mesmas foram selecionadas para exame mais completo. Além disso, caracteriza objetivo da pesquisa investigar possíveis modificações nos repertórios do sujeitos em função da inserção de objetivos de leitura e perguntas para orientar “ler textos em contexto acadêmico”. Sendo assim, “objetivos de leitura” e “perguntas” são as principais variáveis em função das quais pode ou não haver modificação de comportamento em relação a “ler textos em contexto acadêmico”. As sínteses, por sua vez, são produto do comportamento dos sujeitos ao “escrever com as próprias palavras o que consideram relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas”. Examiná-las possibilita identificar modificações nos repertórios dos sujeitos em função de objetivos e perguntas. Por esse motivo “elaborar sínteses” foi selecionado para exame de análise e interpretação.

Em relação à classe “delimitar objetivos de leitura”, é possível constatar que houve mudanças no repertório dos sujeitos, uma vez que os mesmos não delimitavam objetivos de leitura antes de serem submetidos às etapas de intervenção no programa. Isso porque nas etapas de linha de base, em que foi solicitado apenas que os sujeitos lessem os textos da forma como geralmente leem em contexto acadêmico, nenhum dos sujeitos delimitou objetivos de leitura. O mesmo ocorreu em relação à classe “formular perguntas para orientar a leitura do texto”. Os sujeitos não formulavam perguntas antes de serem submetidos às etapas de intervenção do programa, em que há solicitação para elaborar perguntas. Sendo assim, é possível afirmar que ocorreu modificação no repertório de leitor de textos acadêmicos dos sujeitos em relação a “delimitar objetivos de leitura” e “formular perguntas para orientar a leitura de textos”. Os sujeitos passaram a apresentar classes de comportamentos que não apresentavam ao “ler textos em contexto acadêmico”. O fato de que essas classes de comportamentos passaram a ser apresentadas a partir das etapas em que ocorreu intervenção aumenta a probabilidade de que as modificações nos comportamentos dos sujeitos tenham ocorrido em função do procedimento.

Uma classe de comportamentos que faz parte do repertório de leitor de textos acadêmicos dos sujeitos é “destacar termos no texto”, uma vez que foi apresentada desde a etapa de linha de base, sem haver solicitação. Essa classe de comportamentos não foi solicitada em nenhuma das etapas do procedimento. A partir da etapa em que foram

apresentadas instruções sobre o que fazer para ler textos em contexto acadêmico de acordo com o procedimento proposto, todos os sujeitos reduziram significativamente os índices de medidas relativas de termos destacados nos textos. B2 deixou de apresentar a classe “destacar termos no texto” a partir da etapa em que foram apresentadas instruções nos roteiros de leitura. A2 continuou a apresentar essa classe, em menor grau, a partir da primeira etapa em que havia instruções, deixando de apresentá-la a partir da segunda etapa de intervenção. A1 e B1 continuaram a apresentar essa classe até o final do procedimento, mas em índices bastante reduzidos em relação aos índices da etapa de linha de base. Esses dados possibilitam avaliar que houve mudança nos repertórios de leitores de textos em contexto acadêmico dos sujeitos em relação a uma classe de comportamentos que parece pouco eficaz para aumentar o grau de eficácia de “ler textos em contexto acadêmico”, se for apresentada indiscriminadamente, sem o uso de critérios (objetivos e perguntas) para orientar o que destacar e sem o registro escrito de informações com as próprias palavras (Peterson, 1992 citado por Carelli e col., 1999; Molina, 1992). Há probabilidade de que os sujeitos tenham deixado de apresentar “destacar termos no texto” em função de não haver informações, explicações e solicitação para isso. Em relação aos sujeitos que reduziram a quantidade de termos destacados, cabe questionar: os sujeitos reduziram a quantidade de termos destacados em função de não haver solicitação nos roteiros, ou em função de passarem a destacar termos sob controle de objetivos e perguntas? De qualquer forma, ocorreu modificação em relação a essa classe de comportamentos.

No que tange à classe “elaborar sínteses”, não é possível avaliar se houve modificação especificamente em relação a elaborar sínteses ou não, pois já na etapa de linha de base é solicitado que os sujeitos elaborem sínteses. Isso porque as sínteses são produto de “ler textos em contexto acadêmico” e possibilitam avaliar características dos comportamentos dos sujeitos ao ler. No entanto, é possível observar mudanças em relação às características das informações registradas pelos sujeitos nas sínteses, como o grau de fidedignidade e o grau de complexidade e abrangência, o que indicam mudanças na qualidade das sínteses elaboradas. Os sujeitos que delimitaram maior quantidade de objetivos e formularam maior quantidade de perguntas são os que apresentaram melhor desempenho em relação ao grau de fidedignidade e ao grau de complexidade e abrangência das informações registradas nas sentenças que compõem as sínteses (A1 e B2). Paralelamente, os sujeitos que delimitaram menor quantidade de objetivos e formularam



menor quantidade de perguntas são os que apresentaram pior desempenho em relação ao grau de fidedignidade e ao grau de complexidade e abrangência das informações registradas nas sínteses (A2 e B1). Há relação entre a quantidade de objetivos delimitados e de perguntas formuladas e o grau de fidedignidade e o grau de complexidade e abrangência das informações que compõem as sínteses. Há evidências de que quanto mais objetivos e mais perguntas para orientar a leitura do texto, maior a probabilidade de o sujeito identificar informações importantes (em relação aos objetivos e perguntas). Esses dados confirmaram a eficácia das variáveis “objetivos de leitura” e “perguntas” para “ler textos em contexto acadêmico” com alto grau de funcionalidade.

Sendo assim, há relação direta entre delimitar objetivos de leitura, formular perguntas e elaborar sínteses. Para aumentar o grau de fundamentação dessa afirmação, é importante realizar pesquisas que objetivem examinar especificamente essa relação, com maior controle de variáveis. É possível investigar o grau de fidedignidade e o grau de complexidade e abrangência de informações registradas em sínteses elaboradas por dois grupos de sujeitos, submetidos a diferentes condições experimentais: 1. Um grupo pode ser submetido a um procedimento no qual seja solicitado apenas a elaborar sínteses, sem nenhum tipo de intervenção ou solicitação para delimitar objetivos e formular perguntas; 2. Um segundo grupo pode ser submetido a uma condição experimental na qual seja instruído a delimitar objetivos e formular perguntas e, na sequência, elaborar sínteses depois de lerem textos orientados por esses objetivos e perguntas. Esse tipo de investigação possibilitará examinar possíveis relações, de forma mais específica e precisa, entre as classes “delimitar objetivos de leitura”, “formular perguntas para orientar a leitura do texto” e “elaborar sínteses”.

É importante salientar que todos os sujeitos relataram, nos questionários de avaliação do programa, considerar sua participação no programa “relevante” ou “muito relevante”. Além disso, destacaram que: “a maneira de ler tornou-se mais objetiva” (sic); “agora já consigo (...) planejar minha leitura orientada por objetivos e perguntas” (sic); “possibilitou melhorar minha maneira de ler os textos e abstrair deles o essencial. Também tornou mais rápido o processo de fazer uma síntese” (sic); “antes de ler passei a delimitar objetivos e perguntas (...), assim como dividir o texto em tópicos antes de ler” (sic). Os relatos dos sujeitos nos questionários de avaliação do programa indicam que os próprios sujeitos foram capazes de identificar mudanças em seu próprio

repertório ao ler textos em contexto acadêmico. Os relatos dos sujeitos em relação às mudanças que perceberam no próprio comportamento ao “ler textos em contexto acadêmico” evidencia que o programa é, em algum grau, eficaz para desenvolver ou aprimorar o repertório de estudantes de cursos de graduação, mesmo com a simplificação feita e as fragilidades com que foi constituído.

Embora tenham ocorrido mudanças nos repertórios dos sujeitos em relação à cadeia “ler textos em contexto acadêmico”, é possível aumentar o grau em que essas mudanças ocorrem com procedimentos de programação de ensino com maior controle de variáveis e com instruções mais específicas em relação ao que fazer para ler textos em contexto acadêmico. Ao considerar que as instruções sobre o que fazer para apresentar as classes de comportamentos que compõem “ler textos em contexto acadêmico” são insuficientes para que os sujeitos desenvolvam ou aprimorem essas classes com alto grau de eficácia e que, ainda assim, os sujeitos apresentaram as mesmas com grau de eficácia que parece superior, em alguns casos, ao que seriam capazes de fazer apenas com as instruções apresentadas como contingências nas etapas do procedimento, surge uma questão: o que controlou o comportamento dos sujeitos ao “delimitar objetivos de leitura”, “formular perguntas para orientar a leitura do texto” e “escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas (“elaborar síntese”)? Os sujeitos aprenderam a delimitar objetivos, formular perguntas e elaborar sínteses com alto grau de eficácia ou apenas reproduziram o produto desses comportamentos apresentados na forma de exemplos nos roteiros de leitura?

A imitação consiste em um processo no qual um sujeito aprende a apresentar determinado comportamento observando outro sujeito apresentar. No caso dos sujeitos que participaram do programa de condições de ensino para desenvolver ou aprimorar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico”, trata-se de reproduzir um comportamento cujo produto os sujeitos observaram nas etapas do programa por meio dos roteiros de leitura. Há probabilidade de que os sujeitos tenham utilizado verbos precisos e específicos e complementos precisos e específicos para compor objetivos de leitura e pronomes e advérbios interrogativos, verbos e complementos precisos e específicos para compor perguntas em função de utilizarem como exemplos os pronomes e advérbios interrogativos, verbos e complementos que compõem os exemplos de objetivos e as perguntas apresentadas como condição de ensino em algumas etapas do programa. Isso porque nos

roteiros não havia instruções acerca do que fazer, especificamente, para identificar verbos e complementos precisos e específicos para compor objetivos e para identificar pronomes e advérbios interrogativos, verbos e complementos precisos e específicos para compor perguntas. Skinner (1989/1991) salienta que imitar não é suficiente para aprender um comportamento. Porém, ao imitar, o sujeito produz consequências que podem mantê-lo apresentando esse comportamento em situações similares. “Aprender” é um processo que consiste na mudança de um comportamento (Catania, 1999). Considerando que os sujeitos continuaram a apresentar esse comportamento (utilizar verbos, complementos e pronomes e advérbios interrogativos precisos e específicos para compor objetivos e perguntas) nas etapas do procedimento em que não havia mais exemplos de objetivos e de perguntas, há probabilidade de que tenham aprendido esse comportamento e as classes “delimitar objetivos” e “formular perguntas” como parte de seus repertórios, pois parece haver ocorrido mudanças em seu comportamento. Da condição em que não delimitavam objetivos, passaram para a condição em que delimitaram objetivos utilizando verbos e complementos precisos e específicos; da condição em que não formulavam perguntas para a condição em que formularam perguntas utilizando pronomes e advérbios interrogativos, verbos e complementos precisos e específicos. Há probabilidade de que ao delimitar objetivos e formular perguntas utilizando elementos precisos e específicos para compor as sentenças que os designam os sujeitos tenham permanecido sob controle das consequências desses comportamentos.

Realizar pesquisas que objetivem caracterizar o repertório de sujeitos que participaram desse programa para desenvolver ou aprimorar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico” possibilitará avaliar, com maior grau de precisão, se os sujeitos utilizaram, durante o programa, pronomes e advérbios interrogativos, verbos e complementos precisos e específicos para delimitar objetivos e formular perguntas por estarem sob controle de exemplos ou de consequências que produziram ao utilizar esses elementos de forma precisa e específica. Há probabilidade de que se continuarem a utilizar pronomes e advérbios, verbos e complementos precisos e específicos que estivessem sob controle das consequências desse comportamento. Por outro lado, se utilizarem, em maior frequência, pronomes e advérbios, verbos e complementos vagos e amplos há maior probabilidade de que estivessem sob controle de exemplos de objetivos e perguntas apresentados durante o programa. Em relação às sínteses, há menor

probabilidade de que os sujeitos tenham permanecido sob controle de exemplos. Isso porque não há exemplos de sínteses no programa.

É importante salientar que o procedimento foi realizado com sujeitos que estão em fases finais de seus cursos de graduação (sétima, oitava e nona fases). Alguns sujeitos iniciaram o programa e interromperam, alegando indisponibilidade de tempo. Poucos estudantes de fases iniciais do curso demonstraram interesse em participar do programa. Aqueles que demonstraram interesse, por sua vez, trabalhavam durante o período matutino e vespertino e cursavam a graduação no período noturno. Sendo assim, alegaram falta de disponibilidade para participar do programa.

Em relação às características dos textos utilizados no programa, é importante ressaltar que nos mesmos havia figuras e mapas. Não foram apresentadas instruções durante o procedimento sobre o que fazer para ler informações apresentadas em figuras e mapas, pois esse não era objetivo do programa. Há probabilidade de que seja necessário elaborar um programa, especificamente, para ensinar estudantes de graduação a ler informações apresentadas em diversos tipos de figuras, como fotos, gráficos, esquemas, desenhos etc. As figuras são utilizadas em textos com a função de informar sobre algo. É útil aprender a identificar que tipos de informações são essas e qual sua funcionalidade.

O fato de que os sujeitos participantes do programa cursavam fases finais da graduação significa que estão lendo textos em contexto acadêmico há pelo menos quatro ou cinco anos. Sendo assim, precisaram desenvolver, de alguma forma, essa capacidade, ainda que não tenham sido submetidos a condições de aprendizagem apropriadas para desenvolvê-la. Há probabilidade de que alguns sujeitos tenham desenvolvido repertório como leitores de textos em contexto acadêmico que está fortalecido e que dificilmente poderia ser modificado em alto grau com apenas 11 sessões de leitura. Um dos sujeitos inclusive comentou, em uma das sessões: “Eu já me acostumei a ler assim, é difícil mudar” (sic). Todos os sujeitos já haviam desenvolvido, em algum grau, parte do que constitui “ler textos em contexto acadêmico”. Há probabilidade de que se o procedimento for realizado com estudantes de fases iniciais de seu primeiro curso de graduação os resultados serão bastante distintos. Em geral, sujeitos de fases iniciais ainda não desenvolveram repertório como leitores de textos acadêmicos. Sendo assim, é maior a probabilidade de que ocorra maior diversidade de mudanças em relação aos comportamentos dos sujeitos.

Foi utilizada como condição facilitadora para os sujeitos desenvolverem ou aprimorarem a capacidade de “ler textos em contexto

acadêmico” solicitações para delimitar objetivos de leitura, formular perguntas, ler textos orientados por objetivos e perguntas e elaborar sínteses com as próprias palavras. É um procedimento que pode ser utilizado por professores e gestores de cursos de graduação. Ao solicitar que estudantes leiam textos, professores podem fornecer objetivos e perguntar e sugerir que leiam orientados por esses aspectos, elaborando uma síntese com as próprias palavras acerca do que foram capazes de entender e que está relacionado com os objetivos e com as perguntas. Aos poucos, professores podem solicitar que os próprios estudantes delimitem objetivos e formulem perguntas para orientar o próprio comportamento ao ler. Diante disso, surge algumas questões: quais as consequências de solicitar que estudantes leiam textos orientados por objetivos e perguntas e que elaborem sínteses a partir do que leram? Quais possíveis mudanças em relação ao repertório de estudantes de cursos de graduação ao desenvolverem a capacidade de delimitar objetivos, formular perguntas, ler textos orientados por objetivos e perguntas e elaborar sínteses como produto de seu comportamento ao ler? Quais implicações dessas mudanças para o repertório desses estudantes como futuros profissionais?

O programa de condições de ensino para desenvolver ou aprimorar a cadeia “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação realizado basicamente com a inserção de algumas variáveis (objetivos e perguntas) parece ter a função de contingência que possibilitou modificar alguns comportamentos dos sujeitos ao ler textos em contexto acadêmico. O estudo possibilitou constatar que ler textos orientado por objetivos e perguntas previamente delimitados interfere diretamente na qualidade com que estudantes escrevem com as próprias palavras o que consideram relevante em relação ao texto lido. Porém, há ainda muitos aspectos relacionados à cadeia “ler textos em contexto acadêmico” que necessitam ser examinados. São esses exames que possibilitarão avançar o conhecimento em relação ao que estudantes necessitam ser capazes de fazer em relação a textos em contexto acadêmico. Há evidências de que os sujeitos que leem com maior grau de eficácia são aqueles que leem orientados por objetivos e perguntas previamente delimitados. Para complementar e avançar o conhecimento em relação a “ler textos em contexto acadêmico”, é importante questionar: o que estudantes necessitam ser capazes de fazer para delimitar objetivos de leitura utilizando verbos e complementos precisos e específicos? O que estudantes necessitam ser capazes de fazer para formular perguntas utilizando pronomes e advérbios interrogativos, verbos e complementos

precisos e específicos? O que estudantes necessitam ser capazes de fazer para escrever com as próprias palavras o que consideram relevante em relação aos objetivos delimitados e às perguntas formuladas? Essas classes de comportamentos podem ser suficientemente desenvolvidas apenas no ensino superior? Em que etapa da educação formal podem (ou devem?) ser objeto de ensino? O que ensinar em relação à cadeia “ler textos em contexto acadêmico” em cada etapa da educação formal? Essas parecem ser algumas questões que necessitam ser investigadas como condição para aumentar o grau de eficácia de “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes, em quaisquer níveis de formação, e de profissionais formados.

## REFERÊNCIAS

Abbagnano, N. (1998). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.

Arroyo, R.; Canales, C.; Morales, G.; Silva, H.; Carpio, C. (2007). Programa de Investigación para El Análisis Funcional del Ajuste Lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2), p. 31-39.

Botomé, S. P. (1970). Princípios básicos de programação de ensino. Texto adaptado para uso didático de um programa de “TeachingMachinesIncorporated” para ensinar princípios de ensino programado, na expressão do texto original. Tradução e adaptação exclusiva para uso didático de um texto de 1961 sem identificação de autoria ou editora.

Botomé, S. P. (1978). *O problema dos falsos “objetivos de ensino”*. Texto escrito para uso interno, como material didático, do Curso de Especialização em Análise e Programação de Condições de Ensino, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos (SP). Não publicado.

Botomé, S. P. (1979). Questões de estudo: uma condição para instalar discriminação de aspectos importantes de um texto. *Psicologia*, 5 (2), 1-27.

Botomé, S. P. (1980). *Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da análise experimental do comportamento*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

Botomé, S. P. (1981). *Condições de ensino para desenvolver as aprendizagens relativas a um comportamento-objetivo*. Texto produzido como material didático para o Curso de Especialização em Programação de Condições de Ensino. São Carlos: SP. Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos.

Botomé, S. P. (1996). *Repertório de entrada dos aprendizes para um programa de ensino*. Texto escrito para uso interno no módulo sobre ensino do curso de Especialização em Arquitetura e Urbanismo,

realizado na Universidade de Caxias do Sul, a partir de uma versão testada com estudantes de Psicologia da PUC de São Paulo em 1977.

Botomé, S. P. (2001). Sobre a noção de comportamento. In U. Zilles; H. P. M. Feltes. (Orgs.). *Filosofia: diálogo de horizontes*. (pp. 685-708). 1 ed. Porto Alegre: Editora da Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre.

Botomé, S. P.; Kubo, O. M. (2002). Responsabilidade dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, 6 (1), 81-110.

Botomé, S. P.; Kubo, O. M. (2011). *O conceito de contingência de reforçamento, as funções que podem ter os estímulos de uma classe quando componentes de um comportamento, tipos de relações entre classes de estímulos antecedentes, de classes de respostas e classes de estímulos subsequentes a essas mesmas classes de respostas*. [Anotações de sala de aula referente à aula ministrada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina].

Botomé, S. P.; Kubo, O. M. (2012). *Interações entre condições de aprendizagem, medida de desempenho, avaliação da aprendizagem, ensinar, aprender e definições operacionais desses cinco conceitos*. [Anotações de sala de aula referente à aula ministrada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina].

Brasil. (2004). Brasília. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Recuperado em 20 maio 2009, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0804.pdf>

Cabral, A. P.; Tavares, J. (2005). Leitura/ Compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 203-213.

Cantalice, L. M; Oliveira, K. L. (2009). Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13 (2), 227-234.



Carrara, K. (2005). *Behaviorismo radical – crítica e metacrítica*. São Paulo: Unesp.

Carelli, A. E.; Bartalo, L.; Cruz, V. A. G.; Silva, A. C. A.; Cordeiro, N. M. S. (1999). Leitura na universidade: resultados preliminares de um estudo. Não publicado.

Catania, C. A. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Coelho, C. L. G.; Correa, J. (2010). Desenvolvimento da compreensão leitora através do monitoramento da leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23 (3), 575-581.

Cunha, N. B.; Santos, A. A. A. (2006). Relação entre a compreensão em leitura e a produção escrita em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (2), 237-245.

D'Agostini, C. L. A. F. (2005). *Aprendizagens propostas por professores como objetivos para compor a formação profissional do psicólogo*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Fernandes, H. N. (2010). *Português descomplicado*. Rio de Janeiro: Ed. Ferreira.

Ferreira, S. P. A.; Dias, M. B. B. (2002). Dificuldades de compreensão: estratégias de tomar notas e da imagem mental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (1), 51-62.

Franken, J. V. (2009). *Avaliação da formação específica do psicólogo organizacional e do trabalho a partir daquilo que está proposto nos planos de ensino de disciplinas relacionadas ao seu campo de atuação profissional*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Hussein, C. L. (1987). Leitura crítica: revisão do conceito. *Archivos Brasileiros de Psicologia*, 39 (3), 108-115.

Hussein, C. L. (2008). Avaliação de treino de leitura compreensiva e crítica: estudo com universitários. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12 (2), P. 401-411.

Joly, M. C. R. A.; Cantalice, L. M.; Vendramini, C. M. M. (2004). Evidências de validade de uma escala de estratégias de leitura para universitários. *Interação em Psicologia*, 8 (2), 261-270.

Joly, M. C. R. A.; Santos, L. M.; Marini, J. A. S. (2006). Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio. *Paidéia*, 16 (34), 205-212.

Kienen, N. (2008). Organização de um sistema comportamental para categorizar classes de comportamentos. In Kienen, N. (2008). *Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das Diretrizes Curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Kopcke Filho, H. (1997). Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na Universidade. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (2-3), 59-67.

Kopcke Filho, H. (2002). Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de língua portuguesa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6 (1), 67-80.

Kubo, O. M.; Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5, 133-171.

Kubo, O. M.; Botomé, S.P. (2003). A transformação do conhecimento em comportamentos profissionais na formação do psicólogo: as possibilidades nas Diretrizes Curriculares. In M. Z. S. Brandão; F. C. S. Conte; F. S. Brandão; Y. K. Ingberman; C. B. Moura; V. M. Silva; S. M. Olian. (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição: A história e os avanços, a seleção por consequências em ação*. (pp. 483-496). Santo André: ESETEC Editores Associados.

Marin, A. J.; Giovanni, L. M. (2007). Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de pesquisa*, 37 (130), 15-41.

Martins, M. H. (1994). *O que é leitura*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Martins, R. M. M.; Santos, A. A. A.; Bariani, I. C. D. (2005). Estilos cognitivos e compreensão leitora em universitários. *Paidéia*, 15 (30), 57-68.

Michaelis. (2008). *Dicionário prático da língua portuguesa*. São Paulo: Editora Melhoramentos.

Millenson, J R. (1967/1975). *Princípios de análise do comportamento*. Brasília: Coordenada.

Molina, O. (1992). Lendo e aprendendo. In O. Molina. (Org.). *Ler para aprender – Desenvolvimento de habilidades de estudo*. (pp. 25-58). São Paulo: EPU.

Oliveira, K. L. (2011). Considerações acerca da compreensão em leitura no ensino superior. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31 (4), 690-701.

Oliveira, K. L.; Santos, A. A. A. (2005). Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (1), 118-124.

Oliveira, K. L.; Santos, A. A. A. (2006). Compreensão de textos e desempenho acadêmico. *PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 7 (1), 19-27.

Oliveira, K. L.; Santos, A. A. A. (2008). Estudo de intervenção para a compreensão de leitura na universidade. *Interação em Psicologia*, 12 (2), 169-177.

Oliveira, K. L.; Santos, A. A. A.; Primi, R. (2003). Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. *Interação em Psicologia*, 7 (1), 19-25.

Popham, W. J.; Baker, E. L. (1976). Prática Adequada. In Popham, W. J. *Como planejar a sequência de ensino*. (pp. 6-26). Porto Alegre: Editora Globo.

Russell, B. (1927/1969). O homem e o ambiente. In Russel, B. *Delineamentos da filosofia*. (pp.19-32). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Sampaio, I. S.; Santos, A. A. A. (2002). Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em estudo*, 7 (1), 31-38.

Santos, G. C. V. (2006). *Características das competências e dos comportamentos profissionais propostos nas diretrizes curriculares como delimitação do campo de atuação do psicólogo*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Santos, G. R.; Queiroz, S. L. (2007). Leitura e interpretação de artigos científicos por alunos de graduação em química. *Ciência e educação*, 13 (2), 193-209.

Santos, A. A.; Suehiro, A. C. B.; Oliveira, K. L. (2004). Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de psicologia. *Revista Estudos de Psicologia*, 21 (2), 29-41.

Serafini, M. T. (1996). Do ponto de vista do estudante: as técnicas de estudo. In M. T. Serafini. *Saber estudar e aprender*. (pp.15-105). Lisboa: Editorial Presença.

Silva, A. L.; Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Portugal: Porto Editora.

Silva, E. M. T. (2004). Leitura e escrita na universidade. In G. P. Witter. (Org.). *Leitura e Psicologia*. (pp. 7-24). São Paulo: Editora Alínea.

Silva, M. J. M.; Santos, A. A. A. (2004). A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em Estudo*, 9 (3), 459-467.

Silva, E. M. T.; Witter, G. P. (2008). Compreensão de texto e desempenho acadêmico em estudantes de psicologia. *Estudos de Psicologia*, 25 (3), 395-403.

Souza, E. J.; Kubo, O. M. (2009). Distinção entre processo e procedimento que caracteriza cada contingência de reforço como recursos facilitador de formação desse conceito. *Anais do XVIII Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental*, Campinas, SP, Brasil.

Skinner, F. B. (1953/1974). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Edart Livraria e Editora.

Skinner, F. B. (1969/1975). *Contingências do reforço*. São Paulo: Abril Cultural.

Skinner, F. B. (1974/2006). *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Martins Fontes.

Skinner, F. B. (1989/1991). *Questões recentes na Análise Comportamental*. Campinas: Papyrus.

Tosi, P. C. S. (2010). *Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Tourinho, C. (2011). Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito? *Revista Lugares de Educação*, 1 (2), 325-346.

Viecili, J. (2008). Organização de um sistema comportamental para categorizar classes de comportamentos. In Viecili, J. (2008). *Classes de comportamentos profissionais que compõem a formação do psicólogo para intervir por meio de pesquisa sobre fenômenos psicológicos, derivadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia e da formação desse profissional*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Witter, G. P. (1996). Avaliação da produção científica sobre leitura na universidade (1989/1994). *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (1), 31-37.

Witter, G. P. (1997). Leitura e universidade. In G. P. Witter. (Org.). *Psicologia Leitura e Universidade*. (pp. 9-18). Campinas: Editora Alínea.

## APÊNDICES





## APÊNDICE A – Esboço do Primeiro Roteiro de Leitura



Universidade Federal de Santa Catarina  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Programa de condições de ensino para  
aprender a ler textos acadêmicos

**Estudante:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### APRIMORANDO O COMPORTAMENTO DE LER TEXTOS ACADÊMICOS Sessão 01 – Em XX/XX/XXXX



O que é ler um texto acadêmico? Algum dia alguém lhe ensinou a ler textos acadêmicos? O que você faz para ler textos acadêmicos? Pensa em de que forma ler? Será que lemos de maneira eficaz? O que precisamos fazer para ler textos acadêmicos de maneira eficaz? O que nos indica que estamos lendo textos acadêmicos de forma eficaz ou não? Será que ao ingressar na universidade sabemos ler?

Para ler textos acadêmicos é necessário que sejam oferecidas condições que favoreçam aprender e/ou aprimorar esse comportamento. Olhar para o texto, reconhecer palavras e frases e folhear as páginas não é suficiente para aprender a ler textos acadêmicos. Há outras coisas que precisamos ser capazes de fazer para ler textos acadêmicos.

O objetivo do programa é que você desenvolva um pouco mais o comportamento de ler textos acadêmicos. Com isso, poderá aprimorar a qualidade da leitura que realiza e a qualidade dos estudos não somente na universidade, mas também em seu campo de atuação como profissional formado. Lembre que os profissionais formados também precisam estudar. Para estudar precisam, dentre outras coisas, ser capazes de ler textos acadêmicos.

Para aprender e aprimorar seu comportamento de ler textos acadêmicos, você participará de 11 sessões de leitura. Em cada uma das sessões receberá um roteiro de leitura como este, um texto que precisará ler e folhas para rascunho. Nos roteiros será solicitado que você faça algumas coisas com relação ao texto que receberá. Você receberá instruções e explicações para ler os textos. Poderá fazer perguntas de esclarecimento quando tiver alguma dúvida. Cada um precisa realizar as atividades solicitadas no roteiro individualmente.

Nessa primeira sessão, você deverá ler o texto intitulado “Uma aurora resplandecente”, que consta na obra “Uma breve história do século XX”, do autor “Geoffrey Blainey”. **Leia o texto da forma como está habituado a ler. Faça uma síntese sobre o que descobriu a partir da leitura.** Ao terminar a atividade, entregue o texto, o roteiro de leitura e as folhas de rascunho à pesquisadora.

Solicitamos que você anote o horário que começou a ler o texto, o horário que terminou de ler o texto, o horário que começou a fazer a síntese e o horário que terminou de fazer a síntese. Anote as horas solicitadas de acordo com o relógio indicado pela pesquisadora. Você pode anotar esses horários no quadro:

<b>Tipo de atividade</b>	<b>Horário de início</b>	<b>Horário de término</b>
Ler o texto		
Sintetizar o texto		

Procure fazer essas anotações concomitantemente com a realização de cada uma das atividades. Quando começar a ler o texto, anote o horário no quadro; quando terminar de ler o texto, anote o horário no quadro; quando começar a fazer a síntese, anote o horário no quadro; quando terminar de fazer a síntese, anote o horário no quadro.

Façamos das sessões do programa uma oportunidade para aprimorar nosso repertório acadêmico e profissional!

Boa leitura!  
Abraço,  
Ingrid Agassi.

## APÊNDICE B – Esboço do Segundo Roteiro de Leitura



Universidade Federal de Santa Catarina  
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
 Programa de condições de ensino para  
 aprender a ler textos acadêmicos

Estudante:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### APRIMORANDO O COMPORTAMENTO DE LER TEXTOS ACADÊMICOS Sessão 02 – Em XX/XX/XXXX



Hoje, em nossa segunda sessão de leitura, mais uma vez você irá ler o texto fornecido da forma como está habituado a ler. Faça uma síntese sobre o que descobriu a partir da leitura. Lembre-se de anotar os horários em que começar a ler o texto, terminar de ler o texto, começar a síntese e terminar a síntese:

Tipo de atividade	Horário de início	Horário de término
Ler o texto		
Sintetizar o texto		

O texto tem como título “Perfume e cerveja de centeio”, que consta na obra “Uma breve história do século XX”, do autor “Geoffrey Blainey”. Ao terminar a atividade, entregue o texto, o roteiro de leitura e as folhas de rascunho à pesquisadora.

Boa leitura!  
 Abraço,  
 Ingrid Agassi.



## APÊNDICE C – Esboço do Segundo Roteiro de Leitura



Universidade Federal de Santa Catarina  
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
 Programa de condições de ensino para  
 aprender a ler textos acadêmicos

**Estudante:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### APRIMORANDO O COMPORTAMENTO DE LER TEXTOS ACADÊMICOS Sessão 03 – Em XX/XX/XXXX



Nas sessões anteriores, você estava lendo textos acadêmicos da forma como geralmente lê. Ainda não aprendeu nada de novo para ler nesse programa. A partir da sessão de hoje, você receberá instruções e explicações sobre como ler um texto acadêmico de forma mais eficaz. Para isso, siga atentamente os passos descritos a seguir. O texto a ser lido hoje é “Uma tempestade de mudanças”, de “Geoffrey Blainey” e pode ser encontrado na obra “Uma Breve História do Século XX”. Você não irá ler todo esse texto nesta sessão. Iniciará a leitura dele hoje e terminará de lê-lo na sessão 04, que será realizada no dia 08 de maio de 2012. Leia hoje o texto da página 35 até o início da página 44, antes de iniciar o subcapítulo “Quem merece votar?”.

Uma dica importante: antes de começar a ler o texto, primeiro leia todo o roteiro, até o final. Lembre-se de anotar os horários de início e de término das atividades listadas na primeira coluna da tabela abaixo:

<b>Tipo de atividade</b>	<b>Horário de início</b>	<b>Horário de término</b>
Ler o roteiro		
Ler o texto		
Elaborar tópicos		
Sintetizar o texto		

## 1. Primeiro passo – Delimitar objetivos de leitura

Ao ler um texto acadêmico, muitas vezes nos “perdemos”. Lemos, lemos, lemos e não sabemos para que. Ao chegar à última página do texto, temos a sensação de que não sabemos nada. Não conseguimos expressar o que lemos. Por que isso ocorre? Em geral, pelo fato de que não temos um objetivo ao ler. Ler o texto porque o professor solicitou não é um objetivo de leitura! Precisamos avaliar e identificar o “verdadeiro” objetivo ao ler um texto. Pode haver mais de um objetivo ou somente um objetivo.

Como estudantes de graduação e como profissionais formados, há duas principais situações diante das quais é necessário delimitar objetivos de leitura: 1. A partir do tipo de solicitação que é feita (por professores, superiores etc); 2. A partir de necessidades de aprendizagem para intervir em algum processo.

### 1.1 Delimitar objetivos de leitura a partir de solicitação de professores –

Um professor pode pedir que façamos a leitura de um texto para elaborar um trabalho sobre “mudanças ocorridas no século XX”. Sendo assim, a partir dessa solicitação do professor, podemos ler um texto sobre esse assunto com o objetivo de **“Caracterizar mudanças ocorridas no século XX”**.

### 1.2 Delimitar objetivos de leitura a partir de necessidades de

aprendizagem para intervir em algum processo – Mais uma vez, imagine que você é um profissional formado e precisa fazer uma intervenção com a população do século XX. Dentre as coisas que precisará fazer, uma delas é ler sobre as mudanças do século XX. Nesse caso, alguns de seus objetivos ao ler esse texto seriam: **1. “Identificar principais mudanças ocorridas no século XX”**; **2. Identificar o comportamento da população diante das mudanças ocorridas no século XX** etc. Esses são apenas alguns exemplos de objetivos de podem ser delimitados. Há outros que poderiam ser formulados.

No caso específico de nosso programa de condições de ensino para aprender a ler textos acadêmicos, por ser uma situação planejada, não se encaixa em nenhuma das duas situações explicitadas. Como você é um estudante de graduação, vamos supor que precisa elaborar um trabalho sobre as mudanças ocorridas no século XX. Nesse caso, como poderia delimitar um objetivo de leitura para ler o texto

intitulado “Uma tempestade de mudanças”, considerando que precisa construir um trabalho com base no mesmo?

A estrutura de um objetivo de leitura é:

#### VERBO + COMPLEMENTO

Em primeiro lugar, você necessita identificar qual o complemento do objetivo de leitura, que em geral corresponde a parte do que precisa fazer. Por exemplo:

O que eu preciso fazer: Trabalho sobre **mudanças ocorridas no século XX**.

Complemento: **mudanças ocorridas no século XX**.

Depois de identificar o complemento, precisa delimitar qual o verbo que será utilizado para compor a frase que expressa o objetivo de leitura. O verbo deve ser utilizado na forma infinitiva. Porém, não é qualquer verbo que pode ser utilizado. Para definir o verbo é preciso identificar com clareza e precisão o que você precisa ser capaz de fazer com relação ao complemento que identificou. Nesse caso, o que você precisa ser capaz de fazer com relação às mudanças ocorridas no século XX? Algumas respostas poderiam ser: identificar e caracterizar. Juntando esses verbos com o complemento identificado, temos como objetivos:

- ✓ IDENTIFICAR + MUDANÇAS OCORRIDAS NO SÉCULO XX = Identificar mudanças ocorridas no século XX.
- ✓ CARACTERIZAR + MUDANÇAS OCORRIDAS NO SÉCULO XX = Caracterizar mudanças ocorridas no século XX.

Podemos acrescentar artigos, advérbios, adjetivos e substantivos para completar a frase que expressará o objetivo de leitura. Ao elaborar um trabalho sobre as mudanças ocorridas no século XX, você poderia optar por discutir as novas tecnologias do século XX. Nesse caso, o complemento passaria a ser: mudanças tecnológicas ocorridas no século XX. Observe que foi acrescentado ao complemento “mudanças ocorridas no século XX” o termo “tecnológicas”:

- ✓ Mudanças ocorridas no século XX + tecnológicas = mudanças tecnológicas ocorridas no século XX.

Definido o complemento, qual será o verbo utilizado? O que você precisa fazer com relação às mudanças tecnológicas ocorridas no século XX? Descobrir **quais as decorrências positivas e quais as decorrências negativas** das mudanças ocorridas no século XX são alguns exemplos. Observe ainda que surgem novos complementos a serem utilizados junto ao complemento “mudanças ocorridas no século XX”:

- ✓ Decorrências positivas + mudanças ocorridas no século XX =  
Decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.
- ✓ Decorrências negativas + mudanças ocorridas no século XX =  
Decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.

Os verbos a serem utilizados nesses objetivos podem ser **descobrir****caracterizar**. Ao definir que o verbo a ser utilizado para compor o objetivo de leitura será **descobrir**, basta unir o verbo a cada um dos complementos:

- ✓ Descobrir + decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX = Descobrir decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.
- ✓ Descobrir + decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX = Descobrir decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.

Ao definir que o verbo a ser utilizado para compor o objetivo de leitura será **caracterizar**, os objetivos delimitados serão:

- ✓ Caracterizar + decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX = Caracterizar decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.
- ✓ Caracterizar + decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX = Caracterizar decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.

Note que cada um dos complementos deu origem a objetivos distintos. Como havia dois complementos, foram delimitados dois objetivos distintos a partir dos complementos. O mesmo ocorre com relação aos verbos: cada verbo dá origem a um objetivo diferente. Considerando que há dois complementos e dois verbos, a combinação entre esses elementos possibilitou delimitar quatro objetivos de leitura diferentes. Essa observação indica uma descoberta importante: **um objetivo é formado por um único verbo e por um único complemento**. Objetivos formados por mais de um verbo e mais de um complemento são pouco precisos e específicos. No momento de considerá-los para ler um texto, surgem confusões. Avalie você mesmo o que considera mais fácil de entender:



- ✓ Descobrir e caracterizar decorrências positivas e decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.

**OU**

- ✓ Descobrir decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.
- ✓ Descobrir decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.
- ✓ Caracterizar decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.
- ✓ Caracterizar decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.

Provavelmente, a segunda forma de apresentar os objetivos é mais clara e precisa que a primeira. A primeira forma de delimitar um objetivo de leitura inviabiliza ter clareza acerca de tudo que o leitor necessita fazer com relação ao texto.

Considerando o exemplo explicitado, os objetivos de leitura do texto “Uma tempestade de mudanças” são:

1. Identificar mudanças ocorridas no século XX.
2. Caracterizar mudanças ocorridas no século XX.
3. Descobrir decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.
4. Descobrir decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.
5. Caracterizar decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.
6. Caracterizar decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.

Ao delimitar um objetivo de leitura, você precisa avaliar:

- ✓ Quantos verbos há no objetivo delimitado?
- ✓ Quantos complementos há no objetivo delimitado?
- ✓ Preciso dividir o objetivo em mais de um objetivo?

Essa é uma das formas de delimitar objetivos de leitura. Delimitar objetivos de leitura caracteriza um dos primeiros passos para ler textos acadêmicos. Ler um texto acadêmico orientado por objetivo diminui as chances de que fiquemos “devaneando” enquanto lemos. Lemos com um (ou mais) objetivo (s) e sabemos que ao terminar a leitura precisamos descobrir algo com relação a esse objetivo.

**Agora, leia o texto fornecido orientado pelos objetivos:**

1. Identificar mudanças ocorridas no século XX.
2. Caracterizar mudanças ocorridas no século XX.
3. Descobrir decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.
4. Descobrir decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.
5. Caracterizar decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.
6. Caracterizar decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.

**MAS, ANTES DE LER O TEXTO, TERMINE DE LER ESSE ROTEIRO!****Segundo passo – Formular perguntas a partir dos objetivos de leitura, dos títulos e dos subtítulos do texto**

Além de delimitar objetivos de leitura, outra coisa importante a fazer quando ler um texto acadêmico para evitar “perder-se” na leitura do material é formular perguntas a partir dos objetivos de leitura, dos títulos e dos subtítulos do texto. Os títulos e os subtítulos têm a função de indicar o que será tratado em determinada parte do texto. Ao elaborar perguntas, você direciona a leitura para respondê-las, o que facilita não apenas a leitura, mas também anotar informações importantes. É importante destacar que não devemos ler textos somente para responder perguntas. Porém, elas servem como ponto de partida para auxiliar o identificar no que precisamos prestar atenção ao ler um texto.

O primeiro passo para formular perguntas é identificar quais são os objetivos de leitura, os títulos e os subtítulos do texto que você irá ler. Anote os objetivos, os títulos e os subtítulos do texto.

Considerando o texto “Uma tempestade de mudanças”, para o qual já delimitamos alguns objetivos de leitura, temos:

**Título do livro: Uma breve história do século XX.****Objetivos de leitura:**

1. Identificar mudanças ocorridas no século XX.
2. Caracterizar mudanças ocorridas no século XX.
3. Descobrir decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.

4. Descobrir decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.
5. Caracterizar decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.
6. Caracterizar decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.

**Título do texto:**

1. Uma tempestade de mudanças.

**Subtítulos do texto:**

1. Uma época de apertos de mão.
2. A ascensão do socialismo.

Observação: há outros subtítulos relativos a outros subcapítulos do texto, mas aqui estamos considerando somente aqueles que compõem a parte do texto que você precisa ler hoje.

Agora que os objetivos de leitura, o título do texto e os subtítulos do texto estão identificados, você pode ler cada um deles e derivar perguntas. Construa perguntas a partir de cada objetivo de leitura, de cada título e de cada um dos subtítulos. Você pode formular tantas perguntas quanto considerar possível. Lembre apenas que da mesma forma que um objetivo de leitura não deve conter mais de um verbo e mais de um complemento para ser claro e preciso, uma pergunta também não deve conter mais de um advérbio e mais de um complemento para ser clara e precisa.

Você pode anotar cada pergunta que formular logo abaixo do objetivo, do título ou do subtítulo a partir do qual a construíram. Para isso, deixe um espaço em branco abaixo de cada objetivo, título e subtítulo que anotar em sua folha de rascunho para registrar também as perguntas que você elaborar.

A seguir, temos alguns exemplos:

**Título do livro: Uma breve história do século XX.****Objetivos de leitura:**

1. Identificar mudanças ocorridas no século XX.
  - Quais mudanças ocorreram no século XX?
  - Quais tipos de mudanças ocorreram no século XX?
2. Caracterizar mudanças ocorridas no século XX.

- Quais as características das mudanças ocorridas no século XX?
  - Quais as diferenças entre as características dos tipos de mudanças ocorridas no século XX?
  - Quais as semelhanças entre as características dos tipos de mudanças ocorridas no século XX?
3. Descobrir decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.
    - Quais as decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX?
    - Qual a decorrência positiva das mudanças ocorridas no século XX que mais se destacou?
  4. Descobrir decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.
    - Quais as decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX?
    - Qual a decorrência negativa das mudanças ocorridas no século XX que mais se destacou?
  5. Caracterizar decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.
    - Quais as características das decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX?
    - Quais as mudanças ocorridas no século XX que possuem decorrências positivas em comum?
  6. Caracterizar decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.
    - Quais as características das decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX?
    - Quais as mudanças ocorridas no século XX que possuem decorrências negativas em comum?

**Título do texto:**

1. Uma tempestade de mudanças.
  - Quais mudanças que representaram uma tempestade no século XX?
  - A que o autor se refere ao utilizar a expressão “uma tempestade de mudanças”?

**Subtítulos do texto:**

1. Uma época de apertos de mão.
  - A que o autor se refere ao utilizar a expressão “uma época de apertos de mão”?

- A quais “apertos de mão” o autor se refere?
2. A ascensão do socialismo.
    - De que forma ocorreu a ascensão do socialismo?
    - Quais as consequências da ascensão do socialismo?

Esses são apenas alguns exemplos de perguntas que podem ser derivadas a partir de objetivos de leitura, de títulos e de subtítulos de um texto acadêmico. Você pode formular perguntas de acordo com a solicitação que foi feita para ler o texto. Vale ressaltar que pode ocorrer de que nem todas possam ser respondidas a partir da leitura do texto. Isso não é um problema! Você não precisa responder todas as perguntas que elaborou! As perguntas não devem ser encaradas como um questionário que necessita ser completamente respondido. Têm a função de orientar a leitura para aspectos importantes do texto, de modo que não fiquemos “viajando” no texto e que ao terminar de lê-lo tenhamos a sensação de que sabemos o que lemos!

É importante formular ao menos uma pergunta para todos os títulos e subtítulos de um texto para orientar sua leitura. Não há regras com relação à quantidade de perguntas que precisamos elaborar ao ler um texto. Porém, quanto mais perguntas formulamos, maior é a probabilidade de que não fiquemos “viajando” no texto.

Leia o texto orientado pelas perguntas e pelos objetivos apresentados no roteiro. Lembre-se de que as perguntas e objetivos servem para orientar sua leitura. Não fique preocupado em respondê-los!

### **LEMBRE DE TERMINAR DE LER O ROTEIRO ANTES DE COMEÇAR A LER O TEXTO!**

#### **Terceiro passo – Definir as unidades de textos que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras**

Ao ler um texto acadêmico, apenas “ler” não é suficiente. “Ler textos acadêmicos” implica, necessariamente, em anotar algo sobre o que leu. Com relação a isso, surge uma dúvida para muitos de nós: quando interromper a leitura para anotar alguma coisa? Por esse motivo, é importante que antes mesmo de iniciar a leitura definir unidades de textos que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras. É preciso avaliar o quanto do texto conseguimos ler e reproduzir com nossas próprias palavras, sem copiar o que o autor escreve. Ao ser capaz de ler e reproduzir um trecho com as próprias palavras conseguimos

avaliar se estamos entendendo o que estamos lendo. Se copiarmos o que o autor escreve ou se precisarmos reler muitas vezes um mesmo trecho, é sinal de que não estamos entendendo o que lemos.

Para definir uma unidade de texto, precisamos avaliar a linguagem utilizada pelo autor no texto e o grau de dificuldade que temos para lê-lo. Antes de começar a ler o texto dificilmente conseguiremos avaliar o grau de dificuldade do mesmo. Por esse motivo, definimos inicialmente como uma unidade de texto um parágrafo (se ele tiver um tamanho aproximado de até meia página). Se for maior que meia página, podemos dividi-lo em duas unidades de texto: lemos a primeira metade, anotamos algo com nossas próprias palavras e em seguida lemos a outra metade e também anotamos algo com nossas próprias palavras. Ao ler um parágrafo de até meia página, procure perguntar para si mesmo:

- ✓ O que eu entendi desse trecho?
- ✓ O que eu consegui anotar?
- ✓ A anotação que fiz foi com minhas próprias palavras? Ou copiei algo das palavras do autor? O quanto copiei das palavras do autor?

Se você identificar que não conseguiu anotar nada com suas palavras a respeito do que leu ou se mais copiou trechos do que o autor escreve que reproduziu com suas próprias palavras, talvez seja mais adequado diminuir o tamanho da unidade de texto. Por exemplo, se definiu um parágrafo de aproximadamente meia página como unidade de texto e percebeu que não está entendendo-o suficientemente, diminua esse parágrafo pela metade, releia e procure anotar algo com suas próprias palavras. Repita esse procedimento quantas vezes forem necessárias, até que consiga ler e reproduzir com suas próprias palavras o que leu.

Você deve utilizar esse procedimento para ler o texto “Uma tempestade de mudanças”. Leia um parágrafo e observe se consegue escrever com as próprias palavras o que leu. Se conseguir, registre isso na folha de rascunho. Se não conseguir, também registre e anote o que considerou como uma unidade de texto (metade do parágrafo, três frases etc). Considere como unidade de texto inicialmente um parágrafo e depois divida-o em partes menores se for necessário. Você pode alterar o tamanho do fragmento de texto que está considerando como uma unidade de texto a qualquer momento da leitura. Só não esqueça de registrar na folha de rascunho o que considerou como uma unidade de texto!

## **LEIA TODO O ROTEIRO ANTES DE COMEÇAR A LER O TEXTO!**

### **Quarto passo – Ler cada unidade de texto definida**

Depois de delimitar objetivos de leitura, de formular perguntas a partir dos objetivos, dos títulos e dos subtítulos e de definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras podemos ler o texto propriamente dito!

Leia cada unidade de texto que definiu orientado(a) pelos objetivos e pelas perguntas formuladas. Quando chegar ao final da unidade de texto, escreva com as próprias palavras o que entendeu. E como escrever? Esse é nosso próximo passo!

## **PROSSIGA O ESTUDO DO ROTEIRO ANTES DE COMEÇAR A LER O TEXTO!**

### **Quinto passo – Escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas**

Ao definir as unidades de texto e ler cada uma delas, é chegado o momento de interromper a leitura e escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas. De que forma decidir o que é importante? De que forma decidir quais informações registrar?

O que registrar – Delimitar objetivos de leitura e formular perguntas possibilitam identificar quais as informações são importantes e que necessitam ser registradas com nossas próprias palavras. Precisamos escrever com nossas próprias palavras as informações importantes que um autor apresenta em um texto. As informações importantes são aquelas que estão relacionadas com os objetivos de leitura que delimitamos e com as perguntas que formulamos. Dependendo dos objetivos e das perguntas, podemos identificar diferentes tipos de informações importantes em diferentes momentos. As informações que você considera importantes podem ser diferentes das informações que outros colegas selecionam como importantes. Em síntese, para não “devanear” enquanto lê um texto e ficar sem saber o que é importante e o que anotar, é preciso delimitar objetivos e formular perguntas.

Como registrar – A forma mais adequada de registrar informações que selecionamos como importantes em um texto é reproduzi-las com as próprias palavras. Precisamos nos esforçar o máximo possível para reproduzir o que lemos com nossas próprias palavras. Copiar o que os autores escrevem inviabiliza avaliar se estamos entendendo o que lemos ou não. Quanto mais conseguimos nos distanciar das palavras do autor, maior é a probabilidade de estarmos entendendo o texto. As informações importantes podem ser escritas com as próprias palavras sob a forma de tópicos (uma frase ou algumas frases) e de sínteses. Ao escrever tópicos, as relações entre as frases que registramos não são explicitadas, o que dificulta ter noção do “todo” do texto. Por esse motivo, inicialmente vamos escrever um tópico e depois de ler todo o texto e ter vários tópicos anotados vamos escrever uma síntese. Para aprimorar a capacidade de ler textos acadêmicos, é fundamental que você escreva tópicos e síntese com as próprias palavras acerca do que leu.

Onde registrar – Há diversos locais em que podemos escrever com as próprias palavras informações importantes. Reproduzi-las em uma folha de rascunho onde registramos os objetivos de leitura e as perguntas possibilita visualizar com clareza porque aquela informação é importante. Lemos a unidade de texto, olhamos para nossos objetivos e perguntas e questionamos: **qual a relação entre o que eu li e meus objetivos e perguntas?** Assim, evitamos anotar informações que não são importantes para determinada situação e que não terão função para nossos estudos. Muitas vezes, ao ler um texto identificamos uma informação que consideramos interessante, mas que não está relacionada com nossos objetivos. Ao reler o que selecionamos como importante no texto, ocorre de termos a sensação de que as informações são desconexas, pouco relacionadas e que não nos auxiliam a entender o texto. Por esse motivo, procure escrever com suas próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas!

Vamos considerar o primeiro parágrafo do texto “Uma tempestade de mudanças”:

*“O futuro estava sendo moldado por inventores experientes. No início da Revolução Industrial, durante o período do vapor, os inventores célebres normalmente eram escoceses ou ingleses. Na segunda era inventiva, entre 1850 e a Primeira Guerra Mundial, predominaram os norte-americanos. Surgiram nos Estados Unidos, após 1850, a central*



*de energia elétrica, as redes de transmissão de eletricidade, o gramofone, o telefone, o filme de celuloide e a câmara de baixo custo, o arranha-céu com estrutura de aço, o elevador, as técnicas de extração e de refino de petróleo, o avião e o incrível metal leve chamado alumínio. Da Europa continental vieram, no mesmo período, a transmissão por ondas de rádio, o raio X, os explosivos capazes de destruir rochas, o motor de combustão interna, vários tipos de rifles e metralhadoras, além de uma série de melhorias em máquinas, dispositivos e fórmulas que já existiam. ” (Blainey, 2010, p. 35).*

Estamos considerando esse parágrafo como uma unidade de texto. Significa que vamos lê-lo, interromper a leitura e escrever algo com nossas próprias palavras sobre ele e que tenha relação com os objetivos e perguntas que formulamos. Vamos lembrar alguns de nossos objetivos e perguntas:

#### Objetivos:

- **Identificar mudanças ocorridas no século XX.**
- Caracterizar mudanças ocorridas no século XX.
- Descobrir decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.
- Descobrir decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.
- Caracterizar decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.
- Caracterizar decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.

#### Perguntas:

- **Quais mudanças ocorreram no século XX?**
- **Quais tipos de mudanças ocorreram no século XX?**
- Quais as características das mudanças ocorridas no século XX?
- Quais as diferenças entre as características dos tipos de mudanças ocorridas no século XX?
- Quais as semelhanças entre as características dos tipos de mudanças ocorridas no século XX?
- Quais as decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX?
- Qual a decorrência positiva das mudanças ocorridas no século XX que mais se destacou?

- Quais as decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX?
- Qual a decorrência negativa das mudanças ocorridas no século XX que mais se destacou?
- Quais as características das decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX?
- Quais as mudanças ocorridas no século XX que possuem decorrências positivas em comum?
- Quais as características das decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX?
- Quais as mudanças ocorridas no século XX que possuem decorrências negativas em comum?
- Quais mudanças que representaram uma tempestade no século XX?
- A que o autor se refere ao utilizar a expressão “uma tempestade de mudanças”?
- A que o autor se refere ao utilizar a expressão “uma época de apertos de mão”?
- A quais “apertos de mão” o autor se refere?
- De que forma ocorreu a ascensão do socialismo?
- Quais as consequências da ascensão do socialismo?

Antes de iniciar a leitura do texto, leia atentamente a lista de objetivos de leitura e de perguntas que formulou. Relembre os objetivos e as perguntas ao iniciar um novo subcapítulo do texto. Você não precisa ler todas as perguntas a cada subcapítulo. Leia somente aquelas que foram derivadas a partir do subtítulo do subcapítulo que iniciará a leitura. O primeiro parágrafo do texto que está sendo utilizado como exemplo não faz parte de nenhum dos subcapítulos do texto. Refere-se a parte introdutória do capítulo “Uma tempestade de mudanças”. Nesse caso, consideramos apenas as perguntas formuladas a partir dos objetivos de leitura e do título do texto. Ao iniciar a leitura de uma subcapítulo específico do texto, atente para as perguntas formuladas a partir do respectivo subtítulo.

Ao observar os objetivos e as perguntas e relacioná-las com o primeiro parágrafo do texto, é possível perceber que há relação entre o objetivo e com as pergunta destacadas e as informações contidas no parágrafo:

- **Identificar mudanças ocorridas no século XX.**

- Quais mudanças ocorreram no século XX?
- Quais tipos de mudanças ocorreram no século XX?

Uma forma de escrever com as próprias palavras as informações lidas é:

*Durante o século XX, ocorreram mudanças em vários campos, sendo o tecnológico um deles. Dentre essas mudanças tecnológicas, destacam-se: a central de energia elétrica, as redes de transmissão de eletricidade, o gramofone, o telefone, o filme de celuloide e a câmera de baixo custo, o arranha-céu com estrutura de aço, o elevador, as técnicas de extração e de refino de petróleo, o avião, o alumínio, a transmissão por ondas de rádio, o raio X, os explosivos capazes de destruir rochas, o motor de combustão interna, rifles, metralhadoras etc.*

Esse é um exemplo de tópico escrito com as próprias palavras que se referem a informações importantes, ou seja, que tem relação com objetivos e perguntas formuladas.

Algumas considerações importantes!

- ✓ Note que o parágrafo lido tem relação com três aspectos orientadores de nossa leitura (um objetivo e duas perguntas). Não há informações relacionadas a outros objetivos e perguntas. Não precisamos relacionar todas as unidades de texto com todos os objetivos e perguntas. Haverá situações em que não identificaremos nenhuma informação relacionada aos objetivos e perguntas. Nesses casos, não escreveremos nada.
- ✓ Por outro lado, há informações que constam no parágrafo, mas que não tem relação com os objetivos e perguntas formuladas (país de origem dos grandes inventores responsáveis por mudanças no século XX). Sendo assim, não foram registradas nos tópicos.
- ✓ Não há regras com relação ao tamanho do tópico que registrará.

Agora, chegou a sua vez de testar esse procedimento para ler! Depois de definir a unidade de texto, leia-a e procure escrever com as próprias palavras o que considera relevante **em relação aos objetivos e perguntas formuladas** (lembre que na sessão de hoje você não precisa formular objetivos e perguntas, pois já estão formulados neste roteiro). Registre isso na folha de rascunho.

**Escreva tópicos com as próprias palavras e ao final da leitura de todo o texto, quando terá vários tópicos escritos, escreva uma síntese sobre o que entendeu a partir da leitura do texto.**

**LEIA O ROTEIRO ATÉ O FINAL ANTES DE COMEÇAR A LER O TEXTO!**

**Sexto passo – Avaliar o que atingiu dos objetivos e o que respondeu das perguntas formuladas**

Depois de ler o texto e de escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas, é necessário avaliar o que atingiu desses objetivos e o que respondeu das perguntas formuladas. É uma forma de avaliar a eficácia do procedimento que estamos utilizando para ler. É importante lembrar que isso não significa que lemos textos para responder perguntas. Objetivos e perguntas têm a função de orientar a leitura, para que não fiquemos “viajando” pelas páginas do texto sem conseguir identificar o que de fato nos interessa.

Para avaliar o que atingimos dos objetivos e perguntas formuladas, podemos comparar o que escrevemos com nossas próprias palavras com os objetivos e perguntas formuladas. Fazemos essa comparação depois de ter lido todo o texto. Considerando o tópico elaborado a partir do primeiro parágrafo do texto “Uma tempestade de mudanças”, é possível perceber que atingimos um dos objetivos e respondemos duas das perguntas formuladas:

**Tópico:**

*Durante o século XX, ocorreram mudanças em vários campos, sendo o tecnológico um deles. Dentre essas mudanças tecnológicas, destacam-se: a central de energia elétrica, as redes de transmissão de eletricidade, o gramofone, o telefone, o filme de celuloide e a câmera de baixo custo, o arranha-céu com estrutura de aço, o elevador, as técnicas de extração e de refino de petróleo, o avião, o alumínio, a transmissão por ondas de rádio, o raio X, os explosivos capazes de destruir rochas, o motor de combustão interna, rifles, metralhadoras etc.*

**Objetivo:**

*Identificar mudanças ocorridas no século XX.*

**Perguntas:*****Quais mudanças ocorreram no século XX?******Quais tipos de mudanças ocorreram no século XX?***

Os demais objetivos e perguntas formuladas não foram atingidos e respondidos. Porém, esse tópico refere-se a uma única unidade de texto. Para fazer essa avaliação é necessário primeiramente ler todo o texto. Ao ler todo o texto e fazer essa avaliação, podemos identificar objetivos e perguntas para os quais não identificamos informações no texto. Quando temos muitas perguntas, é comum que isso ocorra. No caso em que não identificarmos informações relacionadas a nenhum dos objetivos e perguntas formuladas, precisamos avaliar o que está acontecendo:

- ✓ Não há nenhuma informação relacionada a esse objetivo ou a essa pergunta no texto?
- ✓ O objetivo ou a pergunta formulada são relevantes? Tem relação com os títulos e subtítulos do texto?

Essas são algumas perguntas que podem orientar a identificação de possíveis problemas ao avaliar o que atingiu dos objetivos e perguntas formuladas. Em alguns casos, pode ser necessário reavaliar a forma como estamos lendo.

**Compare as informações que você registrou nos tópicos e na síntese com os objetivos e perguntas apresentados nas páginas 11 e 12 do roteiro. Avalie quais deles você considera que estão relacionados com as informações que você registrou e destaque-os com caneta marca-texto.**

Agora, que você estudou todo o roteiro, vamos lembrar o que você precisa fazer:

## **PASSOS PARA LER TEXTOS ACADÊMICOS COM EFICÁCIA**

<b>Passos</b>	<b>O que fazer em cada passo</b>
<p>1. Delimitar objetivos de leitura</p>	<p>Leia o texto orientado pelos objetivos e perguntas:            Identificar mudanças ocorridas no século XX.            Quais mudanças ocorreram no século XX?            Quais tipos de mudanças ocorreram no século XX?            Caracterizar mudanças ocorridas no século XX.            Quais as características das mudanças ocorridas no século XX?            Quais as diferenças entre as características dos tipos de mudanças ocorridas no século XX?            Quais as semelhanças entre as características dos tipos de mudanças ocorridas no século XX?</p>
<p>2. Formular perguntas a partir dos objetivos de leitura, dos títulos e dos subtítulos do texto</p>	<p>Descobrir decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.            Quais as decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX?            Qual a decorrência positiva das mudanças ocorridas no século XX que mais se destacou?            Descobrir decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.            Quais as decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX?            Qual a decorrência negativa das mudanças ocorridas no século XX que mais se destacou?            Caracterizar decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.            Quais as características das decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX?            Quais as mudanças ocorridas no século XX que possuem decorrências positivas em comum?            Caracterizar decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.            Quais as características das decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX?            Quais as mudanças ocorridas no século XX que</p>

	<p>possuem decorrências negativas em comum?</p> <p><b>Título do texto:</b>  Uma tempestade de mudanças.  Quais mudanças que representaram uma tempestade no século XX?  A que o autor se refere ao utilizar a expressão “uma tempestade de mudanças”?</p> <p><b>Subtítulos do texto:</b>  Uma época de apertos de mão.  A que o autor se refere ao utilizar a expressão “uma época de apertos de mão”?  A quais “apertos de mão” o autor se refere?  A ascensão do socialismo.  De que forma ocorreu a ascensão do socialismo?  Quais as consequências da ascensão do socialismo?</p>
<p>3. Definir as unidades de textos que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras</p>	<p>Ler um parágrafo e observar se consegue escrever com as próprias palavras o que leu. Se conseguir, registre isso na folha de rascunho. Se não conseguir, também registre e anote o que considerou como uma unidade de texto (metade do parágrafo, três frases etc). Considere como unidade de texto inicialmente um parágrafo e depois divida-o em partes menores de for necessário.</p>
<p>4. Ler cada unidade de texto definida</p>	<p>Leia cada unidade de texto que definiu orientado pelos objetivos e pelas perguntas fornecidas.</p>
<p>5. Escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas (tópicos e síntese)</p>	<p>Escreva tópicos com as próprias palavras. Ao terminar de ler o texto, elabore uma síntese com as próprias palavras destacando o que leu e utilizando os tópicos.</p>
<p>6. Avaliar o que atingiu dos</p>	<p>Compare as informações que você registrou nos tópicos e na síntese com os objetivos e</p>

---

objetivos e o que respondeu das perguntas formuladas.	perguntas apresentados nas páginas 11 e 12 do roteiro. Avalie quais deles você considera que estão relacionados com as informações que você registrou e destaque-os com caneta marca-texto.
---	---

---

Então, mãos à obra! Ao final da sessão, quando terminar a leitura do texto de acordo com as instruções e explicações apresentadas na unidade, entregue a cópia do texto, o roteiro de leitura e a folha de rascunho à pesquisadora.

Boa leitura!  
Abraço,  
Ingrid Agassi.



## APÊNDICE D – Esboço do Segundo Roteiro de Leitura



Universidade Federal de Santa Catarina  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Programa de condições de ensino para  
aprender a ler textos acadêmicos

Estudante:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### APRIMORANDO O COMPORTAMENTO DE LER TEXTOS ACADÊMICOS Sessão 04 – Em XX/XX/XXXX



Na sessão anterior, você aprendeu algumas coisas sobre como ler textos acadêmicos com eficácia. Na sessão de hoje, você continuará a ler o texto solicitado com base nas instruções e explicações dadas. Novamente, siga atentamente os passos descritos a seguir. **Por mais que eles possam ser parecidos ou iguais ao roteiro da última sessão, há diferenças. Por isso, leia-o com bastante atenção e não pule etapas!** Para isso, siga atentamente os passos descritos a seguir. Hoje você continuará lendo o texto “Uma tempestade de mudanças”, do livro “Uma Breve História do Século XX”, de “Geoffrey Blainey”. Leia o texto da página 44, a partir do subcapítulo intitulado “Quem merece votar?”, até a página 49.

Lembre-se! Antes de começar a ler o texto, primeiro leia todo o roteiro, até o final. Anote os horários de início e de término das atividades listadas na primeira coluna da tabela abaixo:

Tipo de atividade	Horário de início	Horário de término
Ler o roteiro		
Delimitar objetivos		
Formular perguntas		
Ler o texto		
Elaborar tópicos		
Sintetizar o texto		
Avaliar o que atingiu dos objetivos e perguntas		

## 1. Primeiro passo – Delimitar objetivos de leitura

Ao ler um texto acadêmico, muitas vezes nos “perdemos”. Lemos, lemos, lemos e não sabemos para que. Ao chegar à última página do texto, temos a sensação de que não sabemos nada. Não conseguimos expressar o que lemos. Por que isso ocorre? Em geral, pelo fato de que não temos um objetivo ao ler. Ler o texto porque o professor solicitou não é um objetivo de leitura! Precisamos avaliar e identificar o “verdadeiro” objetivo ao ler um texto. Pode haver mais de um objetivo ou somente um objetivo.

Vamos relembrar duas principais situações diante das quais é necessário delimitar objetivos de leitura: 1. A partir do tipo de solicitação que é feita (por professores, superiores etc); 2. A partir de necessidades de aprendizagem para intervir em algum processo.

1.1 Delimitar objetivos de leitura a partir de solicitação de professores– Imagine que o mesmo professor da última sessão de leitura solicitou que continuemos a ler um texto para elaborar um trabalho sobre “mudanças ocorridas no século XX”. Sendo assim, a partir dessa solicitação do professor, podemos continuar a ler o texto sobre esse assunto com o objetivo de **“Caracterizar mudanças ocorridas no século XX”**.

1.2 Delimitar objetivos de leitura a partir de necessidades de aprendizagem para intervir em algum processo – Mais uma vez, imagine que você é um profissional formado e precisa fazer uma intervenção com a população do século XX. Dentre as coisas que precisará fazer, uma delas é ler sobre as mudanças do século XX. Nesse caso, alguns de seus objetivos ao ler esse texto seriam: **1. “Identificar principais mudanças ocorridas no século XX”; 2. Identificar o comportamento da população diante das mudanças ocorridas no século XX”** etc. Esses são apenas alguns exemplos de objetivos de podem ser delimitados. Há outros que poderiam ser formulados.

Como explicitado na sessão anterior, no caso específico de nosso programa de condições de ensino para aprender a ler textos acadêmicos, por ser uma situação planejada, não se encaixa em nenhuma das duas situações explicitadas. Como você é um estudante de graduação, vamos supor que precisa prosseguir a elaboração de um trabalho sobre as mudanças ocorridas no século XX. Nesse caso, como poderia delimitar um objetivo de leitura para ler o texto intitulado “Uma

tempestade de mudanças”, considerando que precisa construir um trabalho com base no mesmo?

Relembrando, a estrutura de um objetivo de leitura é:

#### VERBO + COMPLEMENTO

Em primeiro lugar, você necessita identificar qual o complemento do objetivo de leitura, que em geral corresponde a parte do que precisa fazer. Vamos relembrar os objetivos delimitados na última sessão:

O que eu preciso fazer: Trabalho sobre **mudanças ocorridas no século XX**.

Complemento: **mudanças ocorridas no século XX**.

Depois de identificar o complemento, precisa delimitar qual o verbo que será utilizado para compor a frase que expressa o objetivo de leitura. O verbo deve ser utilizado na forma infinitiva. Porém, não é qualquer verbo que pode ser utilizado. Para definir o verbo é preciso identificar com clareza e precisão o que você precisa ser capaz de fazer com relação ao complemento que identificou. Nesse caso, o que você precisa ser capaz de fazer com relação às mudanças ocorridas no século XX? Algumas respostas poderiam ser: identificar e caracterizar. Juntando esses verbos com o complemento identificado, temos como objetivos:

- ✓ IDENTIFICAR + MUDANÇAS OCORRIDAS NO SÉCULO XX = Identificar mudanças ocorridas no século XX.
- ✓ CARACTERIZAR + MUDANÇAS OCORRIDAS NO SÉCULO XX = Caracterizar mudanças ocorridas no século XX.

Podemos acrescentar artigos, advérbios, adjetivos e substantivos para completar a frase que expressará o objetivo de leitura. Ao elaborar um trabalho sobre as mudanças ocorridas no século XX, você poderia optar por discutir as novas tecnologias do século XX. Nesse caso, o complemento passaria a ser: mudanças tecnológicas ocorridas no século XX. Observe que foi acrescentado ao complemento “mudanças ocorridas no século XX” o termo “tecnológicas”:

- ✓ Mudanças ocorridas no século XX + tecnológicas = mudanças tecnológicas ocorridas no século XX.

Definido o complemento, qual será o verbo utilizado? O que você precisa fazer com relação às mudanças tecnológicas ocorridas no século XX? Descobrir **quais as decorrências positivas e quais as decorrências negativas** das mudanças ocorridas no século XX são alguns exemplos. Observe ainda que surgem novos complementos a

serem utilizados junto ao complemento “mudanças ocorridas no século XX”:

- Decorrências positivas + mudanças ocorridas no século XX  
= \_\_\_\_\_.  
(Complete nesse espaço qual será o novo complemento).
- Decorrências negativas + mudanças ocorridas no século XX  
= \_\_\_\_\_.  
(Complete nesse espaço qual será o novo complemento).

Junto a esses novos complementos, você pode utilizar o verbo “caracterizar”. Agora, complete no espaço em branco qual será o novo objetivo de leitura que delimitará:

- Caracterizar + \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_.
- Caracterizar + \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_.

(No primeiro espaço, complete com os complementos formados acima. No segundo espaço, complete com os objetivos de leitura).

Você também pode utilizar os complementos que formou com o verbo “identificar”. Nesse caso, formará os objetivos:

- Identificar + \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_.
- Identificar+ \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_.

(No primeiro espaço, complete com os complementos formados acima. No segundo espaço, complete com os objetivos de leitura).

Note que cada um dos complementos deu origem a objetivos distintos. Como havia dois complementos, foram delimitados dois objetivos distintos a partir dos complementos. O mesmo ocorre com relação aos verbos: cada verbo dá origem a um objetivo diferente. Considerando que há dois complementos e dois verbos, a combinação entre esses elementos possibilitou delimitar quatro objetivos de leitura diferentes. Essa observação indica uma descoberta importante: **um objetivo é formado por um único verbo e por um único**

**complemento.** Objetivos formados por mais de um verbo e mais de um complemento são pouco precisos e específicos. No momento de considerá-los para ler um texto, surgem confusões. Avalie você mesmo o que considera mais fácil de entender:

- ✓ Identificar e caracterizar decorrências positivas e decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.
- OU**
- ✓ Identificar decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.
  - ✓ Identificar decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.
  - ✓ Caracterizar decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.
  - ✓ Caracterizar decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.

Provavelmente, a segunda forma de apresentar os objetivos é mais clara e precisa que a primeira. A primeira forma de delimitar um objetivo de leitura inviabiliza ter clareza acerca de tudo que o leitor necessita fazer com relação ao texto.

Considerando o exemplo explicitado, os objetivos de leitura do texto “Uma tempestade de mudanças” são (complete as linhas com os quatro objetivos de leitura delimitados anteriormente):

1. Identificar mudanças ocorridas no século XX.
2. \_\_\_\_\_.
3. \_\_\_\_\_.
4. \_\_\_\_\_.
5. \_\_\_\_\_.
6. \_\_\_\_\_.

Essa é uma das formas de delimitar objetivos de leitura. Delimitar objetivos de leitura caracteriza um dos primeiros passos para ler textos acadêmicos. Ler um texto acadêmico orientado por objetivo diminui as chances de que fiquemos “devaneando” enquanto lemos. Lemos com um (ou mais) objetivo (s) e sabemos que ao terminar a leitura precisamos descobrir algo com relação a esse objetivo.

**Agora, leia o texto fornecido orientado pelos objetivos:**

7. Identificar mudanças ocorridas no século XX.
8. Caracterizar mudanças ocorridas no século XX.

9. Descobrir decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.
10. Descobrir decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.
11. Caracterizar decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.
12. Caracterizar decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.

**MAS, ANTES DE LER O TEXTO, TERMINE DE LER  
ESSE ROTEIRO!**

**Segundo passo – Formular perguntas a partir dos objetivos de leitura, dos títulos e dos subtítulos do texto**

Além de delimitar objetivos de leitura, outra coisa importante a fazer quando ler um texto acadêmico para evitar “perder-se” na leitura do material é formular perguntas a partir dos objetivos de leitura, dos títulos e dos subtítulos do texto. Os títulos e os subtítulos têm a função de indicar o que será tratado em determinada parte do texto. Ao elaborar perguntas, você direciona a leitura para respondê-las, o que facilita não apenas a leitura, mas também anotar informações importantes. É importante destacar que não devemos ler textos somente para responder perguntas. Porém, elas servem como ponto de partida para auxiliar o identificar no que precisamos prestar atenção ao ler um texto.

O primeiro passo para formular perguntas é identificar quais são os objetivos de leitura, os títulos e os subtítulos do texto que você irá ler. Anote os objetivos, os títulos e os subtítulos do texto.

Considerando o texto “Uma tempestade de mudanças”, para o qual já delimitamos alguns objetivos de leitura, temos (complete com os objetivos de leitura, título e subtítulos do texto que estão faltando):

**Título do livro: Uma breve história do século XX.****Objetivos de leitura:**

1. Identificar mudanças ocorridas no século XX.
2. \_\_\_\_\_.
3. \_\_\_\_\_.
4. \_\_\_\_\_.
5. \_\_\_\_\_.
6. \_\_\_\_\_.

**Título do texto:**

1. \_\_\_\_\_.

**Subtítulos do texto:**

1. Quem merece votar?
2. \_\_\_\_\_.
3. \_\_\_\_\_.

Agora que os objetivos de leitura, o título do texto e os subtítulos do texto estão identificados, você pode ler cada um deles e derivar perguntas. Construa perguntas a partir de cada objetivo de leitura, de cada título e de cada um dos subtítulos. Você pode formular tantas perguntas quanto considerar possível. Lembre apenas que da mesma forma que um objetivo de leitura não deve conter mais de um verbo e mais de um complemento para ser claro e preciso, uma pergunta também não deve conter mais de um advérbio e mais de um complemento para ser clara e precisa.

Você pode anotar cada pergunta que formular logo abaixo do objetivo, do título ou do subtítulo a partir do qual a construíram. Siga os exemplos e formule pelo menos mais uma pergunta para cada um dos objetivos, para o título e para cada subtítulo. Se avaliar que não há mais perguntas a serem formuladas para algum dos itens listados, indique isso nas linhas correspondentes:

**Título do livro: Uma breve história do século XX.****Objetivos de leitura:**

7. Identificar mudanças ocorridas no século XX.
  - Quais mudanças ocorreram no século XX?
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
8. Caracterizar mudanças ocorridas no século XX.
  - Quais as características das mudanças ocorridas no século XX?

- \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
9. Descobrir decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.
- Quais as decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX?
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
10. Descobrir decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.
- Quais as decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX?
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
11. Caracterizar decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.
- Quais as características das decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX?
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
12. Caracterizar decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.
- Quais as características das decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX?
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_

**Título do texto:**

2. Uma tempestade de mudanças.
- Quais mudanças que representaram uma tempestade no século XX?
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_

**Subtítulos do texto:**

3. Quem merece votar.
- A que o autor se refere ao utilizar a expressão “quem merece votar”?
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
4. A ala feminina.



- A que se refere a ala feminina?
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
5. Conflitos étnicos.
- Quais conflitos étnicos ocorreram no início do século XX?
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_

Esses são apenas alguns exemplos de perguntas que podem ser derivadas a partir de objetivos de leitura, de títulos e de subtítulos de um texto acadêmico. Você pode formular perguntas de acordo com a solicitação que foi feita para ler o texto. Vale ressaltar que pode ocorrer de que nem todas possam ser respondidas a partir da leitura do texto. Isso não é um problema! Você não precisa responder todas as perguntas que elaborou! As perguntas não devem ser encaradas como um questionário que necessita ser completamente respondido. Têm a função de orientar a leitura para aspectos importantes do texto, de modo que não fiquemos “viajando” no texto e que ao terminar de lê-lo tenhamos a sensação de que sabemos o que lemos!

É importante formular ao menos uma pergunta para todos os títulos e subtítulos de um texto para orientar sua leitura. Não há regras com relação à quantidade de perguntas que precisamos elaborar ao ler um texto. Porém, quanto mais perguntas formulamos, maior é a probabilidade de que não fiquemos “viajando” no texto.

**Leia o texto orientado pelas perguntas e pelos objetivos apresentados no roteiro. Lembre-se de que as perguntas e objetivos servem para orientar sua leitura. Não fique preocupado em respondê-los!**

### **LEMBRE DE TERMINAR DE LER O ROTEIRO ANTES DE COMEÇAR A LER O TEXTO!**

**Terceiro passo – Definir as unidades de textos que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras**

Ao ler um texto acadêmico, apenas “ler” não é suficiente. “Ler textos acadêmicos” implica, necessariamente, em anotar algo sobre o que leu. Com relação a isso, surge uma dúvida para muitos de nós: quando interromper a leitura para anotar alguma coisa? Por esse motivo,

é importante que antes mesmo de iniciar a leitura definir unidades de textos que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras. É preciso avaliar o quanto do texto conseguimos ler e reproduzir com nossas próprias palavras, sem copiar o que o autor escreve. Ao ser capaz de ler e reproduzir um trecho com as próprias palavras conseguimos avaliar se estamos entendendo o que estamos lendo. Se copiarmos o que o autor escreve ou se precisarmos reler muitas vezes um mesmo trecho, é sinal de que não estamos entendendo o que lemos.

Para definir uma unidade de texto, precisamos avaliar a linguagem utilizada pelo autor no texto e o grau de dificuldade que temos para lê-lo. Antes de começar a ler o texto dificilmente conseguiremos avaliar o grau de dificuldade do mesmo. Por esse motivo, definimos inicialmente como uma unidade de texto um parágrafo (se ele tiver um tamanho aproximado de até meia página). Se for maior que meia página, podemos dividi-lo em duas unidades de texto: lemos a primeira metade, anotamos algo com nossas próprias palavras e em seguida lemos a outra metade e também anotamos algo com nossas próprias palavras. Ao ler um parágrafo de até meia página, procure perguntar para si mesmo:

- ✓ O que eu entendi desse trecho?
- ✓ O que eu consegui anotar?
- ✓ A anotação que fiz foi com minhas próprias palavras? Ou copiei algo das palavras do autor? O quanto copiei das palavras do autor?

Se você identificar que não conseguiu anotar nada com suas palavras a respeito do que leu ou se mais copiou trechos do que o autor escreve que reproduziu com suas próprias palavras, talvez seja mais adequado diminuir o tamanho da unidade de texto. Por exemplo, se definiu um parágrafo de aproximadamente meia página como unidade de texto e percebeu que não está entendendo-o suficientemente, diminua esse parágrafo pela metade, releia e procure anotar algo com suas próprias palavras. Repita esse procedimento quantas vezes forem necessárias, até que consiga ler e reproduzir com suas próprias palavras o que leu.

Você deve utilizar esse procedimento para ler o texto “Uma tempestade de mudanças”. Leia um parágrafo e observe se consegue escrever com as próprias palavras o que leu. Se conseguir, registre isso na folha de rascunho. Se não conseguir, também registre e anote o que considerou como uma unidade de texto (metade do parágrafo, três frases etc). Considere como unidade de texto inicialmente um parágrafo e

depois divida-o em partes menores se for necessário. Você pode alterar o tamanho do fragmento de texto que está considerando como uma unidade de texto a qualquer momento da leitura. Só não esqueça de registrar na folha de rascunho o que considerou como uma unidade de texto!

### **LEIA TODO O ROTEIRO ANTES DE COMEÇAR A LER O TEXTO!**

#### **Quarto passo – Ler cada unidade de texto definida**

Depois de delimitar objetivos de leitura, de formular perguntas a partir dos objetivos, dos títulos e dos subtítulos e de definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras podemos ler o texto propriamente dito!

Leia cada unidade de texto que definiu orientado(a) pelos objetivos e pelas perguntas formuladas. Quando chegar ao final da unidade de texto, escreva com as próprias palavras o que entendeu. E como escrever? Esse é nosso próximo passo!

### **PROSSIGA O ESTUDO DO ROTEIRO ANTES DE COMEÇAR A LER O TEXTO!**

#### **Quinto passo – Escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas**

Ao definir as unidades de texto e ler cada uma delas, é chegado o momento de interromper a leitura e escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas. De que forma decidir o que é importante? De que forma decidir quais informações registrar?

O que registrar – Delimitar objetivos de leitura e formular perguntas possibilitam identificar quais as informações são importantes e que necessitam ser registradas com nossas próprias palavras. Precisamos escrever com nossas próprias palavras as informações importantes que um autor apresenta em um texto. As informações importantes são aquelas que estão relacionadas com os objetivos de leitura que delimitamos e com as perguntas que formulamos. Dependendo dos objetivos e das perguntas, podemos identificar diferentes tipos de informações importantes em diferentes momentos. As informações que você considera importantes podem ser diferentes das informações que

outros colegas selecionam como importantes. Em síntese, para não “devanear” enquanto lê um texto e ficar sem saber o que é importante e o que anotar, é preciso delimitar objetivos e formular perguntas.

Como registrar – A forma mais adequada de registrar informações que selecionamos como importantes em um texto é reproduzi-las com as próprias palavras. Precisamos nos esforçar o máximo possível para reproduzir o que lemos com nossas próprias palavras. Copiar o que os autores escrevem inviabiliza avaliar se estamos entendendo o que lemos ou não. Quanto mais conseguimos nos distanciar das palavras do autor, maior é a probabilidade de estarmos entendendo o texto. As informações importantes podem ser escritas com as próprias palavras sob a forma de tópicos (uma frase ou algumas frases) e de sínteses. Ao escrever tópicos, as relações entre as frases que registramos não são explicitadas, o que dificulta ter noção do “todo” do texto. Por esse motivo, inicialmente vamos escrever um tópico e depois de ler todo o texto e ter vários tópicos anotados vamos escrever uma síntese. Para aprimorar a capacidade de ler textos acadêmicos, é fundamental que você escreva tópicos e síntese com as próprias palavras acerca do que leu.

Onde registrar – Há diversos locais em que podemos escrever com as próprias palavras informações importantes. Reproduzi-las em uma folha de rascunho onde registramos os objetivos de leitura e as perguntas possibilita visualizar com clareza porque aquela informação é importante. Lemos a unidade de texto, olhamos para nossos objetivos e perguntas e questionamos: **qual a relação entre o que eu li e meus objetivos e perguntas?** Assim, evitamos anotar informações que não são importantes para determinada situação e que não terão função para nossos estudos. Muitas vezes, ao ler um texto identificamos uma informação que consideramos interessante, mas que não está relacionada com nossos objetivos. Ao reler o que selecionamos como importante no texto, ocorre de termos a sensação de que as informações são desconexas, pouco relacionadas e que não nos auxiliam a entender o texto. Por esse motivo, procure escrever com suas próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas!

Vamos considerar o primeiro parágrafo do subcapítulo “Quem merece votar”, do texto “Uma tempestade de mudanças”:

*“A democracia, ainda que vigorosa, era uma criança e a maioria das pessoas não tinha direito ao voto. Nove entre dez adultos jamais haviam votado em uma eleição. Embora o regime democrata estivesse progredindo – crescia lentamente em lugares como a França, a Grã-Bretanha, a Escandinávia e a Suíça –, não podia ser considerado completo pelos padrões atuais. Na Europa, que parecia ser a provável rival da América do Norte como lar da democracia, a maior parte dos homens com mais de 21 anos, bem como a totalidade das mulheres, não tinha direito ao sufrágio.” (Blainey, 2010, p. 44).*

Estamos considerando esse parágrafo como uma unidade de texto. Significa que vamos lê-lo, interromper a leitura e escrever algo com nossas próprias palavras sobre ele e que tenha relação com os objetivos e perguntas que formulamos. Vamos lembrar alguns de nossos objetivos e perguntas (lembre de completar a lista com as perguntas que você formulou):

#### Objetivos:

- **Identificar mudanças ocorridas no século XX.**
- Caracterizar mudanças ocorridas no século XX.
- Descobrir decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.
- Descobrir decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.
- Caracterizar decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX.
- Caracterizar decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX.

#### Perguntas:

- **Quais mudanças ocorreram no século XX?**
- Quais as características das mudanças ocorridas no século XX?
- Quais as decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX?
- Quais as decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX?
- Quais as características das decorrências positivas das mudanças ocorridas no século XX?

- Quais as características das decorrências negativas das mudanças ocorridas no século XX?
- Quais mudanças que representaram uma tempestade no século XX?
- **A que o autor se refere ao utilizar a expressão “quem merece votar”?**
  - A que se refere a ala feminina?
  - Quais conflitos étnicos ocorreram no início do século XX?
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_

Antes de iniciar a leitura do texto, leia atentamente a lista de objetivos de leitura e de perguntas que formulou. Relembre os objetivos e as perguntas ao iniciar um novo subcapítulo do texto. Você não precisa ler todas as perguntas a cada subcapítulo. Leia somente aquelas que foram derivadas a partir do subtítulo do subcapítulo que iniciará a leitura. Ao iniciar a leitura de uma subcapítulo específico do texto, atente para as perguntas formuladas a partir do respectivo subtítulo.

Ao observar os objetivos e as perguntas e relacioná-las com o primeiro parágrafo do texto, é possível perceber que há relação entre o objetivo e com as pergunta destacadas e as informações contidas no parágrafo:

- **Identificar mudanças ocorridas no século XX.**
- **Quais mudanças ocorreram no século XX?**
- **A que o autor se refere ao utilizar a expressão “quem merece votar”?**

Uma forma de escrever com as próprias palavras as informações lidas é:

*O autor do texto apresenta que uma das mudanças ocorridas no século XX foi com relação ao voto. Embora a democracia estivesse crescendo cada vez mais, a maior parte das pessoas ainda não tinha direito ao voto. Em alguns países, nem mesmo homens com mais de 21 anos de idade podiam votar.*

Esse é um exemplo de tópico escrito com as próprias palavras que se referem a informações importantes, ou seja, que tem relação com objetivos e perguntas formuladas.

Vamos lembrar algumas considerações importantes!

- ✓ Note que o parágrafo lido tem relação com três aspectos orientadores de nossa leitura (um objetivo e duas perguntas). Não há informações relacionadas a outros objetivos e perguntas. Não precisamos relacionar todas as unidades de texto com todos os objetivos e perguntas. Haverá situações em que não identificaremos nenhuma informação relacionada aos objetivos e perguntas. Nesses casos, não escreveremos nada.
- ✓ Por outro lado, há informações que constam no parágrafo, mas que não tem relação com os objetivos e perguntas formuladas (locais em que o regime democrata crescia). Sendo assim, não foram registradas nos tópicos.
- ✓ Não há regras com relação ao tamanho do tópico que registrará.

Você testará esse procedimento para ler mais uma vez! Depois de definir a unidade de texto, leia-a e procure escrever com as próprias palavras o que considera relevante **em relação aos objetivos e perguntas formuladas**. Registre isso na folha de rascunho.

**Escreva tópicos com as próprias palavras e ao final da leitura de todo o texto, quando terá vários tópicos escritos, escreva uma síntese sobre o que entendeu a partir da leitura do texto.**

### **LEIA O ROTEIRO ATÉ O FINAL ANTES DE COMEÇAR A LER O TEXTO!**

**Sexto passo – Avaliar o que atingiu dos objetivos e o que respondeu das perguntas formuladas**

Depois de ler o texto e de escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas, é necessário avaliar o que atingiu desses objetivos e o que

respondeu das perguntas formuladas. É uma forma de avaliar a eficácia do procedimento que estamos utilizando para ler. É importante lembrar que isso não significa que lemos textos para responder perguntas. Objetivos e perguntas têm a função de orientar a leitura, para que não fiquemos “viajando” pelas páginas do texto sem conseguir identificar o que de fato nos interessa.

Para avaliar o que atingimos dos objetivos e perguntas formuladas, podemos comparar o que escrevemos com nossas próprias palavras com os objetivos e perguntas formuladas. Fazemos essa comparação depois de ter lido todo o texto. Considerando o tópico elaborado a partir do primeiro parágrafo do texto “Uma tempestade de mudanças”, é possível perceber que atingimos um dos objetivos e respondemos duas das perguntas formuladas:

**Tópico:**

*O autor do texto apresenta que uma das mudanças ocorridas no século XX foi com relação ao voto. Embora a democracia estivesse crescendo cada vez mais, a maior parte das pessoas ainda não tinha direito ao voto. Em alguns países, nem mesmo homens com mais de 21 anos de idade podiam votar.*

**Objetivo:**

*Identificar mudanças ocorridas no século XX.*

**Perguntas:**

*Identificar mudanças ocorridas no século XX.*

*Quais mudanças ocorreram no século XX?*

*A que o autor se refere ao utilizar a expressão “quem merece votar”?*

Os demais objetivos e perguntas formuladas não foram atingidos e respondidos. Porém, esse tópico refere-se a uma única unidade de texto. Para fazer essa avaliação é necessário primeiramente ler todo o texto. Ao ler todo o texto e fazer essa avaliação, podemos identificar objetivos e perguntas para os quais não identificamos informações no texto. Quando temos muitas perguntas, é comum que isso ocorra. No caso em que não identificarmos informações relacionadas a nenhum dos objetivos e perguntas formuladas, precisamos avaliar o que está acontecendo:

- ✓ Não há nenhuma informação relacionada a esse objetivo ou a essa pergunta no texto?



- ✓ O objetivo ou a pergunta formulada são relevantes? Tem relação com os títulos e subtítulos do texto?

Essas são algumas perguntas que podem orientar a identificação de possíveis problemas ao avaliar o que atingiu dos objetivos e perguntas formuladas. Em alguns casos, pode ser necessário reavaliar a forma como estamos lendo.

**Compare as informações que você registrou nos tópicos e na síntese com os objetivos e perguntas apresentados na página 12 do roteiro. Avalie quais deles você considera que estão relacionados com as informações que você registrou e destaque-os com caneta marca-texto.**

Vamos lá! Ao final da sessão, quando terminar a leitura do texto de acordo com as instruções e explicações apresentadas na unidade, entregue a cópia do texto, o roteiro de leitura e a folha de rascunho à pesquisadora.

Boa leitura!  
Abraço,  
Ingrid Agassi.



## APÊNDICE E – Esboço do Segundo Roteiro de Leitura



Universidade Federal de Santa Catarina  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Programa de condições de ensino para  
aprender a ler textos acadêmicos

Estudante:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### APRIMORANDO O COMPORTAMENTO DE LER TEXTOS ACADÊMICOS Sessão 05 – Em XX/XX/XXXX



Nas últimas duas sessões, você vem aprendendo e aprimorando alguns comportamentos para ler textos acadêmicos com eficácia. Na sessão de hoje, você continuará a ler o texto solicitado com base nas instruções e explicações dadas. Novamente, siga atentamente os passos descritos a seguir. **Por mais que eles possam ser parecidos ou iguais ao roteiro das duas últimas sessões, há diferenças. Por isso, leia-o com bastante atenção e não pule etapas! Leia todo o roteiro e apenas complete as lacunas com o que é solicitado. Comece a ler o texto depois de ler todo o roteiro.** O texto a ser lido hoje é “A guerra das guerras”, de “Geoffrey Blainey” e pode ser encontrado na obra “Uma Breve História do Século XX”. Você não irá ler todo esse texto nesta sessão. Iniciará a leitura dele hoje e terminará de lê-lo na sessão 06, que será realizada no dia 22 de maio de 2012. Leia hoje o texto da página 50 até o início da página 59, antes de iniciar o subcapítulo “Um rio tingido de sangue”.

Lembre-se! Antes de começar a ler o texto, primeiro leia todo o roteiro, até o final. Anote os horários de início e de término das atividades listadas na primeira coluna da tabela abaixo:

Tipo de atividade	Horário de início	Horário de término
Ler o roteiro		
Delimitar objetivos		
Formular perguntas		
Ler o texto		
Elaborar tópicos		
Sintetizar o texto		
Avaliar o que atingiu dos objetivos e perguntas		

## 1. Primeiro passo – Delimitar objetivos de leitura

Ao ler um texto acadêmico, muitas vezes nos “perdemos”. Lemos, lemos, lemos e não sabemos para que. Ao chegar à última página do texto, temos a sensação de que não sabemos nada. Não conseguimos expressar o que lemos. Por que isso ocorre? Em geral, pelo fato de que não temos um objetivo ao ler. Ler o texto porque o professor solicitou não é um objetivo de leitura! Precisamos avaliar e identificar o “verdadeiro” objetivo ao ler um texto. Pode haver mais de um objetivo ou somente um objetivo.

Como estudantes de graduação e como profissionais formados, há duas principais situações diante das quais é necessário delimitar objetivos de leitura: 1. A partir do tipo de solicitação que é feita (por professores, superiores etc); 2. A partir de necessidades de aprendizagem para intervir em algum processo.

No caso específico de nosso programa de condições de ensino para aprender a ler textos acadêmicos, por ser uma situação planejada, não se encaixa em nenhuma das duas situações explicitadas. Como você é um estudante de graduação, vamos supor que precisa elaborar um trabalho sobre as guerras ocorridas no século XX. Nesse caso, como poderia delimitar um objetivo de leitura para ler o texto intitulado “A guerra das guerras”, considerando que precisa construir um trabalho com base no mesmo?

A estrutura de um objetivo de leitura é:

VERBO + COMPLEMENTO

Em primeiro lugar, você necessita identificar qual o complemento do objetivo de leitura, que em geral corresponde a parte do que precisa fazer. Por exemplo:

O que eu preciso fazer: Trabalho sobre o a **Primeira Guerra Mundial**.

O complemento será: \_\_\_\_\_.

(Complete com o complemento).

Depois de identificar o complemento, precisa delimitar qual o verbo que será utilizado para compor a frase que expressa o objetivo de leitura. O verbo deve ser utilizado na forma infinitiva. Porém, não é qualquer verbo que pode ser utilizado. Para definir o verbo é preciso identificar com clareza e precisão o que você precisa ser capaz de fazer com relação ao complemento que identificou. Nesse caso, o que você precisa ser capaz de fazer com relação à **Primeira Guerra Mundial**? Uma das respostas poderia ser: **caracterizar**. Juntando esse verbo com o complemento identificado, temos como objetivo:

✓ \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ =  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_.

Lembre que podemos acrescentar artigos, advérbios, adjetivos e substantivos para completar a frase que expressará o objetivo de leitura. Ao elaborar um trabalho sobre a Primeira Guerra Mundial, você poderia optar por discutir sobre diversos aspectos: **fatos que contribuíram para a ocorrência, suas decorrências** etc. Nesse caso, temos novos complementos. Complete com os termos para identificar quais são os novos complementos:

✓ Fatos que contribuíram para a ocorrência+ \_\_\_\_\_ =  
 fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial.

✓ \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ =  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_.

Definido o complemento, qual será o verbo utilizado? O que você precisa fazer com relação aos **fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial** e com relação às **decorrências da Primeira Guerra Mundial**?

Mais uma vez, vamos utilizar os verbos **identificar** e **caracterizar** para formar os objetivos de leitura. Basta unir o verbo a cada um dos complementos. Complete os espaços em branco para formar os objetivos:

✓ Identificar + \_\_\_\_\_ =  
 \_\_\_\_\_.

✓ Identificar + \_\_\_\_\_ =  
 \_\_\_\_\_.

✓ Caracterizar + \_\_\_\_\_ =  
 \_\_\_\_\_.

✓ Caracterizar + \_\_\_\_\_ =  
 \_\_\_\_\_.

Note mais uma vez que cada um dos complementos deu origem a objetivos distintos. O mesmo ocorre com relação aos verbos: cada verbo dá origem a um objetivo diferente. Considerando que há dois complementos e dois verbos, a combinação entre esses elementos possibilitou delimitar quatro objetivos de leitura diferentes. Essa

observação indica uma descoberta importante: **um objetivo é formado por um único verbo e por um único complemento**. Objetivos formados por mais de um verbo e mais de um complemento são pouco precisos e específicos. No momento de considerá-los para ler um texto, surgem confusões. Avalie você mesmo novamente o que considera mais fácil de entender:

- ✓ Identificar e caracterizar fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial e decorrências da Primeira Guerra Mundial.

**OU**

- ✓ Identificar fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial.
- ✓ Identificar decorrências da Primeira Guerra Mundial.
- ✓ Caracterizar fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial.
- ✓ Caracterizar decorrências da Primeira Guerra Mundial.

Provavelmente, a segunda forma de apresentar os objetivos é mais clara e precisa que a primeira. A primeira forma de delimitar um objetivo de leitura inviabiliza ter clareza acerca de tudo que o leitor necessita fazer com relação ao texto.

Considerando o exemplo explicitado, os objetivos de leitura do texto “A guerra das guerras” são:

1. Caracterizar a Primeira Guerra Mundial.
2. Identificar fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial.
3. Identificar decorrências da Primeira Guerra Mundial.
4. Caracterizar fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial.
5. Caracterizar decorrências da Primeira Guerra Mundial.

Essa é uma das formas de delimitar objetivos de leitura. Delimitar objetivos de leitura caracteriza uma dos primeiros passos para ler textos acadêmicos. Ler um texto acadêmico orientado por objetivos diminui as chances de que fiquemos “devaneando” enquanto lemos. Lemos com um (ou mais) objetivo e sabemos que ao terminar a leitura precisamos descobrir algo com relação a esse objetivo.

**PROSSIGA A LEITURA DO ROTEIRO E COMPLETE AS  
LACUNAS. COMECE A LER O TEXTO DEPOIS DE LER TODO  
O ROTEIRO!**

**Segundo passo – Formular perguntas a partir dos objetivos de leitura, dos títulos e dos subtítulos do texto**

Além de delimitar objetivos de leitura, outra coisa importante a fazer quando ler um texto acadêmico para evitar “perder-se” na leitura do material é formular perguntas a partir dos objetivos de leitura, dos títulos e dos subtítulos do texto. Os títulos e os subtítulos têm a função de indicar o que será tratado em determinada parte do texto. Ao elaborar perguntas, você direciona a leitura para respondê-las, o que facilita não apenas a leitura, mas também anotar informações importantes. É importante destacar que não devemos ler textos somente para responder perguntas. Porém, elas servem como ponto de partida para auxiliar o identificar no que precisamos prestar atenção ao ler um texto.

O primeiro passo para formular perguntas é identificar quais são os objetivos de leitura, os títulos e os subtítulos do texto que você irá ler. Anote os objetivos, os títulos e os subtítulos do texto.

Considerando o texto “A guerra das guerras”, para o qual já delimitamos alguns objetivos de leitura, preencha os espaços com os objetivos delimitados, o título e os subtítulos do texto:

**Título do livro: Uma breve história do século XX.**

**Objetivos de leitura:**

1. \_\_\_\_\_.
2. \_\_\_\_\_.
3. \_\_\_\_\_.
4. \_\_\_\_\_.
5. \_\_\_\_\_.

**Título do texto:**

1. \_\_\_\_\_.

**Subtítulos do texto (registre aqui apenas os subtítulos apresentados no texto até o início da página 59, antes do subcapítulo intitulado “Um rio tingido de sangue”):**

1. \_\_\_\_\_.
2. \_\_\_\_\_.

Com os objetivos de leitura, o título do texto e os subtítulos do texto identificados, você pode ler cada um deles e derivar perguntas. Construa perguntas a partir de cada objetivo de leitura, de cada título e de cada um dos subtítulos. Você pode formular tantas perguntas quanto considerar possível. Lembre apenas que da mesma forma que um objetivo de leitura não deve conter mais de um verbo e mais de um complemento para ser claro e preciso, uma pergunta também não deve conter mais de um advérbio e mais de um complemento para ser clara e precisa.

Você pode anotar cada pergunta que formular logo abaixo do objetivo, do título ou do subtítulo a partir do qual a construiu. Para isso, deixe um espaço em branco abaixo de cada objetivo, título e subtítulo que anotar em sua folha de rascunho para registrar também as perguntas.

A seguir, temos alguns exemplos de pergunta. Formule ao menos mais uma pergunta para cada um dos objetivos de leitura, para o título e para cada um dos subtítulos. Se avaliar que não há mais perguntas a serem formuladas para algum dos itens listados, indique isso nas linhas correspondentes:

### **Título do livro: Uma breve história do século XX.**

#### **Objetivos de leitura:**

1. Caracterizar a Primeira Guerra Mundial.
  - Quais as características da Primeira Guerra Mundial?
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
2. Identificar fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial.
  - Quais os fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial?
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
3. Identificar decorrências da Primeira Guerra Mundial.
  - Quais as decorrências da Primeira Guerra Mundial?
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
4. Caracterizar fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial.



- Quais as características dos fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial?

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

5. Caracterizar decorrências da Primeira Guerra Mundial.

- Quais as características das decorrências da Primeira Guerra Mundial?

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**Título do texto:**

1. A guerra das guerras.

- Quais motivos levam o autor a considerar a Primeira Guerra Mundial como “a guerra das guerras”?

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**Subtítulos do texto:**

1. O cronograma da guerra.

- Em que período ocorreu a Primeira Guerra Mundial?

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

2. Gallipoli – um prêmio desaparecido.

- Ao que o autor do texto se refere ao utilizar o termo “Gallipoli”?

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Vale relembrar que pode ocorrer de que nem todas possam ser respondidas a partir da leitura do texto. Isso não é um problema! Você não precisa responder todas as perguntas que elaborou! As perguntas não devem ser encaradas como um questionário que necessita ser completamente respondido. Têm a função de orientar a leitura para aspectos importantes do texto, de modo que não fiquemos “viajando” no texto e que ao terminar de lê-lo tenhamos a sensação de que sabemos o que lemos!

É importante formular ao menos uma pergunta para todos os títulos e subtítulos de um texto para orientar sua leitura. Não há regras com relação à quantidade de perguntas que precisamos elaborar ao ler um texto. Porém, quanto mais perguntas formulamos, maior é a probabilidade de que não fiquemos “viajando” no texto.

**Leia o texto orientado pelas perguntas e pelos objetivos apresentados no roteiro. Lembre-se de que as perguntas e objetivos servem para orientar sua leitura. Não fique preocupado em respondê-los!**

### **NÃO ESQUEÇA DE TERMINAR DE LER O ROTEIRO PARA DEPOIS INICIAR A LEITURA DO TEXTO!**

**Terceiro passo – Definir as unidades de textos que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras**

Ao ler um texto acadêmico, apenas “ler” não é suficiente. “Ler textos acadêmicos” implica, necessariamente, em anotar algo sobre o que leu. Com relação a isso, surge uma dúvida para muitos de nós: quando interromper a leitura para anotar alguma coisa? Por esse motivo, é importante que antes mesmo de iniciar a leitura definir unidades de textos que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras. É preciso avaliar o quanto do texto conseguimos ler e reproduzir com nossas próprias palavras, sem copiar o que o autor escreve. Ao ser capaz de ler e reproduzir um trecho com as próprias palavras conseguimos avaliar se estamos entendendo o que estamos lendo. Se copiarmos o que o autor escreve ou se precisarmos reler muitas vezes um mesmo trecho, é sinal de que não estamos entendendo o que lemos.

Para definir uma unidade de texto, precisamos avaliar a linguagem utilizada pelo autor no texto e o grau de dificuldade que temos para lê-lo. Antes de começar a ler o texto dificilmente conseguiremos avaliar o grau de dificuldade do mesmo. Por esse motivo, definimos inicialmente como uma unidade de texto um parágrafo (se ele tiver um tamanho aproximado de até meia página). Se for maior que meia página, podemos dividi-lo em duas unidades de texto: lemos a primeira metade, anotamos algo com nossas próprias palavras e em seguida lemos a outra metade e também anotamos algo com nossas próprias palavras. Ao ler um parágrafo de até meia página, procurem perguntar para si mesmos:

- ✓ O que eu entendi desse trecho?
- ✓ O que eu consegui anotar?
- ✓ A anotação que fiz foi com minhas próprias palavras? Ou copieei algo das palavras do autor? O quanto copieei das palavras do autor?

Se você identificar que não conseguiu anotar nada com suas palavras a respeito do que leu ou se mais copiou trechos do que o

autor escreve que reproduziu com suas próprias palavras, talvez seja mais adequado diminuir o tamanho da unidade de texto. Por exemplo, se definiu um parágrafo de aproximadamente meia página como unidade de texto e percebeu que não está entendendo-o suficientemente, diminua esse parágrafo pela metade, releia e procure anotar algo com suas próprias palavras. Repita esse procedimento quantas vezes forem necessárias, até que consiga ler e reproduzir com suas próprias palavras o que leu.

Você deverá utilizar esse procedimento para ler o texto “A guerra das guerras”. Leia um parágrafo e observe se consegue escrever com as próprias palavras o que ler. Se conseguir, registre isso na folha de rascunho. Se não conseguir, também registre e anote o que considerou como uma unidade de texto (metade do parágrafo, três frases etc). Considere como unidade de texto inicialmente um parágrafo e depois divida-o em partes menores de for necessário. Você pode alterar o tamanho do fragmento de texto que está considerando como uma unidade de texto a qualquer momento da leitura. Só não esqueça de registrar na folha de rascunho o que considerou como uma unidade de texto!

### **TERMINE DE LER O ROTEIRO E DEPOIS LEIA O TEXTO!**

#### **Quarto passo – Ler cada unidade de texto definida**

Depois de delimitar objetivos de leitura, de formular perguntas a partir dos objetivos, dos títulos e dos subtítulos e de definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras podemos ler o texto propriamente dito!

Leia cada unidade de texto que definiu orientado pelos objetivos e pelas perguntas que formulou. Quando chegar ao final da unidade de texto, escreva com as próprias palavras o que entendeu. E como escrever? Esse é nosso próximo passo!

Lembre de retomar a lista de objetivos e perguntas nas páginas 06 e 07!

### **LEMBRE-SE: TERMINE DE LER O ROTEIRO ANTES DE COMEÇAR A LER O TEXTO!**

**Quinto passo – Escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas**

Ao definir as unidades de texto e ler cada uma delas, é chegado o momento de interromper a leitura e escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas. De que forma decidir o que é importante? De que forma decidir quais informações registrar?

O que registrar – Delimitar objetivos de leitura e formular perguntas possibilitam identificar quais as informações são importantes e que necessitam ser registradas com nossas próprias palavras. Precisamos escrever com nossas próprias palavras as informações importantes que um autor apresenta em um texto. As informações importantes são aquelas que estão relacionadas com os objetivos de leitura que delimitamos e com as perguntas que formulamos. Dependendo dos objetivos e das perguntas, podemos identificar diferentes tipos de informações importantes em diferentes momentos. As informações que você considera importantes podem ser diferentes das informações que outros colegas selecionam como importantes. Em síntese, para não “devanear” enquanto lê um texto e ficar sem saber o que é importante e o que anotar, é preciso delimitar objetivos e formular perguntas.

Como registrar – A forma mais adequada de registrar informações que selecionamos como importantes em um texto é reproduzi-las com as próprias palavras. Precisamos nos esforçar o máximo possível para reproduzir o que lemos com nossas próprias palavras. Copiar o que os autores escrevem inviabiliza avaliar se estamos entendendo o que lemos ou não. Quanto mais conseguimos nos distanciar das palavras do autor, maior é a probabilidade de estarmos entendendo o texto. As informações importantes podem ser escritas com as próprias palavras sob a forma de tópicos (uma frase ou algumas frases) e de sínteses. Ao escrever tópicos, as relações entre as frases que registramos não são explicitadas, o que dificulta ter noção do “todo” do texto. Por esse motivo, inicialmente vamos escrever um tópico e depois de ler todo o texto e ter vários tópicos anotados vamos escrever uma síntese. Para aprimorar a capacidade de ler textos acadêmicos, é fundamental que você escreva tópicos e síntese com as próprias palavras acerca do que leu.

Onde registrar – Há diversos locais em que podemos escrever com as próprias palavras informações importantes. Reproduzi-las em uma folha de rascunho onde registramos os objetivos de leitura e as perguntas possibilita visualizar com clareza porque aquela informação é importante. Lemos a unidade de texto, olhamos para nossos objetivos e perguntas e questionamos: **qual a relação entre o que eu li e meus**

**objetivos e perguntas?** Assim, evitamos anotar informações que não são importantes para determinada situação e que não terão função para nossos estudos. Muitas vezes, ao ler um texto identificamos uma informação que consideramos interessante, mas que não está relacionada com nossos objetivos. Ao reler o que selecionamos como importante no texto, ocorre de termos a sensação de que as informações são desconexas, pouco relacionadas e que não nos auxiliam entender o texto. Por esse motivo, procure escrever com suas próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas!

Vamos considerar o primeiro parágrafo do texto “A guerra das guerras”:

*“A Primeira Guerra Mundial, o evento mais significativo do século, não foi apenas traumática enquanto durou, mas também teve efeitos profundos: ajudou a impulsionar a Revolução Russa; configurou-se como uma das causas da depressão financeira dos anos 1930, o maior baque econômico na história até então; estimulou, direta e indiretamente a ascensão de Hitler e da Alemanha nazista, ajudando a provocar a Segunda Grande Guerra; acabou com o apogeu da Europa Ocidental e seu domínio mundial; e também acelerou a ascensão dos Estados Unidos e da União Soviética. Durante esse período, um estadista britânico elaborou um plano para a Palestina que ainda hoje provoca tensões no Oriente Médio. ” (Blainey, 2010, p. 50).*

Estamos considerando esse parágrafo como uma unidade de texto. Significa que vamos lê-lo, interromper a leitura e escrever algo com nossas próprias palavras sobre ele e que tenha relação com os objetivos e perguntas que formulamos. Vamos lembrar alguns de nossos objetivos e perguntas:

Objetivos:

- Caracterizar a Primeira Guerra Mundial.
- Identificar fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial.
- **Identificar decorrências da Primeira Guerra Mundial.**
- Caracterizar fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial.
- Caracterizar decorrências da Primeira Guerra Mundial.

Perguntas:

- Quais os fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial?
- **Quais as decorrências da Primeira Guerra Mundial?**
- Quais as características dos fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial?
- Quais as características das decorrências da Primeira Guerra Mundial?
- **Quais motivos levam o autor a considerar a Primeira Guerra Mundial como “a guerra das guerras”?**
- Em que período ocorreu a Primeira Guerra Mundial?
- Ao que o autor do texto se refere ao utilizar o termo “Gallipoli”?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Antes de iniciar a leitura do texto, leia atentamente a lista de objetivos de leitura e de perguntas que formulou. Relembre os objetivos e as perguntas ao iniciar um novo subcapítulo do texto. Você não precisa ler todas as perguntas a cada subcapítulo. Leia somente aquelas que foram derivadas a partir do subtítulo do subcapítulo que iniciará a leitura. O primeiro parágrafo do texto que está sendo utilizado como exemplo não faz parte de nenhum dos subcapítulos do texto. Refere-se a parte introdutória do capítulo “Uma A guerra das guerras”. Nesse caso, consideramos apenas as perguntas formuladas a partir dos objetivos de leitura e do título do texto. Ao iniciar a leitura de uma subcapítulo específico do texto, atente para as perguntas formuladas a partir do respectivo subtítulo.

Ao observar os objetivos e perguntas formuladas e relacioná-las com o primeiro parágrafo do texto, é possível perceber que há relação entre os objetivos e as perguntas destacadas e as informações contidas no parágrafo (lembre de considerar os objetivos e as perguntas que você formulou ao ler o texto):

- **Identificar decorrências da Primeira Guerra Mundial.**

- Quais as decorrências da Primeira Guerra Mundial?
- Quais motivos levam o autor a considerar a Primeira Guerra Mundial como “a guerra das guerras”?

Uma forma de escrever com as próprias palavras as informações lidas é:

*A Primeira Guerra Mundial caracteriza a principal guerra do século XX. Dentre suas decorrências catastróficas, destacam-se: a crise de 30 e a ascensão de Hitler, que culminou com a Segunda Guerra Mundial, o impulsionamento da Revolução Russa; crise financeira dos anos 1930, fim do apogeu da Europa Ocidental e seu domínio mundial; aceleração da ascensão dos Estados Unidos e da União Soviética; elaboração de um plano para Palestina que ainda hoje provoca conflitos no Oriente Médio.*

Esse é um exemplo de tópico escrito com as próprias palavras que se referem a informações importantes, ou seja, que tem relação com objetivos e perguntas formuladas. Note que no tópico elaborado foram utilizadas palavras e expressões semelhantes e até mesmo iguais àquelas apresentadas no texto. Isso ocorre pelo fato de que uma das perguntas se refere às decorrências da guerra. Nesse caso, são registradas as expressões que dizem respeito aos itens que representam essas decorrências. No decorrer do texto, quando forem identificadas as características dessas decorrências, provavelmente elas não aparecerão sob a forma de uma lista, como nesse caso. Aí, será o momento de esforçar-se um pouco mais para escrever com as próprias palavras o que você leu e entendeu!

Mais uma vez, vamos lembrar algumas considerações importantes!

- ✓ O parágrafo lido tem relação com três aspectos orientadores de nossa leitura (um objetivo e duas perguntas). Não há informações relacionadas a outros objetivos e perguntas. Não precisamos relacionar todas as unidades de texto com todos os objetivos e perguntas. Haverá situações em que não identificaremos nenhuma informação relacionada aos objetivos e perguntas. Nesses casos, não escreveremos nada.

- ✓ Pode ocorrer de haver informações que constam no parágrafo, mas que não tem relação com os objetivos e perguntas formuladas. Nesses casos, não são registradas.
- ✓ Não há regras com relação ao tamanho do tópico que registrará.

Você testará esse procedimento para ler mais uma vez! Depois de definir a unidade de texto, leia-a e procure escrever com as próprias palavras o que considera relevante **em relação aos objetivos e perguntas formuladas**. Registre isso na folha de rascunho.

**Escreva tópicos com as próprias palavras e ao final da leitura de todo o texto, quando terá vários tópicos escritos, escreva uma síntese sobre o que entendeu a partir da leitura do texto.**

### **O ROTEIRO ESTÁ QUASE CHEGANDO AO FIM! TERMINE DE LÊ-LO PARA DEPOIS COMEÇAR A LER O TEXTO!**

#### **Sexto passo – Avaliar o que atingiu dos objetivos e o que respondeu das perguntas formuladas**

Depois de ler o texto e de escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas, é necessário avaliar o que atingiu desses objetivos e o que respondeu das perguntas formuladas. É uma forma de avaliar a eficácia do procedimento que estamos utilizando para ler. É importante lembrar que isso não significa que lemos textos para responder perguntas. Objetivos e perguntas têm a função de orientar a leitura, para que não fiquemos “viajando” pelas páginas do texto sem conseguir identificar o que de fato nos interessa.

Para avaliar o que atingimos dos objetivos e perguntas formuladas, podemos comparar o que escrevemos com as próprias palavras com os objetivos e perguntas formuladas. Fazemos essa comparação depois de ter lido todo o texto. Considerando o tópico elaborado a partir do primeiro parágrafo do texto “A guerra das guerras”, é possível perceber que atingimos objetivos e respondemos perguntas formuladas:

#### **Tópico:**

***A Primeira Guerra Mundial caracteriza a principal guerra do século XX. Dentre suas decorrências catastróficas, destacam-se: a crise de 30 e a ascensão de Hitler, que culminou com a Segunda Guerra Mundial, o impulsionamento da Revolução Russa; crise financeira dos anos***



*1930, fim do apogeu da Europa Ocidental e seu domínio mundial; aceleração da ascensão dos Estados Unidos e da União Soviética; elaboração de um plano para Palestina que ainda hoje provoca conflitos no Oriente Médio.*

**Objetivo:**

**Identificar decorrências da Primeira Guerra Mundial.**

**Perguntas:**

**Quais as decorrências da Primeira Guerra Mundial?**

**Quais motivos levam o autor a considerar a Primeira Guerra Mundial como “a guerra das guerras”?**

Os demais objetivos e perguntas formuladas não foram atingidos e respondidos. Porém, esse tópico refere-se a uma única unidade de texto. Para fazer essa avaliação é necessário primeiramente ler todo o texto. Ao ler todo o texto e fazer essa avaliação, podemos identificar objetivos e perguntas para os quais não identificamos informações no texto. Quando temos muitas perguntas, é comum que isso ocorra. No caso em que não identificarmos informações relacionadas a nenhum dos objetivos e perguntas formuladas, precisamos avaliar o que está acontecendo:

- ✓ Não há nenhuma informação relacionada a esse objetivo ou a essa pergunta no texto?
- ✓ O objetivo ou a pergunta formulada são relevantes? Tem relação com os títulos e subtítulos do texto?

Essas são algumas perguntas que podem orientar a identificação de possíveis problemas ao avaliar o que atingiu dos objetivos e perguntas formuladas. Em alguns casos, pode ser necessário reavaliar a forma como estamos lendo.

**Compare as informações que você registrou nos tópicos e na síntese com os objetivos e perguntas apresentados nas páginas 10 e 11 do roteiro. Avalie quais deles você considera que estão relacionados com as informações que você registrou e destaque-os com caneta marca-texto.**

Ao final da sessão, quando terminar a leitura do texto de acordo com as instruções e explicações apresentadas na unidade, entregue a cópia do texto, o roteiro de leitura e a folha de rascunho à pesquisadora.

Boa leitura!  
Abraço,  
Ingrid Agassi.



## APÊNDICE F – Esboço do Segundo Roteiro de Leitura



Universidade Federal de Santa Catarina  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Programa de condições de ensino para  
aprender a ler textos acadêmicos

Estudante:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### APRIMORANDO O COMPORTAMENTO DE LER TEXTOS ACADÊMICOS Sessão 06 – Em XX/XX/XXXX



Nas últimas três sessões, você vem aprendendo e aprimorando alguns comportamentos para ler textos acadêmicos com eficácia. Na sessão de hoje, você continuará a ler o texto solicitado com base nas instruções e explicações dadas. Novamente, siga atentamente os passos descritos a seguir. **Por mais que eles possam ser parecidos ou iguais ao roteiro das duas últimas sessões, há diferenças. Por isso, leia-o com bastante atenção e não pule etapas! Leia todo o roteiro e apenas complete as lacunas com o que é solicitado. Comece a ler o texto depois de ler todo o roteiro.** Hoje você continuará lendo o texto “A guerra das guerras”, do livro “Uma Breve História do Século XX”, de “Geoffrey Blainey”. Leia o texto da página 59, a partir do subcapítulo intitulado “Um rio tingido de sangue”, até a página 64.

Lembre-se! Antes de começar a ler o texto, primeiro leia todo o roteiro, até o final. Anote os horários de início e de término das atividades listadas na primeira coluna da tabela abaixo:

Tipo de atividade	Horário de início	Horário de término
Ler o roteiro		
Delimitar objetivos		
Formular perguntas		
Ler o texto		
Elaborar tópicos		
Sintetizar o texto		
Avaliar o que atingiu dos objetivos e perguntas		

## 2. Primeiro passo – Delimitar objetivos de leitura

Ao ler um texto acadêmico, muitas vezes nos “perdemos”. Lemos, lemos, lemos e não sabemos para que. Ao chegar à última página do texto, temos a sensação de que não sabemos nada. Não conseguimos expressar o que lemos. Por que isso ocorre? Em geral, pelo fato de que não temos um objetivo ao ler. Ler o texto porque o professor solicitou não é um objetivo de leitura! Precisamos avaliar e identificar o “verdadeiro” objetivo ao ler um texto. Pode haver mais de um objetivo ou somente um objetivo.

Como estudantes de graduação e como profissionais formados, há duas principais situações diante das quais é necessário delimitar objetivos de leitura: 1. A partir do tipo de solicitação que é feita (por professores, superiores etc); 2. A partir de necessidades de aprendizagem para intervir em algum processo.

No caso específico de nosso programa de condições de ensino para aprender a ler textos acadêmicos, por ser uma situação planejada, não se encaixa em nenhuma das duas situações explicitadas. Como você é um estudante de graduação, vamos supor que precisa prosseguir a elaboração de um trabalho com base no texto “a guerra das guerras”, do livro “Uma breve história do século XX”. Nesse caso, como poderia delimitar um objetivo de leitura para ler o texto intitulado “Uma tempestade de mudanças”, considerando que precisa construir um trabalho com base no mesmo?

Relembrando, a estrutura de um objetivo de leitura é:

VERBO + COMPLEMENTO

Em primeiro lugar, você necessita identificar qual o complemento do objetivo de leitura, que em geral corresponde a parte do que precisam fazer. Vamos lembrar os objetivos delimitados na última sessão:

O que eu preciso fazer: Trabalho sobre o a **Primeira Guerra Mundial.**

O complemento será:\_\_\_\_\_.

(Complete com o complemento).

Depois de identificar o complemento, precisa delimitar qual o verbo que será utilizado para compor a frase que expressa o objetivo de leitura. O verbo deve ser utilizado na forma infinitiva. Porém, não é qualquer verbo que pode ser utilizado. Para definir o verbo é preciso identificar com clareza e precisão o que você precisa ser capaz de fazer com relação ao complemento que identificou. Nesse caso, o que você

precisa ser capaz de fazer com relação à **Primeira Guerra Mundial**? Uma das respostas poderia ser: **caracterizar**. Juntando esse verbo com o complemento identificado, temos como objetivo:

✓ \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ =  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_.

Lembre que podemos acrescentar artigos, advérbios, adjetivos e substantivos para completar a frase que expressará o objetivo de leitura. Ao elaborar um trabalho sobre a Primeira Guerra Mundial, você poderia optar por discutir sobre diversos aspectos: **fatos que contribuíram para a ocorrência, suas decorrências** etc. Nesse caso, temos novos complementos. Complete com os termos para identificar quais são os novos complementos:

✓ Fatos que contribuíram para a ocorrência+  
 \_\_\_\_\_ = fatos que  
 contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial.

✓ \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ =  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_.

Definido o complemento, qual será o verbo utilizado? O que você precisa fazer com relação aos **fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial** e com relação às **decorrências da Primeira Guerra Mundial**?

Mais uma vez, vamos utilizar os verbos **identificar** e **caracterizar** para formar os objetivos de leitura. Basta unir o verbo a cada um dos complementos. Complete os espaços em branco para formar os objetivos:

✓ Identificar+ \_\_\_\_\_ =  
 \_\_\_\_\_.

✓ Identificar + \_\_\_\_\_ =  
 \_\_\_\_\_.

✓ Caracterizar + \_\_\_\_\_ =  
 \_\_\_\_\_.

✓ Caracterizar + \_\_\_\_\_ =  
 \_\_\_\_\_.

Note mais uma vez que cada um dos complementos deu origem a objetivos distintos. O mesmo ocorre com relação aos verbos: cada verbo dá origem a um objetivo diferente. Considerando que há dois

complementos e dois verbos, a combinação entre esses elementos possibilitou delimitar quatro objetivos de leitura diferentes. Essa observação indica uma descoberta importante: **um objetivo é formado por um único verbo e por um único complemento.** Objetivos formados por mais de um verbo e mais de um complemento são pouco precisos e específicos. No momento de considerá-los para ler um texto, surgem confusões. Avalie você mesmo novamente o que considera mais fácil de entender:

- ✓ Identificar e caracterizar fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial e decorrências da Primeira Guerra Mundial.

**OU**

- ✓ Identificar fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial.
- ✓ Identificar decorrências da Primeira Guerra Mundial.
- ✓ Caracterizar fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial.
- ✓ Caracterizar decorrências da Primeira Guerra Mundial.

Provavelmente, a segunda forma de apresentar os objetivos é mais clara e precisa que a primeira. A primeira forma de delimitar um objetivo de leitura inviabiliza ter clareza acerca de tudo que o leitor necessita fazer com relação ao texto.

Considerando o exemplo explicitado, os objetivos de leitura do texto “A guerra das guerras” são:

6. Caracterizar a Primeira Guerra Mundial.
7. Identificar fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial.
8. Identificar decorrências da Primeira Guerra Mundial.
9. Caracterizar fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial.
10. Caracterizar decorrências da Primeira Guerra Mundial.

Essa é uma das formas de delimitar objetivos de leitura. Delimitar objetivos de leitura caracteriza uma dos primeiros passos para ler textos acadêmicos. Ler um texto acadêmico orientado por objetivos diminui as chances de que fiquemos “devaneando” enquanto lemos. Lemos com um (ou mais) objetivo e sabemos que ao terminar a leitura precisamos descobrir algo com relação a esse objetivo.

**PROSSIGA A LEITURA DO ROTEIRO E COMPLETE AS LACUNAS. COMECE A LER O TEXTO DEPOIS DE LER TODO O ROTEIRO!**

**Segundo passo – Formular perguntas a partir dos objetivos de leitura, dos títulos e dos subtítulos do texto**

Além de delimitar objetivos de leitura, outra coisa importante a fazer quando ler um texto acadêmico para evitar “perder-se” na leitura do material é formular perguntas a partir dos objetivos de leitura, dos títulos e dos subtítulos do texto. Os títulos e os subtítulos têm a função de indicar o que será tratado em determinada parte do texto. Ao elaborar perguntas, você direciona a leitura para respondê-las, o que facilita não apenas a leitura, mas também anotar informações importantes. É importante destacar que não devemos ler textos somente para responder perguntas. Porém, elas servem como ponto de partida para auxiliar o identificar no que precisamos prestar atenção ao ler um texto.

O primeiro passo para formular perguntas é identificar quais são os objetivos de leitura, os títulos e os subtítulos do texto que você irá ler. Anote os objetivos, os títulos e os subtítulos do texto.

Considerando o texto “A guerra das guerras”, para o qual já delimitamos alguns objetivos de leitura, preencha os espaços com os objetivos delimitados, o título e os subtítulos do texto:

**Título do livro: Uma breve história do século XX.**

**Objetivos de leitura:**

6. \_\_\_\_\_.
7. \_\_\_\_\_.
8. \_\_\_\_\_.
9. \_\_\_\_\_.
10. \_\_\_\_\_.

**Título do texto:**

2. \_\_\_\_\_.

**Subtítulos do texto (registre aqui apenas os subtítulos apresentados no texto da página 59 em diante, a partir do subcapítulo intitulado “Um rio tingido de sangue”):**

3. \_\_\_\_\_.
4. \_\_\_\_\_.

Com os objetivos de leitura, o título do texto e os subtítulos do texto identificados, você pode ler cada um deles e derivar perguntas. Construa perguntas a partir de cada objetivo de leitura, de cada título e de cada um dos subtítulos. Você pode formular tantas perguntas quanto considerar possível. Lembre apenas que da mesma forma que um objetivo de leitura não deve conter mais de um verbo e mais de um complemento para ser claro e preciso, uma pergunta também não deve conter mais de um advérbio e mais de um complemento para ser clara e precisa.

Você pode anotar cada pergunta que formular logo abaixo do objetivo, do título ou do subtítulo a partir do qual a construiu. Para isso, deixe um espaço em branco abaixo de cada objetivo, título e subtítulo que anotar em sua folha de rascunho para registrar também as perguntas.

A seguir, temos alguns exemplos de pergunta. Formule ao menos mais uma pergunta para cada um dos objetivos de leitura, para o título e para cada um dos subtítulos. Se avaliar que não há mais perguntas a serem formuladas para algum dos itens listados, indique isso nas linhas correspondentes:

### **Título do livro: Uma breve história do século XX.**

#### **Objetivos de leitura:**

6. Identificar fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial.
  - Quais os fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial?
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
7. Identificar decorrências da Primeira Guerra Mundial.
  - Quais as decorrências da Primeira Guerra Mundial?
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
8. Caracterizar fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial.
  - Quais as características dos fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial?
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
9. Caracterizar decorrências da Primeira Guerra Mundial.



- Quais as características das decorrências da Primeira Guerra Mundial?

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**Título do texto:**

2. A guerra das guerras.

- Quais motivos levam o autor a considerar a Primeira Guerra Mundial como “a guerra das guerras”?

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**Subtítulos do texto:**

3. Um rio tingido de sangue.

- Ao que o autor do texto se refere ao utilizar a expressão “um rio tingido de sangue”?

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

4. O dilema das nações neutras.

- Qual foi o dilema das nações neutras?

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Vale lembrar que pode ocorrer que nem todas as perguntas formuladas possam ser respondidas a partir da leitura do texto. Isso não é um problema! As perguntas não devem ser encaradas como um questionário que necessita ser completamente respondido. Têm a função de orientar a leitura para aspectos importantes do texto, de modo que não fiquemos “viajando” no texto e que ao terminar de lê-lo tenhamos a sensação de que sabemos o que lemos!

Lembre que nem sempre precisamos formular perguntas para todos os objetivos que delimitamos. Porém, é importante que formulemos perguntas para todos os subtítulos (ao menos uma), para orientar a leitura daquele subcapítulo do texto. Não há regras com relação à quantidade de perguntas que precisamos elaborar ao ler um texto. Porém, quanto mais perguntas formulamos, maior é a probabilidade de que não fiquemos “viajando” no texto.

## **NÃO ESQUEÇA DE TERMINAR DE LER O ROTEIRO PARA DEPOIS INICIAR A LEITURA DO TEXTO!**

### **Terceiro passo – Definir as unidades de textos que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras**

Ao ler um texto acadêmico, apenas “ler” não é suficiente. “Ler textos acadêmicos” implica, necessariamente, em anotar algo sobre o que leu. Com relação a isso, surge uma dúvida para muitos de nós: quando interromper a leitura para anotar alguma coisa? Por esse motivo, é importante que antes mesmo de iniciar a leitura definir unidades de textos que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras. É preciso avaliar o quanto do texto conseguimos ler e reproduzir com nossas próprias palavras, sem copiar o que o autor escreve. Ao ser capaz de ler e reproduzir um trecho com as próprias palavras conseguimos avaliar se estamos entendendo o que estamos lendo. Se copiarmos o que o autor escreve ou se precisarmos reler muitas vezes um mesmo trecho, é sinal de que não estamos entendendo o que lemos.

Para definir uma unidade de texto, precisamos avaliar a linguagem utilizada pelo autor no texto e o grau de dificuldade que temos para lê-lo. Antes de começar a ler o texto dificilmente conseguiremos avaliar o grau de dificuldade do mesmo. Por esse motivo, definimos inicialmente como uma unidade de texto um parágrafo (se ele tiver um tamanho aproximado de até meia página). Se for maior que meia página, podemos dividi-lo em duas unidades de texto: lemos a primeira metade, anotamos algo com nossas próprias palavras e em seguida lemos a outra metade e também anotamos algo com nossas próprias palavras. Ao ler um parágrafo de até meia página, procurem perguntar para si mesmos:

- ✓ O que eu entendi desse trecho?
- ✓ O que eu consegui anotar?
- ✓ A anotação que fiz foi com minhas próprias palavras? Ou copieei algo das palavras do autor? O quanto copieei das palavras do autor?

Se você identificar que não conseguiu anotar nada com suas palavras a respeito do que leu ou se mais copiou trechos do que o autor escreve que reproduziu com suas próprias palavras, talvez seja mais adequado diminuir o tamanho da unidade de texto. Por exemplo, se definiu um parágrafo de aproximadamente meia página como unidade de texto e percebeu que não está entendendo-o suficientemente, diminua esse parágrafo pela metade, releia e procure anotar algo com suas

próprias palavras. Repita esse procedimento quantas vezes forem necessárias, até que consiga ler e reproduzir com suas próprias palavras o que leu.

Você deverá utilizar esse procedimento para ler o texto “A guerra das guerras”. Leia um parágrafo e observe se consegue escrever com as próprias palavras o que ler. Se conseguir, registre isso na folha de rascunho. Se não conseguir, também registre e anote o que considerou como uma unidade de texto (metade do parágrafo, três frases etc). Considere como unidade de texto inicialmente um parágrafo e depois divida-o em partes menores de for necessário. Você pode alterar o tamanho do fragmento de texto que está considerando como uma unidade de texto a qualquer momento da leitura. Só não esqueça de registrar na folha de rascunho o que considerou como uma unidade de texto!

### **TERMINE DE LER O ROTEIRO E DEPOIS LEIA O TEXTO!**

#### **Quarto passo – Ler cada unidade de texto definida**

Depois de delimitar objetivos de leitura, de formular perguntas a partir dos objetivos, dos títulos e dos subtítulos e de definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras podemos ler o texto propriamente dito!

Leia cada unidade de texto que definiu orientado pelos objetivos e pelas perguntas que formulou. Quando chegar ao final da unidade de texto, escreva com as próprias palavras o que entendeu. E como escrever? Esse é nosso próximo passo!

Lembre de retomar a lista de objetivos e perguntas nas páginas 06 e 07!

### **LEMBRE-SE: TERMINE DE LER O ROTEIRO ANTES DE COMEÇAR A LER O TEXTO!**

#### **Quinto passo – Escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas**

Ao definir as unidades de texto e ler cada uma delas, é chegado o momento de interromper a leitura e escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas. De que forma decidir o que é importante? De que forma decidir quais informações registrar?

O que registrar – Delimitar objetivos de leitura e formular perguntas possibilitam identificar quais as informações são importantes e que necessitam ser registradas com nossas próprias palavras. Precisamos escrever com nossas próprias palavras as informações importantes que um autor apresenta em um texto. As informações importantes são aquelas que estão relacionadas com os objetivos de leitura que delimitamos e com as perguntas que formulamos. Dependendo dos objetivos e das perguntas, podemos identificar diferentes tipos de informações importantes em diferentes momentos. As informações que você considera importantes podem ser diferentes das informações que outros colegas selecionam como importantes. Em síntese, para não “devanear” enquanto lê um texto e ficar sem saber o que é importante e o que anotar, é preciso delimitar objetivos e formular perguntas.

Como registrar – A forma mais adequada de registrar informações que selecionamos como importantes em um texto é reproduzi-las com as próprias palavras. Precisamos nos esforçar o máximo possível para reproduzir o que lemos com nossas próprias palavras. Copiar o que os autores escrevem inviabiliza avaliar se estamos entendendo o que lemos ou não. Quanto mais conseguimos nos distanciar das palavras do autor, maior é a probabilidade de estarmos entendendo o texto. As informações importantes podem ser escritas com as próprias palavras sob a forma de tópicos (uma frase ou algumas frases) e de sínteses. Ao escrever tópicos, as relações entre as frases que registramos não são explicitadas, o que dificulta ter noção do “todo” do texto. Por esse motivo, inicialmente vamos escrever um tópico e depois de ler todo o texto e ter vários tópicos anotados vamos escrever uma síntese. Para aprimorar a capacidade de ler textos acadêmicos, é fundamental que você escreva tópicos e síntese com as próprias palavras acerca do que leu.

Onde registrar – Há diversos locais em que podemos escrever com as próprias palavras informações importantes. Reproduzi-las em uma folha de rascunho onde registramos os objetivos de leitura e as perguntas possibilita visualizar com clareza porque aquela informação é importante. Lemos a unidade de texto, olhamos para nossos objetivos e perguntas e questionamos: **qual a relação entre o que eu li e meus objetivos e perguntas?** Assim, evitamos anotar informações que não são importantes para determinada situação e que não terão função para nossos estudos. Muitas vezes, ao ler um texto identificamos uma informação que consideramos interessante, mas que não está relacionada com nossos objetivos. Ao reler o que selecionamos como importante no

texto, ocorre de termos a sensação de que as informações são desconexas, pouco relacionadas e que não nos auxiliam entender o texto. Por esse motivo, procure escrever com suas próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas!

Vamos considerar o primeiro parágrafo do subcapítulo “Um rio tingido de sangue”, do texto “A guerra das guerras”:

*“Perto da fronteira entre a França e a Bélgica, corria o rio Somme, um córrego calmo, mal notado pelos ciclistas que por ali passavam às vésperas da guerra. Perto do Somme, dois anos mais tarde, um numeroso exército de britânicos e franceses foi se reunindo silenciosamente em trincheiras e abrigos, em acampamentos e vilarejos parcialmente destruídos por bombardeios, de prontidão para uma das mais duras batalhas da história mundial. Lá, os soldados aliados, muitos dos quais tinham vindo da abandonada Gallipoli, esperavam abrir caminho através das trincheiras e dos postos de artilharia alemães, para dar continuidade a uma guerra que havia se tornado estática, sem solução. Muitos armamentos pesados, como morteiros, metralhadoras e rifles, já estavam preparados. Uma semana antes da batalha planejada, as fileiras alemães foram incessantemente bombardeadas.”* (Blainey, 2010, p. 59).

Esse parágrafo está sendo considerado como uma unidade de texto. Significa que vamos lê-lo, interromper a leitura e escrever algo com nossas próprias palavras sobre ele e que tenha relação com os objetivos e perguntas que formulamos. Vamos lembrar alguns de nossos objetivos e perguntas (lembre de completar a lista com as perguntas que você formulou):

#### Objetivos:

- **Caracterizar a Primeira Guerra Mundial.**
- Identificar fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial.
- **Identificar decorrências da Primeira Guerra Mundial.**
- Caracterizar fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial.
- Caracterizar decorrências da Primeira Guerra Mundial.

#### Perguntas:

- Quais os fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial?
- **Quais as decorrências da Primeira Guerra Mundial?**
- Quais as características dos fatos que contribuíram para a ocorrência da Primeira Guerra Mundial?
- Quais as características das decorrências da Primeira Guerra Mundial?
- Quais motivos levam o autor a considerar a Primeira Guerra Mundial como “a guerra das guerras”?
- **Ao que o autor do texto se refere ao utilizar a expressão “um rio tingido de sangue”?**
- Qual foi o dilema das nações neutras?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Antes de iniciar a leitura do texto, leia atentamente a lista de objetivos de leitura e de perguntas que formulou. Relembre os objetivos e as perguntas ao iniciar um novo subcapítulo do texto. Você não precisa ler todas as perguntas. Leia somente aquelas que foram derivadas a partir do subtítulo do subcapítulo que iniciará a leitura. Ao iniciar a leitura de uma subcapítulo específico do texto, atente para as perguntas formuladas a partir do respectivo subtítulo.

Ao observar os objetivos e perguntas formuladas e relacioná-las com o primeiro parágrafo do texto, é possível perceber que há relação entre os objetivos e as perguntas destacadas e as informações contidas no parágrafo (lembre de considerar os objetivos e as perguntas que você formulou ao ler o texto):

- **Caracterizar a Primeira Guerra Mundial.**
- **Identificar decorrências da Primeira Guerra Mundial.**
- **Quais as decorrências da Primeira Guerra Mundial?**

- **Ao que o autor do texto se refere ao utilizar a expressão “um rio tingido de sangue”?**

Uma forma de escrever com as próprias palavras as informações lidas é:

*Durante a Primeira Guerra Mundial, uma das batalhas mais violentas ocorreu nas margens do Rio Somme. Soldados britânicos e franceses se reuniram próximos ao rio para bombardear os alemães com armamentos pesados.*

Esse é um exemplo de tópico escrito com as próprias palavras que se refere a informações importantes, ou seja, que tem relação com objetivos e perguntas formuladas.

Mais uma vez, vamos lembrar algumas considerações importantes!

- ✓ O parágrafo lido tem relação com quatro aspectos orientadores de nossa leitura (dois objetivos e duas perguntas). Não há informações relacionadas a outros objetivos e perguntas. Não precisamos relacionar todas as unidades de texto com todos os objetivos e perguntas. Haverá situações em que não identificaremos nenhuma informação relacionada aos objetivos e perguntas. Nesses casos, não escreveremos nada.
- ✓ Pode ocorrer de haver informações que constam no parágrafo, mas que não tem relação com os objetivos e perguntas formuladas. Nesses casos, não são registradas.
- ✓ Não há regras com relação ao tamanho do tópico que registrará.

Você testará esse procedimento para ler com todas essas dicas e exemplos pela quarta vez! Depois de definir a unidade de texto, leia-a e procure escrever com as próprias palavras o que considerar relevante **em relação aos objetivos e perguntas formuladas**. Registre isso na folha de rascunho.

**Escreva tópicos com as próprias palavras e ao final da leitura de todo o texto, quando terá vários tópicos escritos, escreva uma síntese sobre o que entendeu a partir da leitura do texto.**

## **O ROTEIRO ESTÁ QUASE CHEGANDO AO FIM! TERMINE DE LÊ-LO PARA DEPOIS COMEÇAR A LER O TEXTO!**

### **Sexto passo – Avaliar o que atingiu dos objetivos e o que respondeu das perguntas formuladas**

Depois de ler o texto e de escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas, é necessário avaliar o que atingiu desses objetivos e o que respondeu das perguntas formuladas. É uma forma de avaliar a eficácia do procedimento que estamos utilizando para ler. É importante lembrar que isso não significa que lemos textos para responder perguntas. Objetivos e perguntas têm a função de orientar a leitura, para que não fiquemos “viajando” pelas páginas do texto sem conseguir identificar o que de fato nos interessa.

Para avaliar o que atingimos dos objetivos e perguntas formuladas, podemos comparar o que escrevemos com as próprias palavras com os objetivos e perguntas formuladas. Fazemos essa comparação depois de ter lido todo o texto. Considerando o tópico elaborado a partir do primeiro parágrafo do texto “A guerra das guerras”, é possível perceber que atingimos objetivos e respondemos perguntas formuladas:

#### **Tópico:**

*Durante a Primeira Guerra Mundial, uma das batalhas mais violentas ocorreu nas margens do Rio Somme. Soldados britânicos e franceses se reuniram próximos ao rio para bombardear os alemães com armamentos pesados.*

#### **Objetivos:**

**Caracterizar a Primeira Guerra Mundial.**

**Identificar decorrências da Primeira Guerra Mundial.**

#### **Perguntas:**

**Quais as decorrências da Primeira Guerra Mundial?**

**Ao que o autor do texto se refere ao utilizar a expressão “um rio tingido de sangue”?**

Os demais objetivos e perguntas formuladas não foram atingidos e respondidos. Porém, esse tópico refere-se a uma única unidade de texto. Para fazer essa avaliação é necessário primeiramente



ler todo o texto. Ao ler todo o texto e fazer essa avaliação, podemos identificar objetivos e perguntas para os quais não identificamos informações no texto. Quando temos muitas perguntas, é comum que isso ocorra. No caso em que não identificarmos informações relacionadas a nenhum dos objetivos e perguntas formuladas, precisamos avaliar o que está acontecendo:

- ✓ Não há nenhuma informação relacionada a esse objetivo ou a essa pergunta no texto?
- ✓ O objetivo ou a pergunta formulada são relevantes? Tem relação com os títulos e subtítulos do texto?

Essas são algumas perguntas que podem orientar a identificação de possíveis problemas ao avaliar o que atingiu dos objetivos e perguntas formuladas. Em alguns casos, pode ser necessário reavaliar a forma como estamos lendo.

**Compare as informações que você registrou nos tópicos e na síntese com os objetivos e perguntas apresentados nas páginas 11 e 12 do roteiro. Avalie quais deles você considera que estão relacionados com as informações que você registrou e destaque-os com caneta marca-texto.**

Ao final da sessão, quando terminar a leitura do texto de acordo com as instruções e explicações apresentadas na unidade, entregue a cópia do texto, o roteiro de leitura e a folha de rascunho à pesquisadora.

Boa leitura!  
Abraço,  
Ingrid Agassi.



## APÊNDICE G – Esboço do Segundo Roteiro de Leitura



Universidade Federal de Santa Catarina  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Programa de condições de ensino para  
aprender a ler textos acadêmicos

**Estudante:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### APRIMORANDO O COMPORTAMENTO DE LER TEXTOS ACADÊMICOS Sessão 07 – Em XX/XX/XXXX



Ler textos acadêmicos com eficácia é um comportamento que envolve fazer várias outras coisas: delimitar objetivos de leitura, formular perguntas a partir dos objetivos de leitura, do título e dos subtítulos do texto, definir unidades de texto que considera capaz de ler e de reproduzir com as próprias palavras, ler cada unidade de texto definida, escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas e avaliar o que atingiu dos objetivos e o que respondeu das perguntas formuladas.

O texto a ser lido hoje é “Revolta em Petrogrado, paz em Paris”, de “Geoffrey Blainey” e pode ser encontrado na obra “Uma Breve História do Século XX”. Você não irá ler todo esse texto nesta sessão. Iniciará a leitura dele hoje e terminará de lê-lo na sessão 08, que será realizada no dia 05 de junho de 2012. Leia hoje o texto da página 65 até a metade da página 71, antes de iniciar o subcapítulo “A batalha nas negociações de paz”. Vamos relembrar os seis passos para ler textos acadêmicos e como fazê-los.

Antes de começar a ler o texto, primeiro leia todo o roteiro, até o final. Anote os horários de início e de término das atividades listadas na primeira coluna da tabela abaixo:

<b>Tipo de atividade</b>	<b>Horário de início</b>	<b>Horário de término</b>
Ler o roteiro		
Delimitar objetivos		
Formular perguntas		
Ler o texto		
Elaborar tópicos		
Sintetizar o texto		
Avaliar o que atingiu dos objetivos e perguntas		

## 1. Primeiro passo – Delimitar objetivos de leitura

Ao ler um texto acadêmico, muitas vezes nos “perdemos”. Lemos, lemos, lemos e não sabemos para que. Ao chegar à última página do texto, temos a sensação de que não sabemos nada. Não conseguimos expressar o que lemos. Por que isso ocorre? Em geral, pelo fato de que não temos um objetivo ao ler. Ler o texto porque o professor solicitou não é um objetivo de leitura! Precisamos avaliar e identificar o “verdadeiro” objetivo ao ler um texto. Pode haver mais de um objetivo ou somente um objetivo.

A estrutura de um objetivo de leitura é:

VERBO + COMPLEMENTO

Em primeiro lugar, você necessita identificar qual o complemento do objetivo de leitura, que em geral corresponde a parte do que precisa fazer. Depois de identificar o complemento, precisa delimitar qual o verbo que será utilizado para compor a frase que expressa o objetivo de leitura. O verbo deve ser utilizado na forma infinitiva. Porém, não é qualquer verbo que pode ser utilizado. Para definir o verbo é preciso identificar com clareza e precisão o que você precisa ser capaz de fazer com relação ao complemento que identificou. Podemos acrescentar artigos, advérbios, adjetivos e substantivos para completar a frase que expressará o objetivo de leitura.

Um objetivo é formado por um único verbo e por um único complemento. Objetivos formados por mais de um verbo e mais de um complemento são pouco precisos e específicos. **Elabore objetivos de leitura de acordo com esse procedimento.**

## Segundo passo – Formular perguntas a partir dos objetivos de leitura, dos títulos e dos subtítulos do texto

Além de delimitar objetivos de leitura, outra coisa importante a fazer quando ler um texto acadêmico para evitar “perder-se” na leitura do material é formular perguntas a partir dos objetivos de leitura, dos títulos e dos subtítulos do texto. Os títulos e os subtítulos têm a função de indicar o que será tratado em determinada parte do texto. Ao elaborar perguntas, você direciona a leitura para respondê-las, o que facilita não apenas a leitura, mas também anotar informações importantes. É importante destacar que não devemos ler textos somente para responder perguntas. Porém, elas servem como ponto de partida para auxiliar o identificar no que precisamos prestar atenção ao ler um texto.

**Formule perguntas para os objetivos de leitura que delimitou, para o título e para os subtítulos do texto.** Anote em uma folha de rascunho os objetivos, o título e os subtítulos para os quais está formulando as perguntas. Deixe um espaço para registrar as perguntas logo abaixo do elemento (objetivo, título ou subtítulo) a que se referem.

### **Terceiro passo – Definir as unidades de textos que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras**

Ao ler um texto acadêmico, apenas “ler” não é suficiente. “Ler textos acadêmicos” implica, necessariamente, em anotar algo sobre o que leu. Com relação a isso, surge uma dúvida para muitos de nós: quando interromper a leitura para anotar alguma coisa? Por esse motivo, é importante que antes mesmo de iniciar a leitura definir unidades de textos que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras. É preciso avaliar o quanto do texto conseguimos ler e reproduzir com nossas próprias palavras, sem copiar o que o autor escreve. Ao ser capaz de ler e reproduzir um trecho com as próprias palavras conseguimos avaliar se estamos entendendo o que estamos lendo. Se copiarmos o que o autor escreve ou se precisarmos reler muitas vezes um mesmo trecho, é sinal de que não estamos entendendo o que lemos.

Para definir uma unidade de texto, precisamos avaliar a linguagem utilizada pelo autor no texto e o grau de dificuldade que temos para lê-lo. Antes de começar a ler o texto dificilmente conseguiremos avaliar o grau de dificuldade do mesmo. Por esse motivo, definimos inicialmente como uma unidade de texto um parágrafo (se ele tiver um tamanho aproximado de até meia página). Se for maior que meia página, podemos dividi-lo em duas unidades de texto: lemos a primeira metade, anotamos algo com nossas próprias palavras e em seguida lemos a outra metade e também anotamos algo com nossas próprias palavras. Ao ler um parágrafo de até meia página, procurem perguntar para si mesmos:

- ✓ O que eu entendi desse trecho?
- ✓ O que eu consegui anotar?
- ✓ A anotação que fiz foi com minhas próprias palavras? Ou copieei algo das palavras do autor? O quanto copieei das palavras do autor?

Se você identificar que não conseguiu anotar nada com suas palavras a respeito do que leram ou se mais copiou trechos do que o autor escreve que reproduziu com suas próprias palavras, talvez seja mais adequado diminuir o tamanho da unidade de texto. Por exemplo, se

definiu um parágrafo de aproximadamente meia página como unidade de texto e percebeu que não está entendendo-o suficientemente, diminua esse parágrafo pela metade, releia e procure anotar algo com suas próprias palavras. Repita esse procedimento quantas vezes forem necessárias, até que consiga ler e reproduzir com suas próprias palavras o que leu.

**Defina unidades de texto para ler que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras. Altere-a se for necessário à medida que lê o texto. Não esqueça de registrar na folha de rascunho o que considerou como uma unidade de texto.**

#### **Quarto passo – Ler cada unidade de texto definida**

Depois de delimitar objetivos de leitura, de formular perguntas a partir dos objetivos, dos títulos e dos subtítulos e de definir unidades de texto que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras podemos ler o texto propriamente dito!

**Leia cada unidade de texto que definiu orientado pelos objetivos e pelas perguntas que formulou.** Quando chegarem ao final da unidade de texto, escreva com as próprias palavras o que entendeu.

#### **Quinto passo – Escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas**

Ao definir as unidades de texto e ler cada uma delas, é chegado o momento de interromper a leitura e escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas. De que forma decidir o que é importante? De que forma decidir quais informações registrar?

O que registrar – Delimitar objetivos de leitura e formular perguntas possibilitam identificar quais as informações são importantes e que necessitam ser registradas com nossas próprias palavras. Precisamos escrever com nossas próprias palavras as informações importantes que um autor apresenta em um texto. As informações importantes são aquelas que estão relacionadas com os objetivos de leitura que delimitamos e com as perguntas que formulamos. Dependendo dos objetivos e das perguntas, podemos identificar diferentes tipos de informações importantes em diferentes momentos. As informações que você considera importantes podem ser diferentes das informações que outros colegas selecionam como importantes. Em síntese, para não

“devanear” enquanto lê um texto e ficar sem saber o que é importante e o que anotar, é preciso delimitar objetivos e formular perguntas.

Como registrar – A forma mais adequada de registrar informações que selecionamos como importantes em um texto é reproduzi-las com as próprias palavras. Precisamos nos esforçar o máximo possível para reproduzir o que lemos com nossas próprias palavras. Copiar o que os autores escrevem inviabiliza avaliar se estamos entendendo o que lemos ou não. Quanto mais conseguimos nos distanciar das palavras do autor, maior é a probabilidade de estarmos entendendo o texto. As informações importantes podem ser escritas com as próprias palavras sob a forma de tópicos (uma frase ou algumas frases) e de sínteses. Ao escrever tópicos, as relações entre as frases que registramos não são explicitadas, o que dificulta ter noção do “todo” do texto. Por esse motivo, inicialmente vamos escrever um tópico e depois de ler todo o texto e ter vários tópicos anotados vamos escrever uma síntese. Para aprimorar a capacidade de ler textos acadêmicos, é fundamental que você escreva tópicos e síntese com as próprias palavras acerca do que leu.

Onde registrar – Há diversos locais em que podemos escrever com as próprias palavras informações importantes. Reproduzi-las em uma folha de rascunho onde registramos os objetivos de leitura e as perguntas possibilita visualizar com clareza porque aquela informação é importante. Lemos a unidade de texto, olhamos para nossos objetivos e perguntas e questionamos: **qual a relação entre o que eu li e meus objetivos e perguntas?** Assim, evitamos anotar informações que não são importantes para determinada situação e que não terão função para nossos estudos. Muitas vezes, ao ler um texto identificamos uma informação que consideramos interessante, mas que não está relacionada com nossos objetivos. Ao reler o que selecionamos como importante no texto, ocorre de termos a sensação de que as informações são desconexas, pouco relacionadas e que não nos auxiliam entender o texto. Por esse motivo, procure escrever com suas próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas!

Leiacada unidade de texto e escreva com as próprias palavras o que considera relevante **em relação aos objetivos e perguntas formuladas**. Registre isso na folha de rascunho e sinalize com qual objetivo e com qual pergunta você relaciona o que escreveu. Você pode numerar os objetivos e as perguntas numa sequência e ao escrever algum tópico colocar ao final, entre parênteses, os números que indicam os objetivos e perguntas a que estão relacionados.

**Escreva tópicos com as próprias palavras e ao final da leitura de todo o texto, quando terão vários tópicos escritos, escreva uma síntese a partir do que entendeu do texto.**

**Sexto passo – Avaliar o que atingiu dos objetivos e o que respondeu das perguntas formuladas**

Depois de ler o texto e de escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas, é necessário avaliar o que atingiu desses objetivos e o que respondeu das perguntas formuladas. É uma forma de avaliar a eficácia do procedimento que estamos utilizando para ler. É importante lembrar que isso não significa que lemos textos para responder perguntas. Objetivos e perguntas têm a função de orientar a leitura, para que não fiquemos “viajando” pelas páginas do texto sem conseguir identificar o que de fato nos interessa.

Para avaliar o que atingimos dos objetivos e perguntas formuladas, podemos comparar o que escrevemos com as próprias palavras com os objetivos e perguntas formuladas. Fazemos essa comparação depois de ter lido todo o texto.

**Compare as informações que você registrou nos tópicos e na síntese com os objetivos e perguntas que você elaborou e registrou em suas folhas de rascunho. Avalie quais deles você considera que estão relacionados com as informações que você registrou e destaque-os com caneta marca-texto.**

Ao final da sessão, não esqueça de entregar a cópia do texto, o roteiro de leitura e a folha de rascunho à pesquisadora.

Boa leitura!  
Abraço,  
Ingrid Agassi.



## APÊNDICE H – Esboço do Segundo Roteiro de Leitura



Universidade Federal de Santa Catarina  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Programa de condições de ensino para  
aprender a ler textos acadêmicos

Estudante:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### APRIMORANDO O COMPORTAMENTO DE LER TEXTOS ACADÊMICOS Sessão 08 – Em XX/XX/XXXX



Chegamos a mais uma etapa de nosso programa de condições de ensino para que você desenvolva o comportamento de ler textos acadêmicos. Em nossa sessão de hoje você continuará lendo o texto “Revolta em Petrogrado, paz em Paris”, do livro “Uma Breve História do Século XX”, de “Geoffrey Blainey”. Leia o texto da página 71, a partir do subcapítulo intitulado “A batalha nas negociações de paz,” até a página 77.

Leia o texto levando em consideração o que aprendeu até agora no programa. Lembre dos passos para ler textos acadêmicos com eficácia:

- ✓ **Primeiro passo** – Delimitar objetivos de leitura;
- ✓ **Segundo passo** – Formular perguntas a partir dos objetivos de leitura, dos títulos e dos subtítulos do texto;
- ✓ **Terceiro passo** – Definir as unidades de textos que considera capaz de ler e reproduzir com as próprias palavras;
- ✓ **Quarto passo** – Ler cada unidade de texto definida;
- ✓ **Quinto passo** – Escrever com as próprias palavras o que considera relevante em relação aos objetivos e perguntas formuladas (tópicos e síntese);
- ✓ **Sexto passo** – Avaliar o que atingiu dos objetivos e o que respondeu das perguntas formuladas.

Anote os horários de início e de término das atividades listadas na primeira coluna da tabela abaixo:

<b>Tipo de atividade</b>	<b>Horário de início</b>	<b>Horário de término</b>
Ler o roteiro		
Delimitar objetivos		
Formular perguntas		
Ler o texto		
Elaborar tópicos		
Sintetizar o texto		
Avaliar o que atingiu dos objetivos e perguntas		

Ao finalizar a leitura você precisa entregar à pesquisadora o texto lido, o roteiro de leitura e a folha de rascunho.

Boa leitura!  
Abraços,  
Ingrid Agassi.

## APÊNDICE I – Esboço do Segundo Roteiro de Leitura



Universidade Federal de Santa Catarina  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Programa de condições de ensino para  
aprender a ler textos acadêmicos

Estudante:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### APRIMORANDO O COMPORTAMENTO DE LER TEXTOS ACADÊMICOS Sessão 09 – Em XX/XX/XXXX



Hoje, estamos chegando a uma nova etapa do programa de condições de ensino para desenvolver o comportamento de ler textos acadêmicos. Você irá ler o texto “Utopia e pesadelo”, da obra “Uma breve história do século XX”, de autoria de “Geoffrey Blainey”. **Leia o texto considerando o que aprendeu nesse programa, da melhor forma que puderem.**

Anote os horários de início e de término das atividades listadas na primeira coluna da tabela abaixo:

Tipo de atividade	Horário de início	Horário de término
Ler o roteiro		
Delimitar objetivos		
Formular perguntas		
Ler o texto		
Elaborar tópicos		
Sintetizar o texto		
Avaliar o que atingiu dos objetivos e perguntas		

Depois de terminar a leitura, entregue à pesquisadora o texto, o roteiro de leitura e a folha de rascunho.

Boa leitura!  
Abraços,  
Ingrid Agassi.



## APÊNDICE J – Esboço do Segundo Roteiro de Leitura



Universidade Federal de Santa Catarina  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Programa de condições de ensino para  
aprender a ler textos acadêmicos

Estudante:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### APRIMORANDO O COMPORTAMENTO DE LER TEXTOS ACADÊMICOS Sessão 10 – Em XX/XX/XXXX



Estamos quase chegando ao fim do programa de condições de ensino para desenvolver o comportamento de ler textos acadêmicos! Hoje, você irá ler o texto “O velho sultão e o jovem turco”, da obra “Uma breve história do século XX”, de autoria de “Geoffrey Blainey”. **Leia o texto considerando o que aprendeu nesse programa, da melhor forma que puderem.**

Anote os horários de início e de término das atividades listadas na primeira coluna da tabela abaixo:

Tipo de atividade	Horário de início	Horário de término
Ler o roteiro		
Delimitar objetivos		
Formular perguntas		
Ler o texto		
Elaborar tópicos		
Sintetizar o texto		
Avaliar o que atingiu dos objetivos e perguntas		

Depois de terminar a leitura, entregue à pesquisadora o texto, o roteiro de leitura e a folha de rascunho.

Boa leitura!  
Abraços,  
Ingrid Agassi.



## APÊNDICE K – Esboço do Segundo Roteiro de Leitura



Universidade Federal de Santa Catarina  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Programa de condições de ensino para  
aprender a ler textos acadêmicos

Estudante:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### APRIMORANDO O COMPORTAMENTO DE LER TEXTOS ACADÊMICOS Sessão 11 – Em XX/XX/XXXX



Por fim, chegamos à etapa final do programa de condições de ensino para desenvolver o comportamento de ler textos acadêmicos. Hoje, você irá ler o texto “Cada vez mais depressa”, da obra “Uma breve história do século XX”, de autoria de “Geoffrey Blainey”. **Leia o texto considerando o que aprendeu nesse programa, da melhor forma que puderem.**

Anote os horários de início e de término das atividades listadas na primeira coluna da tabela abaixo:

Tipo de atividade	Horário de início	Horário de término
Ler o roteiro		
Delimitar objetivos		
Formular perguntas		
Ler o texto		
Elaborar tópicos		
Sintetizar o texto		
Avaliar o que atingiu dos objetivos e perguntas		

Depois de terminar a leitura, entregue à pesquisadora o texto, o roteiro de leitura e a folha de rascunho. Você receberá um questionário de avaliação do programa. Solicitamos que preencha esse questionário relatando com fidedignidade o que considera que foi modificado no seu comportamento com relação à leitura de textos acadêmicos ao participar do programa. Você não precisa se identificar.

O seu relato servirá como matéria-prima para o planejamento de novos programas de condições de ensino para outros estudantes.

Esperamos que a sua participação no programa ao logo das 11 sessões tenha sido proveitosa. Agradecemos a disponibilidade em participar e contribuir com o desenvolvimento desse estudo. Que a partir de agora você possa ler textos acadêmicos com eficácia, melhorando a qualidade do trabalho que realiza hoje como estudante e que realizará futuramente como profissional!

Boas Leituras!  
Abraços,  
Ingrid Agassi.



**APÊNDICE L – Esboço do Protocolo de Registro**

**PROTOCOLO DE REGISTRO PARA AVALIAR O GRAU DE DESENVOLVIMENTO DO**

**COMPORTEAMENTO DE LER TEXTOS ACADÊMICOS**

Data	Sessão	Texto utilizado		Procedimentos			Tempo em horas e minutos de cada atividade realizada nas sessões				T	
		Título do texto	Qtd. de pgs.	Etapas	Roteiros/ Versões	Qtd. de pgs.	Ler o roteiro	Formular obj. e perg.	Ler o texto	Elaborar síntese do texto		Avaliar leitura

## 1 Objetivos de leitura

## 1.1 Tipos

<b>Nº</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Nº</b>	<b>Decomposição dos objetivos</b>
T		T	

## 1.2 Quantidade

<b>Objetivos</b>	<b>Objetivos decompostos</b>	<b>Conjuntos de objetivos iguais ou semelhantes</b>

## 1.3 Grau de adequação entre os objetivos formulados a partir do título e o (s) fenômeno (s) que consta (m) no mesmo

<b>Nº</b>	<b>Título do texto</b>	
	<b>Objetivos</b>	<b>Grau de relação entre perguntas e objetivos, títulos e subtítulos</b>
TOTAL		

## 1.4 Precisão e Amplitude dos objetivos

<b>Objetivos</b>	<b>Verbo</b>	<b>PA</b>	<b>Complemento</b>	<b>PA</b>
TOTAL				

## 2. Perguntas formuladas/Grau de adequação entre as perguntas formuladas e os objetivos, títulos e subtítulos a partir dos quais foram derivadas

	<b>Objetivos/ Títulos/Su btítulos</b>	<b>Perguntas unitárias</b>	<b>Perguntas compostas</b>	<b>Perguntas de compostas</b>	<b>Grau de relação entre perguntas e objetivos, títulos e subtítulos</b>
→					

## 2.1 Quantidade

<b>Objeto a partir do qual são formuladas</b>	<b>Perguntas unitárias</b>	<b>Perguntas compostas</b>	<b>Perguntas decompostas</b>
<b>Objetivos</b>			
<b>Títulos/Subtítulos</b>			
<b>TOTAL</b>			

**Conjuntos de perguntas iguais ou semelhantes**

<b>Objetivo/Objetivo</b>	<b>Título-Subtítulo/Título-Subtítulo</b>	<b>Objetivo/Título-Subtítulo</b>

## 2.2 Precisão e Amplitude das perguntas

<b>Perguntas</b>	<b>Sujeito (Pron. Interrogativo)</b>	<b>PA</b>	<b>Verbo</b>	<b>PA</b>	<b>Complemento</b>	<b>PA</b>
<b>TOTAL</b>						

## 3. Unidades de leitura

## 3.1 Definição

( ) Define

( ) Não define

## 3.2 Elemento do texto utilizado para definir unidades de leitura:

<b>Elementos</b>	<b>½ parágrafo</b>	<b>01 parágrafo</b>	<b>01 ½ parágrafo</b>	<b>02 parágrafos</b>	<b>Outros</b>
<b>Quantidade</b>					

## 4. Registro de informações

## 4.1 Tipo

## 4.3 Quantidade

<b>Tipo</b>	<b>Quantidade</b>
Destaque no próprio texto	
Destaque no roteiro de leitura	
Registro de palavras-chave no próprio texto	
Registro de palavras-chave no roteiro de leitura	
Registro de tópicos com as próprias palavras no texto	
Registro de tópicos com as próprias palavras em folha de rascunho	
Síntese	

4.4 Grau de coerência entre as informações apresentadas no texto e as informações registradas

4.4.1 Características estruturais

4.4.1.1 Síntese

<b>Qtd de páginas</b>	<b>Qtd de linhas</b>	<b>Qtd de parágrafos</b>	<b>Qtd de sentenças</b>

4.4.1.2.1 Quantidade de sentenças por parágrafo da síntese

<b>Qtd de sentenças</b>	<b>01</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>04</b>	<b>05</b>	<b>06</b>	<b>07</b>
<b>Qtd de parágrafos (nº dos pár.)</b>							
<b>TOTAL</b>							

4.4.2 Características da informação registrada

4.4.2.1 Tópicos

Subt.	Tóp.	Unidades de informação – Tópicos	Qtd. de sentenças por tópico	Grau de fidedignidade	Grau de compl. e abrang. das infos registradas	Caract. estruturais	Obj. com o qual tem relação	Pergunta com a qual tem relação
Sujeito não separa os tópicos por subcapítulos								
TOTAL								

## 4.4.2.2 Síntese

Par.	Unidades de informação – Síntese	Grau de fidedignidade e	Grau de compl. e abrang. das infos registradas	Uso de conec. e expr. Concl.	Carac. estr.	Obj. com o qual tem relação	Perg. com a qual tem relação
TOTAL							

5. Grau de relação entre objetivos e perguntas delimitadas e informações registradas  
5.1.1 Objetivos

Nº	Objetivo	Origem		Quantidade
		Fornecido pela pesquisadora	Lacunas completadas pelo aprendiz	
TOTAL				

## 5.2 Perguntas

Nº	Pergunta	Elemento a partir do qual foi formulada		Origem		Quantidade
		Objetivos	Títulos/ Subtítulos	Fornecida pela pesquisadora	Elaborada pelo sujeito	
TOTAL						

6. Avaliação do comportamento de ler textos acadêmicos realizada pelo aprendiz

## 6.1 Objetivos com os quais relaciona as informações registradas

Nº	Objetivo	Origem		Quantidade
		Fornecido pela pesquisadora	Lacunas completadas pelo aprendiz	
TOTAL				

## 6.2 Perguntas com as quais relaciona as informações registradas

Nº	Pergunta	Elemento a partir do qual foi formulada		Origem		Quantidade
		Objetivos	Títulos/ Subtítulos	Fornecida pela pesquisadora	Elaborada pelo sujeito	
TOTAL						

## APÊNDICE M – Questionário de Avaliação do Programa



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE CONDIÇÕES DE ENSINO PARA DESENVOLVER O COMPORTAMENTO DE LER TEXTOS ACADÊMICOS – PRIMEIRO SEMESTRE DE 2012

**Este questionário tem por objetivo avaliar o programa de condições de ensino para desenvolver o comportamento de ler textos acadêmicos. Sua participação é muito importante para que o mesmo possa ser aprimorado. Não é necessário identificar-se.**

1. Como você avalia:

#### D) DURAÇÃO DO PROGRAMA

a) Quantidade de sessões (11 sessões):

- Insuficiente para começar a aprimorar o comportamento de ler textos acadêmicos.  
 Pouco suficiente para começar a aprimorar o comportamento de ler textos acadêmicos.  
 Suficiente para começar a aprimorar o comportamento de ler textos acadêmicos.  
 Muito suficiente para começar a aprimorar o comportamento de ler textos acadêmicos.

Se avalia como **insuficiente** ou **pouco suficiente**, justifique.

---

---

b) Tempo de duração das sessões (aproximadamente de duas a quatro horas):

- Insuficiente para realizar as atividades solicitadas.  
 Pouco suficiente para realizar as atividades solicitadas.  
 Suficiente para realizar as atividades solicitadas.  
 Sobrou tempo para realizar as atividades.

Se avalia como **insuficiente**, **pouco suficiente** ou se **sobrou tempo**, justifique.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE CONDIÇÕES DE**  
**ENSINO PARA DESENVOLVER O COMPORTAMENTO DE LER TEXTOS**  
**ACADÊMICOS – PRIMEIRO SEMESTRE DE 2012**

**Este questionário tem por objetivo avaliar o programa de condições de ensino para desenvolver o comportamento de ler textos acadêmicos. Sua participação é muito importante para que o mesmo possa ser aprimorado. Não é necessário identificar-se.**

1. Como você avalia:

D) DURAÇÃO DO PROGRAMA

a) Quantidade de sessões (11 sessões):

Insuficiente para começar a aprimorar o comportamento de ler textos acadêmicos.

Pouco suficiente para começar a aprimorar o comportamento de ler textos acadêmicos.

Suficiente para começar a aprimorar o comportamento de ler textos acadêmicos.

Muito suficiente para começar a aprimorar o comportamento de ler textos acadêmicos.

Se avalia como **insuficiente** ou **pouco suficiente**, justifique.

---



---

b) Tempo de duração das sessões (aproximadamente de duas a quatro horas):

Insuficiente para realizar as atividades solicitadas.

Pouco suficiente para realizar as atividades solicitadas.

Suficiente para realizar as atividades solicitadas.

Sobrou tempo para realizar as atividades.

Se avalia como **insuficiente**, **pouco suficiente** ou se **sobrou tempo**, justifique.

---



---

Muito relevantes.

Se avalia como **irrelevantes** ou **pouco relevantes**, justifique.

---



---

d) Grau de coerência das informações apresentadas com as atividades solicitadas:

Incoerentes.

Pouco coerentes.

Coerentes.

Muito coerentes.



Se avalia como **incoerentes** ou **pouco coerentes**, justifique.

---

---

---

e) Sequência das informações apresentadas para compreendê-las:

- Não apropriada.  
 Pouco apropriada.  
 Apropriada.  
 Muito apropriada.

Se avalia como **não apropriada** ou **pouco apropriada**, justifique.

---

---

---

f) Grau de atratividade das informações apresentadas:

- Nada atrativas.  
 Pouco atrativas.  
 Atrativas.  
 Muito atrativas.

Se avalia como **nada atrativas** ou **pouco atrativas**, justifique.

---

---

---

### III) TEXTOS UTILIZADOS NAS SESSÕES:

a) Tamanho (quantidade de páginas):

- Não extensos (curtos).  
 Pouco extensos.

- Extensos.  
 Muito extensos.

Justifique.

---

---

---

b) Grau de compreensão das informações apresentadas:

- Incompreensíveis.  
 Pouco compreensíveis.  
 Compreensíveis.  
 Muito compreensíveis.

Se avalia como **incompreensíveis** ou **pouco compreensíveis**, justifique.

---

---

---

c) Grau de coerência das informações apresentadas em cada subcapítulo com o restante do texto:

- Incoerentes.  
 Pouco coerentes.



