



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Vanuze Maria Pacheco Cavalcante

**CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE ESTRATÉGIAS
METACOGNITIVAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

MONTES CLAROS/MG
2015

Vanuze Maria Pacheco Cavalcante

**CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE ESTRATÉGIAS
METACOGNITIVAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro.

Área de concentração: Linguagens e Letramento

Linha de pesquisa: Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes

Liberado em: 26/09/2015 -



Montes Claros - MG
2015



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



VANUZE MARIA PACHECO CAVALCANTE

Contribuições do ensino de estratégias metacognitivas de leitura no ensino fundamental

Dissertação aprovação pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoras:

Prof.^a Dr.^a Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro – Orientadora (Unimontes)

Prof.^a Dr.^a Juliana Mendes Campos Quintino (IFNMG)

Prof.^a Dr.^a Carla Roselma Athayde Moraes (Unimontes)

Montes Claros, 21 de agosto de 2015.

Àqueles que são a razão da minha vida, meus queridos filhos: Nataliele, Marlon, Verônica, Natane, Francisco, Maria Clara e àquele com quem divido a alegria de tê-los gerado, meu marido e companheiro, Francisco de Assis Cavalcante.

AGRADECIMENTOS

Sempre em primeiro lugar a Deus, que tem colocado em minhas mãos o que eu não determino mas que ele tem concedido e eu acato, e que tem me trazido alegrias e crescimento.

Ele quem permitiu a família em que nasci, meu pai, Nilton Pacheco, minha mãe Anézia (in memoriam) e irmãos, que me ajudaram a ser o que sou e que agora agradeço.

Concedeu-me meu marido Francisco, grande companheiro, que cuidou de mim com zelo nesse período, me dando forças, acreditando naquilo que eu poderia fazer, e 6 lindos filhos: Nataliele, Marlon, Verônica, Natane, Francisco e Maria Clara, que também foram zelosos em seus cuidados, compreendendo a necessidade das ausências. Obrigada meus amores!

Apresentaria-me uma amiga irmã, que é luz para muitos, e que é responsável pela profissão que abracei. Querida Ramony, obrigada!

Encaminharia pessoas que me dariam o suporte para crescer, como minha orientadora Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro, competente, firme, e generosa. Acolheu-me e me direcionou do modo que o aluno necessita. A partir dela eu reforço a importância de estar atento aos meus pupilos e a guiá-los. Obrigada, querida Clara!

Por ter me concedido amigos que me fortaleceriam e aguentariam as lamúrias nos momentos árduos de trabalho. Paula e Vanely, vocês aqui também se incluem. Obrigada queridos!

Que colocaria em minha vida crianças e jovens a quem o meu olhar esteve sempre voltado neste trabalho. Obrigada meus alunos!

Por ter iluminado tantas cabeças as quais, nas fontes dos saberes que produziram, me banhei. Obrigada a esses grandes mestres!

Ao Senhor primeiro, sempre, e a todos que foram colocados em minha vida por ele, meus profundos agradecimentos.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos, mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos métodos de ensinar. Aprender precedeu a ensinar, ou em outras palavras, ensinar diluiu-se na experiência fundante de aprender (FREIRE, 2002, p. 12-13).

RESUMO

Este estudo relata os resultados de um projeto de intervenção educacional realizado no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), cujo objetivo foi o de ensinar estratégias metacognitivas de leitura a alunos do 9º ano de uma escola pública do Norte de Minas Gerais. A hipótese que guiou este estudo foi a de verificar em que medida o ensino sistemático de estratégias metacognitivas de leitura melhoram a relação de compreensão e aprendizagem que os alunos mantêm com textos escolares, uma vez que as Avaliações em Larga Escala indicam que o universo investigado apresenta baixos índices de competência leitora. Assim, visando desenvolver habilidades de leitura que visam à compreensão e à aprendizagem, cinco estratégias foram selecionadas para a intervenção, a saber: i) definição de objetivos de leitura; ii) identificação do tema; iii) identificação ou construção da ideia principal; iv) construção de inferências pela ativação de conhecimentos prévios (que podem ser realizadas antes e durante a leitura); v) elaboração de resumo. Para a realização da proposta, foram utilizadas 18 h/a. Os resultados confirmam a efetividade do uso das estratégias metacognitivas na medida em que atitudes antes não observadas nos alunos, puderam ser claramente percebidas, como o aumento da atenção e do auto-monitoramento – ações que levaram à avaliação e regulação da própria compreensão leitora. Contudo, ficou latente que a durabilidade e efetividade dos resultados só serão alcançados a partir do momento em que a ativação de estratégias metacognitivas de leitura forem admitidas como cotidianas e necessárias ao fazer educacional, permitindo, assim, que os aprendizes as incorporem como práticas habituais que, aos poucos, os levarão a adotar posturas diferentes daquelas acostumadas a terem diante do texto. Tal consideração nos coloca diante da necessidade de compreender a importância e o papel das estratégias metacognitivas, de modo a reservar a elas valores e lugares capazes de torná-las direcionadoras do ensino de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Ensino; Metacognição.

ABSTRACT

This study reports the results of an educational intervention project accomplished for the Professional Master of Arts (Profletras), which aimed to teach reading metacognitive strategies for students of the 9th. grade of a public school in the North of Minas Gerais. The hypothesis that guided this study was to verify to what extent the systematic teaching of metacognitive reading strategies improve the relation of understanding and learning that students have with textbooks once large scale evaluations indicate that the investigated universe has low levels of reading competence. Thus, in order to develop reading skills aimed at understanding and learning, five intervention strategies were selected, namely: i) definition of reading objectives; ii) theme identification; iii) identification or construction of the main idea; iv) construction of inferences by activating previous knowledge (that can be performed before and during reading); v) elaboration of a summary. Eighteen hours were spent for the proposal. The results confirm the effectiveness of the metacognitive strategy to the extent that attitudes not observed before in the students could be clearly perceived as attention and self-monitoring were increased - actions that led to the assessment and control of their own reading comprehension. However, it was latent that the effectiveness and long lasting results will only be achieved from the moment that the activation of metacognitive reading strategies are admitted as a routine and essential for the education, thus allowing learners to incorporate as usual practices making them adopt different postures from those they are used to having towards the text. This consideration places us before the need to understand the importance and the role of metacognitive strategies in order to provide them values and places capable to serve as guidelines for reading education.

KEYWORDS: Reading; Teaching; Metacognition.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. Figuras

Figura 1. Distribuição dos docentes segundo categorias de formação profissional	95
Figura 2. A atenção e as estratégias	118
Figura 3. Rer e refletir	119
Figura 4. Representação visual produzido de forma colaborativa	128
Figura 5. Representação visual do texto <i>Bocejo contagiante</i>	142
Figura 6. Resumo a partir da representação visual do texto <i>Bocejo contagiante</i>	143
Figura 7. Representação visual do texto <i>Coma com plástico e tudo junto</i>	146
Figura 8. Resumo a partir da representação visual do texto <i>Coma com plástico e tudo junto</i>	148

2. Tabelas

Tabela 1. Médias de proficiência Prova Brasil edição 2011/2013.....	91
Tabela 2. Indicador do nível socioeconômico (Inse).....	93
Tabela 3. Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que lecionam	94
Tabela 4. Resultados obtidos na atividade diagnóstica	96

3. Quadros

Quadro 1. Módulo I	102
Quadro 2. Módulo II	109
Quadro 3. Estratégias elencadas pelos alunos	115
Quadro 4. Módulo III.....	121
Quadro 5. Módulo IV.....	135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. O UNIVERSO DO APRENDIZADO DE LEITURA	17
1.1 Dimensão da leitura	19
1.2 Sistema cognitivo e os processo estratégicos	23
1.2.1 O sistema cognitivo (o piloto automático)	25
1.2.2 O processo metacognitivo (saindo do piloto automático).....	28
1.3 Estratégias de leitura	38
1.3.1 Estratégias metacognitivas de leitura	42
1.4 Ensino de estratégias	48
1.4.1 Objetivos de leitura	49
1.4.2 Tema e ideia principal	52
1.4.3 Conhecimentos prévios e inferência	58
1.4.4 Resumo	61
1.4.5 Representação visual do texto	65
2 A CIÊNCIA DA APRENDIZAGEM	69
2.1 Cognição situada	73
2.2 Cognição distribuída	76
2.3 Autorregulação da aprendizagem	78
2.4 O foco na atenção	80
3 O UNIVERSO DA PESQUISA	86
3.1 Orientação da pesquisa	86
3.1.1 Quanto aos procedimentos técnicos	87
3.1.2 Quanto a sua abordagem e natureza	87
3.1.3 Quanto aos objetivos e natureza	88
3.2 Construindo a proposta	89
3.2.1 Indicadores sistêmicos e contextuais	90
3.2.2 Atividade diagnóstica	96

3.2.3 Proposta interventiva	97
4 PERCURSO DA PESQUISA E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	101
4.1 Trajetória	101
4.2 Módulo I: Motivar	102
4.3 Módulo II: Pensar sobre o pensar	109
4.4 Módulo III: Hora e vez das estratégias	121
4.5 Módulo IV: Produzindo e consolidando	135
4.6 Discussão de resultados	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICES	163
ANEXOS	184

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho traz à tona uma discussão e uma preocupação que têm sido recorrentes no âmbito educacional, a dificuldade encontrada pelos aprendizes para lerem compreensivamente, evidenciando ser necessário um melhor entendimento sobre a leitura entendida como processo. A sinalização de que, pragmaticamente, pouco se tem evoluído, evidencia as preocupações com a baixa habilidade leitora dos alunos e com os prejuízos dela decorrentes. Esse problema extrapolou os limites da escola e ganhou espaço e notoriedade no cenário brasileiro, sobretudo a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – e do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA. Tais avaliações, ainda que possam ser questionadas, servem de alerta para repensar o cenário educacional brasileiro e de parâmetro para que medidas interventivas possam ser tomadas.

O principal objetivo das Avaliações em Larga Escala é “medir os resultados da educação básica em termos de capacidades e competências dos alunos”, sendo a competência leitora uma das mais importantes (ROJO, 2009, p. 31). Nesse sentido, observa-se que o quadro de fracasso dos jovens diante do texto, detectado nessas avaliações, tem se revelado uma contradição frente à nova concepção de ensino de Língua Portuguesa, que estabelece o texto como unidade de ensino, conforme orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCN) (BRASIL, 1998, p. 27).

Entende-se que tal enfoque deveria contribuir para o aumento da competência leitora dos alunos, porém, isso não tem se concretizado, pois continuamos a assistir à dificuldade desses jovens em construir sentidos para o que leem. Os professores, por outro lado, têm lamentado a sua suposta impotência. Assim, os fracassos dos alunos repercutem nacionalmente, internacionalmente e os professores experimentam sentimentos contraditórios em relação a esses jovens: ao mesmo tempo em que os condenam, são tocados pelo insucesso experimentado por eles e, em alguma medida, se sentem parte desses resultados.

Observa-se nas práticas de leitura realizadas pelos alunos as dificuldades por eles vivenciadas. Muitos ainda possuem o hábito de fazer uma leitura linear e meramente decodificadora, o que os deixa sem acesso à compreensão e não contribui para a aprendizagem. Comportamento possivelmente corroborado por práticas desenvolvidas ao longo de anos de formação, em que a condução da abordagem do texto, tanto pelos livros didáticos quanto pelos próprios

professores, se resumia, meramente, à busca de informações na superfície textual, não demandando esforço cognitivo maior.

É possível especular, portanto, que o tratamento que foi sendo dado ao texto durante um período importante da formação escolar do aprendiz foi sendo internalizado por ele, repercutindo ainda hoje na forma como esse aprendiz realiza a leitura.

Logo, torna-se evidente a pouca habilidade dos aprendizes para construir os sentidos para o que leem, pois não lançam mão de estratégias favorecedoras de modo consciente e, muitas vezes, quando perguntados sobre o que entenderam da leitura, revelam não terem entendido nada. Desse modo, o cenário apresentado é preocupante e deixa a certeza da necessidade de intervir, criando condições para que esses jovens preencham lacunas deixadas ao longo do período de formação fundamental.

Sabe-se que a baixa competência leitora traz um grande prejuízo para a aprendizagem como um todo e repercute na vida escolar do aprendiz, uma vez que tal competência é requisitada em todas as disciplinas, por todos os professores, e é imprescindível para promover o aluno a uma condição de letramento e cidadania participativa, contribuindo para a superação das desigualdades sociais e econômicas, marcas de uma sociedade injusta às quais se é preciso combater. Fato que reforça a exigência em se entender o que tem ocorrido nas salas de aula quanto ao ensino e a aprendizagem da leitura.

Nas entrelinhas dos estudos sobre a leitura e nas reflexões sobre os resultados negativos de compreensão leitora, ficam evidenciadas falhas no processo de ensino, impedindo o desenvolvimento de competências importantes requisitadas a um leitor proficiente, apontando para a necessidade de rever como tem sido abordado o ensino de leitura desde os primeiros momentos de sua aquisição.

Nesse sentido, algumas questões se tornam latentes. Como ocorre, efetivamente, o ensino de leitura nas salas de aula brasileira? Será que se reserva tempo para o ensino sistemático da leitura ou a leitura é praticada como “já sabida” pelos alunos? Os professores têm ensinado a ler na perspectiva da compreensão e da aprendizagem? Como ensinar a leitura nessa perspectiva? Até que ponto os professores dominam as teorias que discutem o processo de aquisição da leitura?

Embora se considere que haja um universo de questões que podem interferir diretamente no alcance de habilidades e competências leitoras pelo aprendiz, acredita-se que parte das responsabilidades passe pela formação dos docentes, ou melhor, pela necessidade de conhecimentos técnicos que direcionem e respaldem as intervenções que são exigidas. Nesse sentido, o ProfLetras – Programa de Mestrado Profissional em Letras – projeto da Capes, oferecido em âmbito nacional em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) se apresenta como uma possibilidade de munir os professores de conhecimentos e discussões necessárias à tentativa de superar a relativa ineficiência do processo de ensino/aprendizagem que vigora na escola pública brasileira, incluindo a baixa proficiência leitora.

Assim, o trabalho ora apresentado, fruto do ProfLetras, tem o compromisso de intervir positivamente na dinâmica do ensino de leitura, considerando, para isso, o perfil, o contexto e as características dos estudantes a que será voltada a atenção, detectando suas limitações e deficiências leitoras, para direcionar uma proposta de intervenção que contemple tais necessidades e que promova um ganho significativo. Desse modo, considerou-se ser possível contribuir para direcionar melhor o aluno em sua aprendizagem, dando-lhe condições para conquistar autonomia leitora e progredir em etapas posteriores.

A proposta de intervenção educativa que compõe essa pesquisa partiu, pois, da constatação da leitura ineficiente dos jovens aprendizes brasileiros, considerando os resultados das avaliações sistêmicas, para alcançar o público da intervenção, estudantes do 9º ano de uma escola pública estadual do município de Bocaiuva, cidade de médio porte, localizada no norte de Minas Gerais, com população em torno de cinquenta mil habitantes.

A escola selecionada para a intervenção situa-se em bairro próximo ao centro, atendendo jovens da zona rural, da periferia e da região central da cidade. São jovens, em sua maioria, filhos de famílias de baixa escolaridade, de classe média baixa e que apresentam perfis comuns aos jovens do atual contexto educacional e social: baixo interesse e envolvimento com a sua formação, representando um desafio a mais à empreita.

O propósito, portanto, foi delinear as dificuldades que esses jovens apresentavam no processamento da leitura, para assim apresentar uma intervenção contributiva.

Desse modo, definiu-se como objetivo geral desse trabalho desenvolver um projeto de intervenção que privilegie o ensino de estratégias metacognitivas de leitura, tendo em vista a

compreensão para a aprendizagem, avaliando, ao fim do processo, comportamentos de monitoria, avaliação e regulação que foram favorecidos com o uso dessas estratégias.

Por sua vez, os objetivos específicos pretendem: i) apresentar a leitura como um processo consciente em que é possível o uso de estratégias metacognitivas antes, durante e após a leitura, favorecendo a compreensão; ii) tornar consciente para os alunos o processo a partir do qual o leitor se engaja na busca pela compreensão, a partir da modelagem feita pelo professor; iii) ampliar e incentivar o hábito da utilização de estratégias metacognitivas como forma de desenvolver a compreensão leitora nas atividades de leitura escolar.

Para tanto, o estudo elencou e ensinou estratégias metacognitivas a serem usadas antes, durante e após a leitura. Para *antes*, foi destacada a importância de que se estabeleçam os objetivos e que se acionem conhecimentos prévios (que também serão acionados durante a leitura), permitindo que hipóteses sejam construídas para serem confirmadas ou refutadas ao longo da leitura. *Durante a leitura*, realiza-se um trabalho de identificação do tema do texto e da ideia central, além da ativação de conhecimentos prévios que favoreçam a construção de inferências. Por fim, *após a leitura*, a produção de resumo se apresenta como uma boa estratégia para concretizar o que se aprendeu.

Portanto, a atenção, nesta intervenção, foi concentrada no processo de ensino de estratégias metacognitivas de leitura, de modo que o aprendiz possa assumir uma atitude reflexiva e ativa diante do texto e que seja capaz de realizar ações favorecedoras para a compreensão a partir das cinco estratégias metacognitivas anteriormente mencionadas e agora sistematizadas: i) definição de objetivos para a leitura; ii) identificação do tema; iii) identificação ou construção da ideia principal; iv) construção de inferências, pela ativação de conhecimentos prévios (que podem ser realizadas antes e durante a leitura e v) elaboração de resumo (produto do trabalho interventivo).

Para o ensino de tais estratégias a proposta interventiva foi estruturada em quatro módulos, perfazendo o total de 18 horas de trabalho: i) Módulo I – *Motivar*: módulo que se volta para a reflexão sobre o sentido de leitura e avaliação dos comportamentos adequados e inadequados à aprendizagem; ii) Módulo II – *Pensar sobre o pensar*: voltado para uma reflexão sobre os processos mentais que dizem respeito ao modo automático e ao modo consciente de se realizar alguma tarefa cognitiva, ganhando enfoque também nesse módulo, o fenômeno da atenção ; iii) Módulo III – *Hora e vez das estratégias*: módulo que apresenta as estratégias por

meio de um trabalho colaborativo, permitindo à pesquisadora avaliar a competência dos alunos no uso das estratégias, para, em seguida, realizar a modelagem dessas estratégias, guiando-os, posteriormente, a usá-las; iv) Módulo IV – *Produzindo e consolidando*: módulo em que, após uma nova modelagem das estratégias, com ênfase nas macrorregras, os alunos as praticaram, com o suporte da pesquisadora, e, em seguida, de maneira mais autônoma.

A proposta de intervenção levou em conta que aprender exige envolvimento, uma disponibilidade para tal. Considerando a diversidade de alunos que hoje compõe o universo escolar, essa questão se torna um elemento a mais a ser cuidado. Logo, foram consideradas as variantes favoráveis e desfavoráveis às quais é preciso se ater para obter êxito em tal empreendimento. Pensar, portanto, o ambiente de aprendizagem, a identidade do aprendiz, o papel do professor, as ferramentas disponíveis para que se possa lançar mão na realização do trabalho, entre outras coisas, mostrou-se fundamental para o êxito dessa pesquisa.

Foi adotado, desse modo, o ensino de estratégias metacognitivas de leitura no âmbito maior em que ela se insere, o da cognição. Essa orientação permite que se tenha uma visão mais abrangente do processo e que se cuide de detalhes que podem favorecer e melhor conduzir a aprendizagem. Assim sendo, foram consideradas as contribuições das ciências cognitivas que avaliam a cognição como um fenômeno socialmente distribuído, o que significa que tal cognição, segundo Hutchins (2001, p. 1), “persegue uma classe mais ampla de eventos cognitivos” que são situacionalmente engajados. Foi dada atenção, em especial, ao constructo da autorregulação da aprendizagem, mecanismo metacognitivo que, segundo Simão e Veiga (2013, p. 6), “ajuda a compreender melhor as diferenças individuais na aprendizagem não só porque destaca o papel ativo do aluno, mas porque considera o papel determinante do meio”. Foram consideradas, também, reflexões pertinentes no que concerne ao envolvimento e à atenção, a partir de estudos neurocientíficos.

Ponderou-se ainda, nessa pesquisa, o processo de ensino-aprendizagem a partir da concepção construtivista, que evidencia o papel do professor como guia, uma espécie de “andaime” que suporta e favorece o aprendiz (SOLÉ 1998, p.77), orientação que coaduna com as concepções de aprendizagem propostas por Vygotsky (1991), pois legitima a importância do papel da mediação, que virá, através da interação, a gerir a aquisição do aprendizado.

Portanto, a prática interventiva realizada nesta pesquisa se deu à luz das contribuições da Linguística Aplicada e das Ciências Cognitivas voltadas para o ensino de leitura, adotando uma perspectiva socioconstrutivista da aprendizagem, como defende Vygotsky (1991).

A partir do que foi exposto, este trabalho se estruturará da seguinte forma: o **capítulo 1**, *O universo do aprendizado de leitura*, traz discussões sobre o sentido de leitura, entendida como processo interativo, o qual envolve estratégias cognitivas e metacognitivas. Nesse sentido, o capítulo discute os processos envolvidos no uso dessas estratégias, definindo as estratégias metacognitivas que foram ensinadas nesta proposta.

O **capítulo 2**, *A ciência do aprendizado*, apresenta informações sobre o processo de aprendizagem na perspectiva das ciências cognitivas, permitindo uma visão mais abrangente do que se faz necessário para resguardar a eficiência do ensino de leitura.

O **capítulo 3**, *O universo da pesquisa*, inicialmente discute as características da pesquisa e os enquadres a partir dos quais ela se dimensiona, traçando, em seguida, um panorama dos índices de leitura aferidos pelas ALE, contrapondo-os às atuais diretrizes do ensino de leitura. Situa o contexto da pesquisa e dos sujeitos desta intervenção e apresenta, ao fim, o planejamento da proposta interventiva, definindo o passo a passo seguido na realização do trabalho.

O **capítulo 4**, *Percurso da pesquisa e discussão de resultados*, apresenta os momentos relevantes das ações interventivas, assim como as considerações quanto ao que foi sendo vivenciado ao longo de todo o trabalho. Ao final do capítulo, realizam-se análises e reflexões sobre os resultados da intervenção, conjugando os objetivos de pesquisa, os referenciais, teóricos e conceituais que a fundamentaram, deixando as palavras finais para o posicionamento da pesquisadora frente aos resultados da pesquisa e experiência interventiva.

CAPÍTULO 1: O UNIVERSO DO APRENDIZADO DE LEITURA

1.1 Dimensão da leitura

De acordo com Paulo Freire, a leitura é um processo que envolve uma reflexão crítica do ato de ler, por não se resumir à decodificação das palavras, mas atingir um alcance maior, “se antecipando e alongando na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p. 9).

Compreender em maior profundidade o sentido de leitura é o objetivo primeiro desse trabalho, sendo assim, se começará por dar sentido às palavras de Freire.

A concepção de Freire (1989) alude a um processo de leitura que vai muito além daquele que comumente a caracteriza como um simples processo de decodificação. Para o autor, a leitura está além do que os olhos alcançam: ela empodera o sujeito, visto que se apresenta como viabilizadora e potencializadora da aprendizagem.

É sabido que o texto vem sendo tomado como objeto de ensino, conforme as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). No entanto, acredita-se que o trabalho com o texto, nessa perspectiva, muitas vezes tem sido conduzido de forma intuitiva, sem a convicção de que a direção escolhida é a mais adequada. Assim, muitos professores se guiam por caminhos imprecisos que nem sempre se mostram capazes de desenvolver a competência leitora dos alunos. Tais fatos apontam para a necessidade de entender o sentido de leitura e o que está envolvido nessa atividade, para melhor direcionar o seu ensino.

Nesse aspecto, será dada continuidade à provocação de Freire e à reflexão que surge a partir de suas palavras, as quais suscitam alguns questionamentos: qual seria o sentido atribuído por Freire à leitura? O que é leitura? De que maneira ela se processa? Quais são os caminhos favorecedores para alcançar uma leitura compreensiva, exigência para se aprender?

O rumo certo a ser dado ao ensino de leitura depende, em grande medida, de buscar respostas para essas perguntas. Parte-se, pois, da tentativa de responder à primeira pergunta, cuja resposta se encontra nas palavras do próprio autor, que informa “que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 9).

Freire propõe a leitura como uma atividade de compreensão. Compreender o mundo, a partir da leitura que dele se faz, supõe a esse leitor habilidades e competências que nem sempre estão em suas mãos e que, por isso, devem ser ensinadas, sob pena de que ele se torne refém da ignorância e, na extensão da reflexão de Freire, sujeito à manipulação. Logo, se por um lado a compreensão do mundo, que supõe sua leitura, exige um exercício mental de análise, reflexão e posicionamentos, por outro, isso sendo feito, permite-se que se acumulem conhecimentos necessários à leitura compreensiva da palavra, que, por sua vez, exigem as mesmas habilidades e competências requeridas à leitura do mundo.

Está posto, desse modo, a existência de um trabalho necessário à compreensão. Nesse sentido, pode-se pensar: o que se entende por um leitor competente? Grosso modo, poder-se-ia dizer que é o leitor que lê de modo compreensivo. Quando se faz referência à competência leitora, portanto, está se aludindo ao domínio de conhecimentos e habilidades necessários para que se possa compreender o texto. Quando o aluno afirma que leu e não entendeu, significa que lhe faltou conhecimentos e habilidades para conseguir ter acesso a informações que pudessem garantir a compreensão. Logo, a compreensão se torna elemento chave do significado de leitura que se busca nesse trabalho.

Smith (2003, p. 21) afirma que “a compreensão é a base da leitura e do aprendizado”, afirmativa corroborada pelo sentido de ler expresso por Marcuschi (2009, p. 239), que estabelece equivalência entre leitura e compreensão. Para o autor, “ler equivale a ler compreensivamente”. Desse modo, constrói-se um silogismo que ajuda a definir o sentido primeiro de leitura, sendo que nessa lógica, leitura sem compreensão não seria considerada leitura.

Ainda nessa linha de raciocínio, Leffa (2012, p. 254) apresenta uma importante contribuição quando traduz a dimensão que o sentido etimológico do termo “compreender” pode abarcar. Conforme esclarece o autor, “compreender” vem de duas palavras latinas: “*cum*”, que significa “junto” e “*prehendere*”, que significa “pegar”. Compreender é, portanto, “pegar junto”. Essa definição, traduzida para a atividade da leitura, alcança o leitor em uma ponta e o texto em outra, e, segundo Leffa (2012), envolve circunstâncias, ou seja, contextos particulares que dizem respeito a cada um, leitor e texto. Assim, de um lado está o leitor, com os conhecimentos que ele precisa trazer para realizar a leitura e, do outro, está o texto, objeto materializado que só ganha sentido a partir do leitor, que não pode chegar até ele de “mãos vazias”, metáfora apresentada por Leffa (2012, p. 255) ao referir-se à falta hipotética de

conhecimentos prévios. Portanto, “chegar junto”, tradução etimológica de compreender, se torna apropriado, pois traduz a necessidade de ações e conhecimentos exigidos para a tarefa da compreensão.

Continuando o percurso sobre a definição de leitura, deparamo-nos com a visão de Kleiman (2013), que coaduna com a visão de Smith (2003) e de Marcuschi (2009). Segundo a autora (2013, p. 12), “ler é uma complexa tarefa” que demanda uma atividade de compreensão a partir de múltiplos caminhos, exigindo esforço e envolvimento por parte do leitor, por tratar-se de um *processo interativo entre dois polos, o leitor e o texto*. Processo que está a serviço, a partir da interação, de atribuição e construção de significados em um movimento de ir e vir (texto e leitor, leitor e texto), evidenciando o trabalho ativo do leitor, que precisa mobilizar seus conhecimentos prévios, configurando, desse modo, a complexidade que envolve a leitura.

Ainda nessa perspectiva interativa, não se pode deixar de considerar outro elemento dessa interação, o autor. Embora possa parecer que a interação seja restrita ao texto e ao leitor, porque a presença dos dois é materializada, não se pode esquivar à participação do autor, que também sinaliza a sua presença, dependendo do texto, de um modo mais ou menos explícito. As marcas deixadas pelo autor, expressas nas escolhas das palavras, na organização textual escolhida, nos objetivos de produção, entre outras coisas, são também referências importantes para o direcionamento a ser dado à compreensão, mas que nem sempre são percebidas pelo leitor pela ausência de conhecimentos que orientem essa percepção, sobretudo no que tange aos leitores iniciantes.

Em relação a essa questão, afirmam Koch e Elias (2014, p. 11): “o sentido de um texto é construído na interação entre texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação”. Todavia, na abordagem de texto que será tomada neste trabalho, o enfoque se dará na interação texto-leitor, considerando o destaque que será atribuído às capacidades mentais de leitura que, segundo Rojo (2004, p. 5), dizem respeito às capacidades de compreensão envolvendo estratégias cognitivas e metacognitivas. Nesse caso, o papel do autor ganha relevância, no que diz respeito ao princípio do cooperativismo, conforme avalia Kato (1990, p. 86), em que se estabelece um contrato em que o texto precisa ser “informativo, claro e relevante” (KLEIMAN, 2013, p. 72), sendo o autor, portanto, responsável “pelo fio unitário de significação presente no texto” (KLEIMAN, 1996, p. 37). Contudo, perante as opções

teóricas desse trabalho, o autor perde relevância, ou seja, apesar de altamente importante em outros quadros conceituais, nesta pesquisa, optou-se por deixar questões de autoria de fora.

Retomando a tarefa de definir “o que é leitura?”, viu-se, até aqui, que essa só pode ser concebida como tal quando abarca a compreensão e que, para alcançá-la, se faz necessário um trabalho ativo do leitor, que precisará processar as informações do texto num movimento simultâneo de ir e vir.

Um trabalho com leitura de forma adequada exige, pois, uma atividade intensa em que o leitor, com seus conhecimentos, dispõe-se a realizar para compreender o que está sendo lido. Porém, precisa saber manejar estes conhecimentos, o que implica no uso de estratégias, que nas palavras de Solé (1998, p. 70) “são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo” e que se mostram imprescindíveis para o alcance da compreensão.

Mais tecnicamente, esse leitor ativo e engajado realiza na atividade da leitura movimentos amplamente conhecidos e referidos nos trabalhos sobre leitura (KLEIMAN, 2013; LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998; KATO, 1990), designados como processos ascendentes – *bottom up* – e descendentes – *top down*. Esse trabalho simultâneo permite que, ao mesmo tempo em que se decodifique as palavras (leitura focada no texto – modelo *bottom-up*), também se lance mão de conhecimentos prévios necessários para que os sentidos do texto sejam construídos (foco no sujeito leitor – modelo *top-down*). Logo, esse trabalho envolve procedimentos que são realizados de forma a processar o código e os sentidos linguísticos, ambos envolvendo subprocessos, inconscientes e conscientes, conforme menciona Leffa (1996, p. 26), exigindo do leitor a regência desses processos e subprocessos para o alcance da compreensão.

Quanto à realização desses processos, se tornam determinantes os conhecimentos prévios, pois é a partir deles “que o leitor consegue construir sentidos” (KLEIMAN, 2013, p. 15). A mesma autora (2013, p. 30), quanto a esse aspecto, esclarece os tipos de conhecimentos os quais se refere, caracterizando-os como *conhecimentos linguístico, textual e de mundo*. No processo da leitura, eles devem ser ativados e recuperados a partir de uma atenção do leitor em resgatá-los, para que estejam a serviço de inferir sentidos e significados que podem estar mais ou menos explícitos nos textos. Portanto, a atribuição de sentidos para o que se lê depende, em grande medida, da ativação de conhecimentos prévios por parte do leitor (SOLÉ, 1998, p. 40).

A leitura compreensiva necessita, assim, da valorização do repertório de conhecimentos que o leitor já traz, mas que nem sempre aciona de maneira adequada, por desconhecê-los como instrumento para esse fim. Ao professor cabe um direcionamento visando o resgate dessas informações, atribuindo importância devida àquelas que se apresentem como pertinentes, direcionando a abordagem do texto.

Cada um dos conhecimentos prévios desempenha papel específico. O *linguístico* é responsável pelo processamento do texto que, segundo Kleiman (2013, p. 17), vai agrupando as palavras em unidades maiores, chamadas de fatiamento ou segmentação, em um processo de construção da significação. O *conhecimento textual*, por sua vez, refere-se ao conhecimento de tipos de discursos e estruturas textuais, sendo tratados por Kleiman (2013, p. 23) de forma relevante por associar esse conhecimento a uma maior facilidade de compreensão à medida que o leitor pode ampliar o seu conhecimento textual, a partir da exposição a uma significativa variedade de textos. O *conhecimento de mundo* (também conhecido por conhecimento enciclopédico), pode ser adquirido tanto formalmente como informalmente, e diz respeito aos conhecimentos da cultura e dos fatos ocorridos.

Tais conhecimentos, conforme informa Leffa (1996, p. 35), ficam registrados em forma de esquema ao lado de subesquemas que são acionados ou recuperados, facilitando a compreensão. Ainda, segundo o autor (1996, p. 36), “sem acionar o esquema adequado, o leitor não pode, por exemplo, precisar o que é mais ou menos importante, o que é principal ou secundário num determinado texto”.

O acionamento de conhecimentos prévios mostra-se, também, como uma importante possibilidade de diagnóstico pelo professor, tanto dos conhecimentos que o leitor dispõe quanto do seu déficit ou ausência, tornando-se parâmetros para possíveis ações interventivas.

Por exemplo, percebe-se, às vezes, que dado aluno não atingiu os sentidos do texto por faltar a ele conhecimentos de mundo que proporcionem as conexões texto/mundo, sendo necessário, nesse caso, prover as informações necessárias para que a relação entre o que se sabe e o que o texto aporta seja constituída e assim estabeleça a significação necessária à compreensão. Cumpre observar que isso (a complementação do conhecimento de mundo) nem sempre ocorre, o que deixa o aluno perdido, “sem rumo” diante do texto.

Assim, compreender e aprender só se torna possível quando há possibilidade de construir significação, que por sua vez se dará a partir de uma base de conhecimentos anteriores com os

quais se podem estabelecer relações. Smith (2003, p. 23) endossa essa perspectiva quando afirma: “qualquer coisa que eu não possa relacionar à teoria de mundo em minha mente, deixará de fazer sentido para mim”.

Tais conhecimentos, desse modo, cumprem ainda o papel de favorecer a realização de inferências, sendo essas, outro fator extremamente relevante para a compreensão, como avalia Marcuschi (2008, p. 239), quando afirma que compreender é realizar inferências a partir não só das informações trazidas pelo texto como também dos conhecimentos de mundo que o leitor possui.

Ora, como informa Rojo (2004, p. 6), é preciso considerar que “nem tudo está dito ou posto no texto”. Logo, cumpre ao leitor o papel de estar atento às pistas, às informações significativas do texto, aportando-se também nos conhecimentos que possui, para buscar informações não explícitas. As inferências, portanto, são ações realizadas pelo sujeito quando esse consegue estabelecer relações, abstrair sentidos, explícitos e implícitos, fazendo pressuposições.

Estabelece-se, desse modo, um jogo de probabilidades a partir de uma participação ativa e consciente do leitor em raciocínios lógicos e dedutivos, buscando e resgatando informações que orientem a compreensão. Assim, reconhecer o tema do texto e o gênero textual, por exemplo, permite ao leitor considerar probabilidades que podem nortear a compreensão.

O sentido de leitura, nessa perspectiva compreensiva, vai se delineando e se afirmando, desse modo, como um procedimento complexo, envolvendo “processos cognitivos múltiplos” (KLEIMAN, 2013, p. 12). Esses se relacionam a operações mentais que vão sendo realizadas antes, durante e depois da leitura, para que ela possa ser compreendida. A esses processos cognitivos entende-se que deve ser dirigida uma atenção especial, já que a percepção e reflexão sobre tais processos contribuirão para a formação do leitor e são passos certos a serem seguidos para esse fim (KLEIMAN, 2013, p. 11).

Entender como os sentidos do texto são apreendidos passa, portanto, pela análise desses processos cognitivos que o leitor realiza, implicando considerar também, conforme avalia Koch (2006, p. 39), que o processo de leitura se dá de forma estratégica a partir da qual o leitor se guia por caminhos interpretativos de maneira efetiva.

Logo, a definição de leitura assumida nesse trabalho resume-se em entendê-la como um processo complexo e interativo entre o texto e o leitor, exigindo, desse último, uma participação ativa na construção dos sentidos, envolvendo, ainda, processos cognitivos amplos e estratégias determinantes e favorecedoras a uma leitura compreensiva. Tais estratégias, denominadas cognitivas e metacognitivas, assumem um papel decisivo no que diz respeito à compreensão, sendo necessário entendê-las na medida de sua importância. Tal entendimento passa por compreender o funcionamento do sistema cognitivo, que envolve processos mentais definidores da aquisição de conhecimentos e que serão discutidos na sequência das exposições.

1.2 Sistema cognitivo e processos estratégicos

O objeto de interesse dessa pesquisa e que sustenta as orientações feitas na proposta de intervenção está diretamente ligado a entender as ações mentais envolvidos no processamento da informação. São informações as quais é preciso se ter acesso quando se trata de ensinar.

Assim, a possibilidade de intervir no processo de aprendizagem, tornando-o eficiente, principalmente quando se avalia as dificuldades ainda encontradas pelos alunos, deixa eminente a urgência de conhecer e entender esse processo. É um assunto que esteve e ainda continua na agenda das pesquisas, o que permite, hoje, se dispor de vasta informação que pode orientar melhor o trabalho de quem é responsável por ensinar. Nesse sentido, algumas das perguntas que movem as curiosidades científicas nessa área são as que podem trazer respostas para intervir no ensino e aprendizagem. Dentre elas, ressaltam-se duas que entram na pauta de interesse desse trabalho. Primeira: quais são os processos mentais envolvidos na aquisição dos conhecimentos e da aprendizagem? Segunda: quais são as variáveis que podem interferir nesse trabalho e serem responsáveis pelo sucesso ou fracasso das aquisições?

Inicialmente, entende-se que o mecanismo de aquisição de aprendizagem não pode ser reduzido apenas aos processos mentais a ele inerentes. É preciso considerar, também, a magnitude desse processo no que diz respeito às variáveis que interferem diretamente na sua atuação. O que significa dizer, entre outras coisas, que a natureza interativa da aprendizagem é influenciada pelo sujeito cognitivo e sua condição de ser social revestido de subjetividade e

experiências, de sua condição de sujeito assujeitado e situado, mas sem deixar de considerar o órgão biológico responsável pelos processos mentais, cujo funcionamento condiciona alguns aspectos que, na aprendizagem, devem ser levados em conta. Questões como essas ganham espaço nessa discussão e serão apresentadas posteriormente, no entanto, de maneira sucinta, por possibilitarem uma extensão que não caberia nesta proposta.

Importa aqui, portanto, conhecer os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, mais precisamente, os envolvidos na leitura compreensiva, esclarecendo, um pouco, sobre o universo explorado pelas ciências cognitivas.

O desvendar de tal território tem permitido conhecer melhor as operações mentais responsáveis pela realização das tarefas cognitivas, dando acesso a conhecimentos que podem favorecer o direcionamento de ensino que privilegie a leitura com entendimento. Sendo assim, foi tomado inicialmente para discussão dois processos que operacionalizam o sistema cognitivo, conhecidos como processos cognitivos e metacognitivos¹, que definem e direcionam a aquisição da aprendizagem.

São processos que possuem uma interdependência e que trabalham em sintonia, de modo a alcançar a eficiência do sistema cognitivo. Assumem papéis tanto de executar o trabalho cognitivo quanto de monitorá-lo e regulá-lo, permitindo, desse modo, a fluência entre os dois componentes responsáveis pela operacionalização desse sistema. Trata-se de um sistema dependente de conhecimentos e estratégias, os quais o sujeito mobiliza para realizar a atividade cognitiva.

Para que se dê maior clareza a essa operação é preciso, antes de tudo, conhecer um pouco mais sobre cada um desses processos. Espaço que será reservado, inicialmente, aos processos cognitivos realizados de modo automático, aqueles em que não se tem reflexão nem controle consciente sobre ele.

¹Antecipando tais definições, informamos que processos cognitivos são aqueles que operacionalizam o sistema cognitivo. Um ocorre de modo automático (processo cognitivo), consistindo, “em grande parte, em procedimentos para os quais utilizamos conhecimento sobre o qual não temos reflexão nem controle consciente, é, portanto, realizado estrategicamente, e não através de regras” (1996, KLEIMAN, p. 50). O outro se dá de modo que haja um controle consciente do processo que se realiza (processo metacognitivo), “no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (1996, KLEIMAN, p. 50). Esse controle consciente permite o monitoramento e avaliação das ações cognitivas, favorecendo para mobilizar estratégias que auxiliem nesse processamento.

1.2.1 O sistema cognitivo (o piloto automático)

Conforme avalia Smith (2003, p. 267), “na maior parte do tempo, o cérebro é capaz de tomar conta dos próprios interesses muito bem, sem que se tenha que envolver conscientemente”. Essa citação alude ao sentido dado ao comportamento cognitivo realizado automaticamente e que aqui se faz referência como “estratégias cognitivas”.

As estratégias cognitivas são aquelas que são utilizadas sem consciência dos processos que são mobilizados para determinado fim. Segundo Kleiman (2013, p. 55), na leitura, elas guiam os comportamentos automáticos do leitor, a partir das inferências, algumas também automáticas, realizadas em função das marcas formais do texto, permitindo que a leitura evolua facilmente, sem interrupções.

Atitude possível porque o leitor, na aquisição da língua, internalizou as regras que regem o seu funcionamento, estando essas armazenadas em sua memória, conferindo a ele a competência de se envolver em um processo que ele realiza sem se dar conta dos mecanismos que utiliza. Desse modo, esses conhecimentos podem ser acionados sem esforço, de forma automática, inconscientemente, o que significa que os processos realizados na leitura fluirão naturalmente e só serão interrompidos se houver incongruências que minem o entendimento do texto.

Logo, é fato que em uma atividade de leitura, quando munido de conhecimentos suficientes, o esforço empreendido quase não é perceptível, porque o leitor se guia pelos conhecimentos que tem do código, das palavras, de sua organização lógica, e assim por diante.

A extensão desse processo inconsciente, automatizado diante do texto, é dado por dois princípios gerais, segundo Kato (1990) e Kleiman (2013): a) Princípio da Canonicidade (relacionados a ordem natural do mundo e que se reflete na linguagem); b) o Princípio da Coerência, englobando o Princípio da Parcimônia (ou economia). São princípios que dizem respeito à materialização dos elementos linguísticos e à previsibilidade.

O primeiro se refere a uma ordem que já está estabelecida na organização da língua e que atende às expectativas da ordem que o leitor espera encontrar. Tais princípios regem a organização do texto em sua linearidade, no sentido da ordem das palavras, frases e parágrafos. O segundo indica, através de marcas formais, as relações entre as partes menores e

maiores do texto, responsáveis pela construção da coesão e dos sentidos do texto e que conferem a lógica que favorece o entendimento do que se lê. São, portanto, elos que permitem recuperar informações já dadas e que torna o texto claro e previsível.

Quando há violação de algum princípio, o leitor interrompe a leitura, toma consciência de que há algum problema e se posiciona de modo estratégico para solucionar o que gerou obstrução da sua leitura (essa questão será discutida mais adiante). Tais princípios, portanto, segundo Kato (1990, p. 105), regem tanto o comportamento do leitor como o do produtor de texto e governam as estratégias cognitivas.

Definindo melhor, o princípio da canonicidade diz respeito a uma ordem estabelecida das coisas e que segue um determinado padrão, o que significa que o leitor naturalmente se guiará pelo que supõe ser provável encontrar na forma de organização do texto. Um texto, assim organizado, supõe uma leitura mais automática, sem entraves, porque segue uma sequência esperada e facilitadora do entendimento do leitor. As palavras de Kato permitem refletir sobre esses meios favorecedores da compreensão.

[...] em sintaxe a ordem natural é SVO (sujeito-verbo-objeto) assim como a oração principal antes da subordinada; a nível semântico, teríamos o inanimado antes do inanimado, o agente antes do paciente, a causa antes do efeito, o positivo antes do negativo (assim como a tese antes da antítese), etc (KATO, 1990, p. 105).

Por sua vez, o princípio da coerência está diretamente relacionado ao modo de organização textual que articula as informações de forma clara e lógica no texto e que são regidas pelos objetivos e pelos princípios escolhidos para organizar e recuperar as informações apresentadas nele.

Em outras palavras, implica entender que o leitor se guia através dos elementos formais locais que ajudam a “tecer” o sentido global do texto e a organizá-lo, estabelecendo um todo coerente a partir de uma relação lógica entre os elementos menores e maiores do texto, como períodos e parágrafos, permitindo uma leitura sem grandes conflitos de entendimento. Logo, são marcas deixadas pelos elementos formais no nível microestrutural e macroestrutural, que contribuem para as relações coesivas do texto e que garantem também o princípio da economia ou parcimônia.

Assim, o princípio da coerência garante o princípio da parcimônia, estando esse último ligado diretamente, conforme avalia Kato (1990, p. 105), ao nível intersentencial na tendência “de interpretar vários sintagmas como co-referentes”, o que significa, nas palavras de Kleiman

(2013, p. 54), “que o leitor tende a reduzir ao mínimo o número de personagens, objetos, processos, eventos desse quadro mental que vai construindo à medida que vai lendo.” Este princípio, ainda nas palavras da autora, é definido como o princípio da parcimônia ou economia.

Logo, o leitor identifica as marcas deixadas no texto, que cumprem o propósito de abreviar as informações já dadas, permitindo resgatá-las, estabelecendo as relações necessárias de modo a contribuir para uma leitura sem interrupções. Assim sendo, conforme pontua Kleiman (2013, p. 55), mecanismos, como por exemplo, repetições, substituições, pronominalizações, usos de dêiticos e de frases definidas, funcionam como sinalizadores, permitindo que o leitor realize inferências automáticas. A autora esclarece, desse modo, que “o processo através do qual utiliza-se elementos formais do texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto é um processo inferencial de natureza inconsciente”, sendo, portanto, nesse aspecto, uma estratégia cognitiva.

Logo, a leitura fluente de um texto é regida pelos princípios previsíveis do uso da língua, pelo princípio do cooperativismo do autor (que contribui para que o leitor possa ler o texto sem entraves) e pelos conhecimentos do leitor. Estas três condições satisfeitas permitem conduzir a leitura, em parte, como uma operação inconsciente, “no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir a algum objetivo de leitura” (KLEIMAN, 1996, p. 50). Trata-se, portanto, nas palavras da autora, “de um conhecimento implícito, não verbalizado” para a maioria dos sujeitos.

Avaliando a compreensão leitora dos alunos, é possível pensar que falta a esses aprendizes alguns conhecimentos que, às vezes, o professor supõe que eles tenham. Nesse sentido, a leitura, do modo que se espera que os aprendizes realizem, fica comprometida, tornando-a um processo muito mais lento e aparentemente difícil. Logo, a automaticidade ou não da leitura dará a medida ao professor do que o aluno sabe e do que ele compreende, sendo o uso das estratégias cognitivas, desse modo, avaliada em função do comportamento do leitor diante do texto.

Quando a leitura perde o ritmo, revelando a existência de um esforço maior, ou se é interrompida por alguma dificuldade, seja qual for (inclusive por questões que extrapolam os sujeitos leitores por se localizarem, mais precisamente, na quebra do cooperativismo do autor em muitos textos), entram em cena, então, outras estratégias, as de ordem metacognitiva.

Cabe nesse momento, antes de detalhar tais estratégias, entender o sentido primeiro do que seja metacognição. É a que nos ateremos a seguir.

1.2.2 O processo metacognitivo (saindo do piloto automático)

Em relação ao enfoque que se tem dado às estratégias cognitivas e metacognitivas, verifica-se que elas vêm ganhando espaço significativo no âmbito das propostas de ensino de leitura, sobretudo as estratégias metacognitivas, que se destacam como possibilidade de serem grandes favorecedoras de uma leitura compreensiva e de uma aprendizagem efetiva. Nesse sentido, Kato (1990, p. 109), avaliando que a literatura já privilegiou satisfatoriamente a abordagem das estratégias cognitivas no tocante à aquisição da linguagem, afirma que, atualmente, são as estratégias metacognitivas que ganham destaque, por sua natureza consciente, sendo as de maior interesse para a aprendizagem formal na escola.

Metacognição é um termo, para muitos, ainda desconhecido e que causa estranhamento quando ouvido pela primeira vez. Isso pelo menos era o que acontecia quando informávamos o tema dessa pesquisa. Ao esclarecer que se tratava do ensino de estratégias metacognitivas, a expressão aparente era de surpresa e interrogação. *Metacognição! Nunca ouvi falar! O que significa?*

Embora a metacognição já figure em pesquisas desde a década de 1970, com resultados importantes no ensino e aprendizagem, vê-se que é um conhecimento ainda pouco disseminado no Brasil, restrito a um círculo de profissionais que estuda as ciências cognitivas ou processos educativos, de acordo com Fonseca et al (2011). Segundo os autores, entre os anos de 1970 e 2010 as publicações no Brasil referentes aos processos cognitivos foram limitadas, embora, na última década, já se comece observar uma tendência ao contrário, hipotetizando ser em função “da fundação da área de concentração em cognição humana, associada às áreas de concentração já há anos consolidadas no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUCRS” (FONSECA et al, 2011, p. 301).

Evidencia-se, portanto, um movimento no sentido de conhecer e divulgar os conhecimentos referentes à área de cognição humana no Brasil. No entanto, esse movimento parece ser ainda

tímido, considerando o potencial da aplicação (na educação) das informações que já poderiam estar redirecionando o fazer pedagógico.

Backer e Beall (2008, p. 803), nesse sentido, ao discutirem sobre as pesquisas que tiveram início há décadas, refletem sobre um padrão que tem se tornado preocupante: a demora para que os conhecimentos produzidos em pesquisa sejam usados na prática de sala de aula, trazendo mudanças para os resultados das crianças. Ou seja, embora atualmente se saiba mais sobre a orientação de ensino metacognitiva, ainda é lenta a incorporação dessa orientação na prática. Esse é um fato que ganha importância quando se avalia que “o desenvolvimento da metacognição está relacionado a proficiência na aprendizagem”² (BROWN, 1983, p. 21, tradução nossa).

Foi pensando, pois, no potencial da aplicação dos estudos em metacognição no ensino de leitura, na necessidade de divulgação desses conhecimentos e na urgência de que eles sejam traduzidos em ações e resultados de aprendizagem que a metacognição foi tomada como elemento chave desse trabalho interventivo. Cabe, agora, dar evidência às informações que justifiquem a importância atribuída à noção, para compreendê-la e assim acatá-la como necessária ao direcionamento de ensino.

Embora em função da exiguidade do espaço nesse trabalho e dos desdobramentos diretamente relacionados ao assunto não se possa ater a maiores aprofundamentos, se tentará abarcar o sentido do que seja metacognição a partir das proposições de alguns estudiosos sobre a matéria.

Veenmam et al (2006, p. 5), referem-se à metacognição dizendo que “existe um agente de ordem superior supervisionando e governando o sistema cognitivo, enquanto, simultaneamente, é parte dele”³. Será tomado, pois, como ponto de partida para o entendimento sobre o que é metacognição, a referência dada sobre a existência de um sistema, nesse caso, o cognitivo.

Um sistema envolve componentes com papéis estabelecidos, trabalhando em sintonia para o alcance de propósitos comuns. No sistema cognitivo isso não é diferente. Há papéis sendo desempenhados por componentes desse sistema e há uma relação de interdependência entre eles, para a efetividade daquilo que se está mobilizado a realizar. Um dos componentes desse

² No original “The development of metacognition is related to proficiency in learning”.

³ No original “There is a higher-order agent overlooking and governing the cognitive system, while simultaneously being part of it”.

sistema é a metacognição, melhor dizendo, os processos metacognitivos que ocorrem dentro desse sistema. Muitos autores o referenciam como “agente de ordem superior”, o que supõe a subordinação de outros componentes. Por ser uma explicação um tanto quanto abstrata, é importante que se tente construir uma representação mental desse acontecimento metacognitivo.

Imaginemos, pois, a existência de uma instância (o agente de ordem superior), que assume uma posição hierárquica, o que lhe confere o poder de compor o sistema, ajudando na realização da tarefa cognitiva, ao mesmo tempo em que se “distancia” dessa tarefa para inspecioná-la, monitorando-a e regulando-a, permitindo, assim, o controle sobre a efetividade desse processo. Portanto, segundo Veenman et al (2006, p. 5), a metacognição é um componente de um sistema que assume o papel relevante de assegurar a eficiência desse sistema.

Tal capacidade vai ao encontro da definição de Shimamura (2000, p. 313), que declara que a “metacognição refere-se a avaliação e controle do processo cognitivo de alguém”⁴ e acrescenta: “a metacognição frequentemente sugere consciência ou controle voluntário dos pensamentos, memórias e ações”⁵. Tome-se, pois, essa informação dada a mais sobre esse processo, para continuar dando sentido ao termo.

Viu-se que a metacognição faz parte do sistema cognitivo e que é responsável por gerenciar a atividade cognitiva. Este gerenciamento envolve monitoria, avaliação e regulação da atividade que está sendo realizada, e pode ser observado, com maior clareza, em momentos em que surge um problema que impede a sequência de uma tarefa, ou em determinadas situações, quando imbuído de propósitos definidos, o sujeito assume uma maior consciência sobre o direcionamento de suas ações e de seus pensamentos.

Considere-se como exemplo, o que ocorre durante o percurso de leitura em uma atividade de leitura. O leitor, nessa atividade, realiza operações mentais que lhe permitem executar todo o trabalho de decodificação e de apreensão de significados, ao mesmo tempo em que administra essa atividade, às vezes inconscientemente, outras conscientemente. Assim, durante esse empreendimento, o leitor pode seguir o curso da leitura ou parar para refletir sobre algo que lhe impede de prosseguir: seja porque não conseguiu estabelecer relações entre o que sabe e o

⁴ No original “Metacognition refers to evaluation and control of one’s cognitive processes”.

⁵ No original “[...] metacognition often suggests conscious or volitional control of thoughts, memories, and actions”.

que está posto no texto, seja porque não conseguiu articular as informações dentro do texto, ou seja porque não foi possível realizar as inferências necessárias. Enfim, há possíveis razões para isso.

Nesse momento de interrupção, o leitor assume uma atitude mental de se deslocar do texto para, a partir dos próprios pensamentos, estabelecer um diálogo consigo mesmo, tentando articular as informações para dar maior clareza a elas, retornando em alguns momentos ao texto para avaliar sua compreensão. Ele pode, ainda, mobilizar outras ações para auxiliá-lo nessa tarefa, como por exemplo, reler partes do texto ou buscar outras fontes de informação. Ou seja, o leitor assume uma consciência do acontecimento, ao realizar operações mentais, a partir de um fluxo de informações derivados dos componentes do sistema cognitivo (modelo metacognitivo de Nelson e Narens que será visto mais adiante), o que permite o gerenciamento para solucionar aquilo que se tornou impedimento de trabalho.

Tal fato remete à terceira referência apresentada sobre o tema, dada por Brown et al (1982, p. 86), que avaliam que a “metacognição se refere ao conhecimento e controle do domínio cognitivo de alguém”⁶. Esta definição reforça o sentido, já dado, de gerenciamento assumido por esse componente do sistema cognitivo, aqui referido como *controle*, e acrescenta uma informação, o *conhecimento do domínio cognitivo*. A metacognição, pois, apresenta-se, nessa definição, associada a dois elementos: *controle* e *conhecimento*. Como a noção do controle e gerenciamento atribuído a metacognição já foi discutido, cumpre-nos perguntar então: qual seria o papel desse elemento, o *conhecimento do domínio cognitivo*, apresentado na definição da metacognição?

É sabido que o conhecimento acumulado assume importância na realização de qualquer empreendimento, sendo um suporte a auxiliá-lo. Em relação aos conhecimentos sobre o domínio cognitivo (conhecimento metacognitivo), isso não é diferente. Por exemplo, o sujeito conhecendo a sua capacidade diante de uma determinada atividade cognitiva poderá assumir uma maior disponibilidade para realizá-la, considerando que terá êxito nesse empreendimento ou pode se sentir desestimulado nessa realização, avaliando que terá dificuldades para tal. Desse modo, o conhecimento sobre o domínio cognitivo adquire um papel que pode ser determinante no comportamento que o sujeito assume diante de uma atividade cognitiva.

⁶ No original “Metacognition refers to one's knowledge and control of the domain cognition”.

Em se tratando de ensino e aprendizagem, o professor deverá estar atento diante das crenças do aluno diante da sua capacidade e ajudá-lo a vencer a suposta limitação a qual ele se auto impõe, auxiliando-o nas tarefas nas quais ele se julga não ser capaz de executar.

Continuando o percurso de definição do que seja metacognição, Armbruster; Echols e Brown (1987, p. 2), em um sentido literal, dão o tom final do sentido que se tentou abarcar sobre o termo. Os autores o definem como um “conhecimento transcendente”, em outras palavras, um conhecimento além daquele que se supõe existir e que é característico da capacidade humana de reflexão, consciência, monitoria, avaliação e regulação dos processos cognitivos que realiza. O que significa que a metacognição opera em um patamar elevado, “cuidando” pela efetividade dos trabalhos cognitivos, lhe conferindo, desse modo, o *status* e o poder dado pela definição dos autores, validando o papel e a importância desse componente do sistema cognitivo.

Como já dito, o potencial de um direcionamento de ensino na perspectiva metacognitiva tem orientado várias pesquisas ao longo das últimas décadas, permitindo se concluir que a metacognição está presente no comportamento de leitores maduros, estando relacionada à maior ou menor experiência e, nesse caso, a idade é um fator para que se possa dimensioná-la (LEFFA, 1996; FLAVEL, 1979; JOU; SPERB, 2006). Logo, a análise que se faz quanto a essa questão é que, à medida que se vai ampliando o repertório de conhecimentos do sujeito, através de suas vivências e experiências, ele vai se tornando mais apto a tomar consciência dos processos envolvidos naquilo que realiza e, por conseguinte, a exercer maior controle sobre eles. São conhecimentos, pois, que lhe conferem competências para monitorar e direcionar melhor suas ações nas atividades cognitivas que está envolvido, permitindo a obtenção de melhores resultados.

Especula-se que em algumas atividades de leitura pode haver uma baixa monitoria sobre o processo que está sendo realizado, o que impede o leitor de tomar consciência de eventuais inconsistências de sua compreensão, não favorecendo que ele avalie esse fato, muito menos que acesse estratégias que o auxiliem. Comportamentos do leitor que se tornam preocupantes, considerando que “uma das características fundamentais do processo da leitura é a capacidade que o leitor possui de avaliar a qualidade da própria compreensão” (LEFFA, 1996, p. 46). Outras vezes, o leitor, mesmo ciente do seu desempenho, não tem domínio das estratégias que poderiam auxiliá-lo.

Ocorre que, de modo geral, tantos os alunos como os professores desconhecem a dimensão do que se entende por monitoria. Muitos não sabem, portanto, sobre a dimensão desse comportamento que revela a tentativa de um sistema gerenciar um trabalho, sendo dependente de fatores para que ele se torne eficiente. Nesse aspecto, especula-se que o sentido de monitoria, para boa parte dos professores, equivale ao da atenção. Pelo menos é a tradução que se faz das orientações que costumam ser dadas aos alunos quando os professores propõem uma atividade de leitura. São comuns orientações do tipo: *leiam com atenção! Prestem atenção na leitura!*

A atenção é, sem dúvida, um comportamento relevante, sem o qual não seria possível realizar a monitoria, todavia, outros comportamentos caminham juntos. Monitoria admite, além da atenção, uma tomada de consciência sobre o processo realizado, uma avaliação sobre esse trabalho e a regulação desse empreendimento. No entanto, não se especifica ao aluno a necessidade de monitorar a compreensão nessa dimensão, e muito menos se mostra como fazê-lo, o que se torna um problema, pois “a monitoria da compreensão é o componente primário de controle quando o processo cognitivo em questão é a leitura”⁷ (BECKER; BEALL, 2008, p. 783, tradução nossa).

Pessoas mais maduras cognitivamente utilizam-se desses mecanismos, de modo a auxiliar a compreensão e a aprendizagem, o que não significa que pessoas menos maduras precisem esperar para que passem por toda uma série de experiências a fim de alcançarem esses conhecimentos e possam deles utilizar. É possível ensiná-los, portanto, e como se sabe, é a isso que se propõe esse trabalho.

Para que isso possa ser feito é preciso, antes de qualquer coisa, conhecer um pouco mais sobre esse processo mental, além do já informado, e, para tal, este trabalho se reportou a dois modelos metacognitivos: o de Flavell e o de Nelson Narens, nomes historicamente importantes. Tais modelos vão ao encontro do sentido de metacognição que se tentou definir.

Flavell (1979, p. 906), precursor dos estudos metacognitivos, propõe um modelo que define “a magnitude do campo metacognitivo”, o que inclui situar os domínios da metacognição. Parte assim, de reflexões acerca de quais seriam os conhecimentos e comportamentos que normalmente as pessoas adultas possuem e que as habilitam a um maior desempenho metacognitivo. Desempenho que está associado às habilidades que permitem às pessoas de

⁷ No original “Comprehension monitoring is the primary control component when the cognitive process in question is reading”.

maior vivência a possibilidade de serem mais bem sucedidas em empreitas cognitivas. Flavell (1979, p. 906) considera que esse comportamento metacognitivo, assumido por pessoas de maior vivência, é explicado em função “de ações e interações entre quatro classes de fenômeno: a) conhecimento metacognitivo; b) experiências metacognitivas; c) objetivos (ou tarefas) e d) ações (ou estratégias)”⁸.

Pode-se dizer que se trata de fenômenos associados aos conhecimentos mais amplos e específicos que se vai adquirindo ao longo da vida e que diz respeito às tarefas cognitivas, às estratégias e experiências cognitivas (conhecimentos metacognitivos). Tais momentos de vivência permitem ao sujeito experienciar consciência cognitiva e afetiva do processo cognitivo envolvido (experiências metacognitivas), em que há propósitos definidos a serem alcançados (objetivos) e que, em alguns momentos, no desenrolar desse processo, se foi preciso articular medidas para contornar algum problema (estratégias).

Acumula-se, desse modo, conhecimentos e experiências que habilitam o sujeito a estar mais atento em trabalhos cognitivos, a ser mais analítico, monitorando, avaliando as situações e as ações, buscando orientações favorecedoras, mais precisamente, de modo a solucionar algum problema e atender a algum propósito, assegurando, portanto, a eficiência desses trabalhos.

No modelo do autor, notável evidência é dada aos conhecimentos metacognitivos, que estão associados aos “conhecimentos ou crenças sobre fatores ou variáveis” que, segundo Flavell (1979, p. 907), podem atuar e interferir nos processos cognitivos. São variáveis categorizados como variáveis de *pessoa*, *tarefa* e *estratégia*.

Como criaturas cognitivas, os seres humanos são revestidos de capacidades que lhes permitem abstrair das interações entre as pessoas, dos acontecimentos e das experiências, conhecimentos de toda ordem. Logo, acumula-se, a partir das experiências vivenciadas, informações sobre si mesmo e sobre as pessoas, no que diz respeito às suas ações e reações em relação a algum empreendimento cognitivo, e sobre a natureza desses eventos, o que permite, segundo Flavell (1979, p. 907), acesso aos conhecimentos intraindividuais, interpessoais e universais da cognição (variável de pessoa).

Acumula-se também, informações sobre as exigências envolvidas na realização de uma tarefa, se ela demanda maior ou menor esforço (variável de tarefa) e informações sobre a

⁸ No original “actions of and interactions among four classes of phenomena: (a) *metacognitive knowledge*, (b) *metacognitive experiences*, (c) *goals (or tasks)*, and (d) *actions (or strategies)*”.

necessidade de atuar de modo estratégico, a fim de melhor conduzir uma atividade cognitiva ou de solucionar algum problema que surge e que impede a evolução dessa atividade (variável de estratégia).

Esses conhecimentos podem ser divididos em três áreas, diretamente relacionadas às variáveis mencionadas: conhecimento declarativo (saber o que se sabe sobre as habilidades de processar as informações); conhecimento procedural (saber como fazer), conhecimento condicional (saber quando e onde aplicar determinada estratégia).

São informações que, como outras, estão arquivadas na memória de longo prazo e, portanto, passíveis de serem resgatadas para orientar os pensamentos e ações. Assim, diante dos empreendimentos cognitivos o sujeito poderá acioná-los automaticamente através dos *inputs* disponíveis, ou poderá acessá-los, conscientemente, mediante a necessidade da tarefa. O sujeito pode, nesse caso, avaliar-se diante das exigências da atividade, ponderando sobre o que sabe ou não, considerando se poderá se sair bem ou se terá dificuldades, se o empreendimento demandará maior ou menor esforço, se há algo que pode influenciar seu desempenho (como por exemplo, os próprios conhecimentos, as condições psicológicas e ambientais) ou se será necessário mobilizar esforços que favoreçam a realização daquele trabalho cognitivo.

São conhecimentos que têm peso na realização dos eventos cognitivos e que precisam ser considerados. No entanto, é preciso se levar em conta que são conhecimentos, segundo a avaliação de Flavell (1979, p. 908), que podem ser imprecisos, que podem falhar ao serem ativados ou falhar em não exercerem a influência sobre a atividade, não permitindo o benefício e o efeito de seu uso.

A relevância desse componente é assim justificada no destaque dado a ele por Flavell (1979, p. 908) e reforçado em suas palavras quando afirma: “eu acredito que o conhecimento metacognitivo pode ter um número concreto de efeitos sobre o empreendimento cognitivo de crianças e adultos”⁹.

É possível pensar no que foi discutido, considerando-se uma atividade de leitura proposta ao aluno. A partir dos conhecimentos metacognitivos que ele dispõe, pode ser que o texto lhe pareça difícil ou fácil, julgando ser ou não capaz de entendê-lo. Pode ser, ainda, que ao

⁹ No original “I believe that metacognitive knowledge can have a number of concrete and important effects on the cognitive enterprises of children and adults”.

realizar a tarefa o aluno encontre dificuldades, o que lhe permitirá consciência desse momento e a possibilidade de acionar estratégias que lhe favoreça a resolver o problema.

São momentos, portanto, que permitem aos alunos, além de exercitar os conhecimentos metacognitivos que dispõem, vivenciar *experiências metacognitivas*, outro componente de destaque da metacognição dado por Flavell, como se viu. A possibilidade de vivenciar essas experiências metacognitivas favorecerá para que a monitoria e controle do processo aconteçam.

Assim, as informações advindas do modelo de Flavell definem os dois componentes ou estrutura do sistema metacognitivo, o *conhecimento metacognitivo* e o *controle metacognitivo*, permitindo um melhor entendimento do processo, orientando para direcionamentos de ensino adequados. No entanto, ainda é preciso avaliar e entender como ocorrem os processos dentro desse sistema cognitivo, o que será dado pelo modelo metacognitivo de Nelson e Narens (1996).

O modelo proposto por Nelson e Narens permite que se tenha acesso às respostas relativas às seguintes perguntas: como ocorrem os processos cognitivos e metacognitivos no sistema cognitivo? Quais são os papéis de cada componente do sistema cognitivo? Como se inter-relacionam os processos cognitivos e metacognitivos dentro desse sistema? São informações que podem trazer luz ao funcionamento de um sistema que se revela obscuro e de difícil acesso.

Nelson e Narens (1996) propõem um modelo que esclarece as questões acima. Para isso, definem dois níveis existentes no sistema cognitivo e que são responsáveis pelo funcionamento desse sistema, são eles os níveis *meta* e *objeto*. O nível meta corresponde ao nível que gerencia a ação cognitiva. Enquanto que o nível objeto corresponde à ação cognitiva em si. Esses dois níveis operam simultaneamente através de um fluxo de informações dado pela monitoria no sentido objeto-meta, e pela regulação, no sentido meta-objeto. Ocorre que durante o processamento cognitivo a possibilidade de monitoria desse processo permite que se construa um modelo mental desse momento cognitivo, e esse modelo cognitivo, por sua vez, pode ser modificado através da regulação do processamento cognitivo. Há, portanto, um movimento reflexivo nesse processamento envolvendo os dois níveis, a partir do seu monitoramento e sua regulação, o que permite caracterizar, segundo Jou e Sperb (2006, p. 180), a eficiência desse processamento.

Na prática, pode-se conceber essa ideia de dois níveis de processamento e de dois fluxos de informação, monitoria e regulação, considerando uma proposta de leitura dada ao aluno.

É possível, durante essa atividade, que o aluno, avaliando a dificuldade da tarefa, assuma uma monitoria desse trabalho, observando se há dificuldades que tornam a leitura mais lenta ou que exige a sua interrupção. Essa percepção, dada pela monitoria, permite que se construa um modelo desse momento cognitivo, orientando ações que atuam sobre as dificuldades, regulando, portanto, o processo para que ele alcance novamente o nível cognitivo (objeto) e possa voltar a fluir. Tudo isso ocorre de forma simultânea, em um intercâmbio de informações entre os dois níveis, permitindo ao nível meta, segundo Jou e Sperb (2006, p. 180), uma hierarquia, que é dada pelo poder de modificar o nível objeto.

O modelo de Nelson e Narens (1996), portanto, segundo Jou e Sperb (2006, p. 180), permite que se represente a atividade cognitiva realizada através da concepção da existência de um nível objeto (atuação cognitiva), e de um centro observador e gerenciador dessa atividade cognitiva, através da concepção da existência do nível meta (atuação metacognitiva).

Tanto os modelos de Flavell (1979) quanto o de Nelson e Narens (1996) permitem elucidar a natureza, a princípio, obscura e abstrata do que seja metacognição. Enquanto o modelo de Flavell (1979) apresenta os componentes metacognitivos que podem assegurar a eficiência de um trabalho cognitivo, o modelo de Nelson e Narens elucidada como ocorre o processamento no sistema cognitivo. São modelos que, segundo Jou e Sperb (2006, p. 180), integram-se e permitem que se dimensione e valide uma etapa do processamento cognitivo que se apresenta como responsável por possíveis sucessos dos empreendimentos cognitivos .

O conhecimento desse processamento, sobretudo do nível meta, se apresenta como um elemento direcionador de ensino ao qual não se pode prescindir, pois trata da possibilidade de potencializar os processos de aprendizagem, como defendem Jou e Sperb (2006).

[...] a metacognição não se caracteriza somente como conhecimento sobre cognição, mas é hoje entendida como uma fase de processamento de alto nível que é adquirida e desenvolvida com a experiência e pelo acúmulo do conhecimento específico. Em função desse processamento supra-ordenado, o indivíduo consegue monitorar, auto-regular e elaborar estratégias para potencializar sua cognição (JOU; SPERB, 2006, p. 180).

O processamento de alto nível, característico da metacognição, e que é desenvolvido com os conhecimentos que são adquiridos, permite, portanto, que o sujeito seja capaz de usar

estratégias eficientes para potencializar as suas ações e alcançar resultados positivos em seus empreendimentos cognitivos. Essas estratégias podem ser reconhecidas em momentos de uma monitoria consciente sobre o processo cognitivo, quando se verifica falhas na compreensão, ou quando se está imbuído de propósitos bem direcionados em atividades cognitivas. Quando isso ocorre, há uma mobilização de estratégias que podem favorecer a solucionar as dificuldades encontradas, regulando, assim, o processamento. É sobre elas que será dada atenção a seguir.

1.3 Estratégias de leitura

Quando se faz referência ao termo estratégia vem à ideia de “algo facilitador”, passos certos a serem seguidos para determinado fim. Sendo assim, se são instrumentos capazes de favorecer o que se pretende alcançar, nada mais coerente do que conhecer e aprender como utilizá-los apropriadamente.

Grosso modo, é possível diferenciar os dois níveis de estratégias da seguinte maneira: por estratégias cognitivas entendem-se aquelas que, nas palavras de Kato (1990, p. 102), “regem o comportamento automático e inconsciente” do leitor, sugerindo existir conhecimentos suficientes pelo sujeito que permitem a automatização das ações, como já visto. Em relação à leitura são conhecimentos implícitos, internalizados “pelo fato de poder falar a língua, e que, sabemos, não somos capazes de descrever” (KLEIMAN, 1996, p. 5). Logo, é possível ir processando a leitura de um texto a partir do reconhecimento da estrutura da frase, da organização dos parágrafos, do sentido das palavras, da organização sintática, enfim. São operações, ainda nas palavras de Kleiman, “que se apoiam, basicamente, no conhecimento das regras gramaticais” aquelas que fazem parte da gramática internalizada, que se aprende ao falar a língua e “no conhecimento de vocabulário” que vai sendo adquirido ao longo do desenvolvimento. Conhecimentos que permitem ao leitor seguir em frente, sem parar para pensar sobre os processos mentais envolvidos e em ação, pois existe previsibilidade daquilo que está posto e que já se conhece.

Portanto, embora o ser humano não se dê conta dessa conduta automatizada, ela se faz presente nas suas ações, governando o seu modo de agir e é dependente dos arquivos de conhecimentos que vai se acumulando na memória de longo prazo.

Por sua vez, as estratégias metacognitivas, as quais se direcionam este trabalho, conforme avaliam Jou e Sperb (2006, p. 180), são aquelas usadas para potencializar a cognição, revelando que durante o processamento cognitivo há um controle consciente do leitor sobre esse processo, o que lhe permite, segundo os mesmos autores, “monitorar, auto-regular e elaborar estratégias” conforme o grau de dificuldade. É possível citar, como exemplo de estratégia metacognitiva de leitura, o estabelecer objetivos de leitura, a identificação do tema e da ideia principal, o acionamento de conhecimentos prévios que, por sua vez, mobilizam outras estratégias, como por exemplo, a de realizar inferências. Pode-se ainda, ao final da leitura, utilizar a estratégia metacognitiva de resumir, sobretudo quando o objetivo da leitura é ler para aprender.

Armbruster; Echols e Brown (1983, p. 19), quando avaliam a eficiência em ensinar os alunos o uso de estratégias, vistas por eles como “ferramentas para aprendizagem do texto”, consideram que há deficiências por parte dos aprendizes no uso dessas ferramentas, afirmando que o sucesso em ensiná-los a usá-las está associado em “aumentar a consciência metacognitiva da situação de estudo incluindo quando, onde e como uma estratégia deveria ser usada”¹⁰.

As estratégias são operações que podem ser mobilizadas pelo sujeito tanto inconscientemente, pois se tornam automatizadas, quanto conscientemente, quando exigem do sujeito monitoria, reflexão, regulação, enfim, um estado de alerta durante a leitura. Em ambos os casos, as operações estratégicas são guiadas por objetivos.

O objetivo de quem utiliza uma estratégia é sempre o de realizar um propósito além da simples execução de uma estratégia, tal como, entender uma passagem, aprender um conteúdo para recuperá-lo depois, comunicar, obter informação ou encontrar uma resposta para um problema. As estratégias são operações realizadas durante e além dos processos, que são uma consequência natural de efetivar uma tarefa (PRESLEY; BORCOWISK; SCHNEIDER, 1987, p. 90, tradução nossa)¹¹.

¹⁰ No original “[...] to heighten student ' metacognitive awareness of the studying situation, including when, where, and how a strategy should be used”.

¹¹ No original “The aim of a strategy user is always to accomplish a purpose beyond simple execution of a strategy, such as understanding a passage, learning materials for later recall, communication, or finding the answer to a problem. Strategies are operations over and above the processes that are a natural consequence of doing a task”.

Inicialmente a referência aqui é feita às estratégias que são consideradas mais abrangentes e que dizem respeito aos modelos já mencionados de processamento da informação, integrando simultaneamente os processos ascendentes (*bottom up*) e descendente (*top down*), para especificar quais seriam as estratégias envolvidas nos processos e subprocessos desses modelos de processamento de texto.

Os diversos domínios de processamento levam a pensar, conforme avaliam Coscarelli e Novais (2010, p. 36), nas habilidades requeridas a um leitor e que são responsáveis pelo nível de leitura a ser alcançado por ele. Nesse caso, pode-se considerar que entre essas habilidades estão aquelas diretamente relacionadas às estratégias necessárias para que o texto possa ser compreendido. Logo, a habilidade estratégica do leitor é entendida como a capacidade de realizar “operações regulares para abordar o texto” (KLEIMAN, 1996, p. 49) e que são dependentes de *inputs* visuais e não visuais. Os visuais dizem respeito ao próprio código linguístico e os não visuais aos conhecimentos que o leitor dispõe, arregimenta e aciona na condução do processo de leitura.

O que se configura, portanto, é a exigência de um leitor que precisa se envolver ativamente em um trabalho o qual estão presentes “procedimentos de ordem elevada envolvendo o cognitivo e o metacognitivo” (SOLÉ, 1998, p. 70) abarcando, por sua vez, estratégias cognitivas e metacognitivas.

Quanto à exigência desse envolvimento necessário pode-se, a princípio, acreditar que esse nível de envolvimento do aluno seria difícil de alcançar, considerando as dificuldades que atualmente estão impostas ao fazer profissional. Todavia, acredita-se que as informações que hoje se encontram disponíveis sobre o ensino e aprendizagem permitem condições ao professor de buscar caminhos favoráveis ao alcance desse comportamento necessário ao aprendiz.

Dada à importância do uso de estratégias, Kato (1990, p. 112) afirma que a escola pode oferecer condições para que os alunos utilizem, tanto as estratégias cognitivas quanto as metacognitivas. Segundo a autora, as estratégias cognitivas se desenvolvem de forma natural “em função do *input* e da motivação”, enquanto as metacognitivas, por sua vez, podem ser desenvolvidas a partir de situações problema ou a partir de atividades que levem os alunos a monitorarem o seu processo compreensivo.

É possível observar o sucesso e a eficiência das estratégias, quando se conduz e ensina os alunos a utilizá-las. O professor, quando se posiciona como condutor do processo, resgatando os conhecimentos prévios que esses aprendizes dispõem sobre o texto, auxiliando-os nas inferências, estabelecendo os objetivos e guiando-os no raciocínio, conduzindo-os a pensar sobre como podem encontrar as soluções para os entraves durante a leitura, acaba por dirigir o aluno a uma tomada de consciência do processo, que o leva a apresentar melhores resultados. Tais observações permitem que se pense sobre o trabalho realizado em sala de aula, muitas vezes sem uma orientação precisa, mas que pode encontrar respaldo nos estudos que vêm sendo realizado no âmbito cognitivo e metacognitivo da leitura. Quanto a esse fato, cabe uma reflexão.

As salas de aulas vêm se tornando laboratórios de experimento, onde os professores, na tentativa de conseguirem melhores resultados de aprendizagem, vão fazendo tentativas que, por vezes, podem dar certo ou não. Melhor seria se tivessem os conhecimentos necessários para um direcionamento de ensino mais preciso e seguro, sem que precisassem fazer tantos experimentos e pudessem, assim, ganhar mais tempo e assegurar a aprendizagem efetiva do aluno.

Embora se faça restrição à conduta tentativa e erro, admitimos que foi a partir da experiência construída ao longo de anos de magistério que esta pesquisa pôde construir hipóteses sobre o processo de leitura que culminaram na proposta de intervenção deste trabalho. Tal orientação permitiu considerar que as ações propostas podem ser dirigidas e respaldadas por conhecimentos sólidos, permitindo direcioná-las mais efetivamente, com maiores chances de sucesso do que se objetiva. Nesse trabalho, pois, munidos dos conhecimentos que foram julgados necessários, pretendeu-se inicialmente “pegar os alunos pela mão” e conduzi-los pelos caminhos estratégicos para, posteriormente, incentivá-los a percorrê-los sozinhos, com consciência e autonomia, como se verá adiante.

Logo, são conhecimentos necessários aos profissionais, que precisam compreender, com maior profundidade, sobre essas ferramentas cognitivas e metacognitivas na atividade de leitura, tornando-se recursos indispensáveis quando utilizadas com eficiência para promover o aluno, o ensino e a aprendizagem.

O objetivo de promover o aluno em sua compreensão leitora, nessa proposta, direcionou para o enfoque nas estratégias necessárias a viabilizar essa conquista. As estratégias

metacognitivas, desse modo, serão as responsáveis por dar condições ao aluno de se voltar para o texto de forma mais consciente, favorecendo para que o aluno se posicione de uma maneira mais atenta diante da leitura, contribuindo para a monitoria e regulação necessária a esse processo. A essas estratégias será dada a atenção a seguir.

1.3.1 Estratégias metacognitivas de leitura

“Ok, entendi até aqui”; “não, deixa eu voltar”; “o que isso quer dizer?”; “ não, não estou entendendo, deixa eu pensar”; “ah sim! entendi”.

Esses poderiam ser alguns dos discursos interiores que ocorrem quando o leitor está imbuído em compreender o que está lendo. Trata-se de um estado em que o leitor se posiciona de modo consciente, com atitudes alertas e reflexivas diante das necessidades. É possível avaliar, a partir dessa ilustração, que o trabalho mental no qual o leitor se engaja se torna condição necessária quando se estabelece o propósito de compreender e aprender. Toda essa mobilização, portanto, pode ser propiciada por estratégias que favoreçam esse comportamento gerenciador do processo, demandando do leitor um papel ativo e consciente. A referência aqui é feita às estratégias metacognitivas.

Apesar de ser possível a leitura se processar sem intercessões, “no modo automático”, sabe-se que inúmeras vezes isso não é possível, seja porque faltam conhecimentos para preencher lacunas, seja porque o texto não favorece o leitor. De qualquer modo, essa percepção só é possível quando o leitor monitora o processo, estando ciente do que compreende ou não. Uma leitura em que haja uma monitoria adequada, portanto, permite ao leitor direcionamentos favoráveis para ajudá-lo nas dificuldades que por ventura surjam. Nesses momentos, o leitor se mobiliza de modo a agir com maior critério, direcionando ações para que haja maiores chances de efetivação de resultados. São momentos, pois, que envolvem o uso de estratégias metacognitivas e que dizem respeito, na avaliação de Solé (1998, p. 69), à capacidade que se tem para refletir sobre o próprio saber, assumindo uma consciência que permite avaliar, planejar, regular a própria atuação, como vimos discutindo.

É possível, por exemplo, pensar nas ocasiões em que dado aluno informa que “não conseguiu entender o texto”. Muitas vezes, quando questionados sobre o que, de fato, não pôde ser

entendido, obtém-se uma resposta imprecisa e diluída: “não sei, professora, não consegui entender nada”. Especula-se que nesse tipo de ocasião, em que o aprendiz não consegue entender nada, tenha lhe faltado conhecimentos de toda a ordem, incluindo os conhecimentos declarativos, procedurais e estratégicos, que pudessem, minimamente, dar-lhe um direcionamento para explicitar as dificuldades que ele encontrou. O que leva a supor que as estratégias acionadas por ele, durante a leitura que realizou, foram somente as relativas à decodificação, não sendo possível acionar outras porque faltaram a ele os conhecimentos que lhe permitissem estabelecer as relações mínimas exigidas. Tais conhecimentos exercem influência direta sobre a monitoria que é necessária ao processo, favorecendo condições de identificar o problema que gerou a incompreensão e de acionar estratégias que lhe auxiliem a resolver o problema. Conclui-se, desse modo, que faltou ao aluno, sobretudo, conhecimentos e estratégias metacognitivas.

No que diz respeito ao conhecimento cognitivo do aprendiz, tal comportamento pode ser ainda explicado em função da cognição situada do aluno. Como conceptualizar algo que está distante do seu alcance? Precisar de, no mínimo, ter obtido em relação à leitura que realizou, informações prévias que lhe servissem de *input*, de modo a desencadear a apreensão dos sentidos do texto. Nesse aspecto, conjectura-se que, muitas vezes, o professor falha por não prover o mínimo de condições para que o aluno não fique perdido, sem condições de ao menos verbalizar a sua dificuldade. Embora possa se considerar que *inputs* suficientes a uns são insuficientes a outros, por se tratarem de sujeitos diferentes, será sempre necessário atenção do professor ao seu aprendiz para que não se promova um e deixe o outro para trás, com as suas dificuldades.

Ainda, em relação ao aprendiz, é preciso avaliá-lo em uma maior dimensão. Nesse aspecto, as palavras de Leffa (1996) abrem espaço para maior reflexão. Segundo o autor, o sujeito se situa tanto em relação a seus conhecimentos quanto em relação à sua subjetividade, a qual diz respeito a fatores psicológicos. Logo, há vários aspectos que estão envolvidos nas respostas que são dadas pelos alunos e que sinalizam possibilidades que precisam ser investigadas. Pode ser que o aluno, de fato, tenha pouco conhecimento, seja ele cognitivo ou metacognitivo, mas, também, pode ser que a imprecisão da resposta esteja relacionada a aspectos subjetivos, psicológicos. A ênfase dessa reflexão, desse modo, recai sobre dois pontos considerados chaves do processo de aprendizagem, segundo Leffa (1996, p. 27, 28): o papel do sujeito (no caso o aprendiz) e o papel da intervenção pedagógica.

Quanto à intervenção pedagógica, que diz respeito diretamente ao professor, cabem considerações relativas à condução do processo de ensino que, muitas vezes, parece estar desprovido de conhecimentos sobre os processos cognitivos e metacognitivos.

Como vimos discutindo, sabe-se que durante a realização de uma leitura, o leitor costuma monitorar esse processo avaliando a sua compreensão, isso lhe permite estar ciente do que está ou não compreendendo. Haverá ocasiões em que, por razões já discutidas, como por exemplo, pouco conhecimento prévio sobre o assunto abordado no texto, o leitor, ao avaliar a própria compreensão, precisará tomar medidas que o auxiliem nesse momento. Em outras situações, a exigência da tarefa (e os objetivos estabelecidos para ela) demandará do leitor o uso de estratégias metacognitivas que favoreçam o sucesso desse empreendimento.

São estratégias, pois, que segundo Kato (1990, p. 112), podem ser desenvolvidas a partir de situações-problema ou a partir de atividades que levem os alunos a estarem mais atentos ao seu processo compreensivo. Tal fato se explica, na avaliação de Leffa (1996, p. 64), por serem estratégias que conduzem a reflexões e avaliações do próprio conhecimento, direcionando o leitor a tomar medidas quando se verificam falhas de compreensão, como explica Leffa (1996).

A metacognição na leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo. A metacognição envolve, portanto, (a) habilidade para monitorar a própria compreensão (“Estou entendendo muito bem o que o autor está dizendo”, “Esta parte está mais difícil, mas dá para pegar a ideia principal”) e (b) a habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha (“Vou ter que reler esse parágrafo”, “Essa aí parece ser uma palavra chave no texto e vou ter que ver o significado no glossário”) (LEFFA, 1996, p. 48).

As estratégias metacognitivas, desse modo, são acionadas como uma maneira de regular o processo de leitura deixando o leitor em uma atitude de alerta em relação às operações mentais que realiza. É um comportamento que se torna fundamental para o propósito da compreensão e aprendizagem podendo se medir os benefícios do ensino de estratégias metacognitivas de leitura quando se constata o aumento da “capacidade do leitor em poder avaliar a qualidade de sua própria compreensão” (LEFFA, 1996, p. 45).

No entanto, percebe-se que essa capacidade de avaliar a própria compreensão ainda costuma ser um problema para muitos alunos, seja porque possuem baixa capacidade em monitorarem

sua compreensão, motivos que os levam a não detectar falhas, seja porque as detectam, mas desconhecem o modo de saná-las.

Desse modo, é preciso primeiro reconhecer quais são as estratégias metacognitivas que viabilizam a compreensão e que devem ser consideradas no ensino de leitura. Depois, é preciso considerar qual seria a melhor forma de ensinar essas estratégias com maiores chances de que possam ser assimiladas pelo aluno.

Nesse sentido, em se tratando de quais seriam as estratégias a serem ensinadas, é preciso considerar, de um modo geral, que tais estratégias devem viabilizar ao sujeito um comportamento mais atento, como já visto, monitorando e autorregulando a sua atuação. Partindo desse princípio, estratégias mais direcionadoras poderão ser definidas em função do trabalho proposto. No entanto, é preciso se ter em mente que as estratégias metacognitivas não “entram em cena” de modo isolado, elas são interdependentes, o que significa que quando se estabelece uma estratégia para ser ensinada, inevitavelmente será preciso se recorrer à outra, o que justifica a opção e a defesa, neste trabalho, de se propor o ensino de múltiplas estratégias.

Assim, por exemplo, ao se propor estabelecer objetivos de leitura, o leitor precisará acionar conhecimentos prévios que favoreçam a realização de predições sobre o texto, assim como as inferências necessárias à compreensão. A mesma situação de interdependência acontece se a estratégia de compreensão, por exemplo, for identificar o tema e a ideia principal (estratégias correlacionadas). O leitor, nesse caso, se guiará pelos seus objetivos de leitura, acionará seus conhecimentos prévios e poderá realizar inferências, conforme as exigências do texto.

Portanto, ao se limitar o ensino a uma única estratégia, restringem-se as ferramentas necessárias à compreensão. Todavia, é fato que em função do texto, algumas estratégias serão mais requeridas que outras, o que não significa, é necessário reforçar, que essas não prescindirão daquelas que lhes deem suporte. Nesse aspecto, ganha *status* a estratégia de acionar os conhecimentos prévios, protagonista a atuar ao lado de todas as estratégias.

Alguns gêneros textuais tornam essa observação mais clara. Por exemplo, quando se propõe a análise de uma piada para os alunos, naturalmente será requerido deles, além de pensarem o objetivo geral desse texto, de acionarem conhecimentos prévios e realizarem inferências. Esse gênero requer, portanto, o uso dessas estratégias.

No trabalho em questão, em que foi privilegiado o texto de divulgação científica, foi direcionado o ensino das estratégias que atendessem ao propósito desse gênero, que tem como objetivo expor informações sobre uma dada descoberta científica, e ao propósito estabelecido pelo professor, que é ler para compreender o texto e aprender a partir dele. Para tanto, se definiu estratégias a serem utilizadas, antes, durante e depois da leitura, dando ao leitor maiores chances de alcançar os objetivos que foram estabelecidos.

Nesse caso, considera-se a necessidade de que antes da leitura o leitor possa já mobilizar operações mentais necessárias para ler o texto e, para tal, as estratégias de definir os objetivos de leitura se tornam importantes. Definido os objetivos, naturalmente se acionam outras estratégias, como por exemplo, as dos conhecimentos prévios, que, por sua vez, conduz à estratégia de gerar hipóteses. Durante a leitura, as operações mentais para a compreensão podem ser favorecidas pela estratégia de identificar o tema e identificar ou gerar a ideia principal (que não deixam de ser reconhecidas, também, como objetivos específicos de leitura), além da estratégia de objetivo geral, que foi definida no início da leitura, e que, durante ela, também está presente, direcionando o leitor às informações que atendam a esses objetivos.

As estratégias de acionar os conhecimentos prévios e realizar as inferências, que podem ser definidas para antes e durante a leitura, caminham lado a lado com as estratégias de identificar o tema e identificar ou gerar a ideia principal e, por isso, precisam também ser expressas durante a leitura. Por fim, ao término do texto, a operação de resumir, vista como estratégia metacognitiva, permitirá ao leitor retomar as operações mentais já realizadas, mas, agora, de uma forma mais pontual ao longo do texto, direcionadas por regras favorecedoras e que novamente retomam as estratégias de objetivo de leitura, conhecimento prévio, inferências, tema e ideia principal.

No que tange às chances dos alunos incorporarem essas estratégias às suas práticas de leitura, enfatiza-se a importância de ensinar as estratégias metacognitivas a partir da modelagem pelo professor.

O modelo para a utilização das estratégias metacognitivas é fornecido inicialmente pelo professor, e os alunos praticam e discutem as estratégias enquanto aprendem a usá-las. No fim, os estudantes são capazes de se estimular e monitorar sua própria compreensão sem o apoio do professor (BRANDSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 22).

Logo, é necessário, não somente apresentar aos alunos as estratégias explicando como, onde e porque usá-las, mais do que isso, é preciso que os professores as modelem para eles. O que significa que o professor deverá explicitar os raciocínios que ele segue, o que pode ser feito, por exemplo, a partir da verbalização do seu pensar e por auto indagações, permitindo ao aluno acesso aos procedimentos mentais do professor possibilitados pelo uso dessas estratégias.

Segundo Cromley (2005, p. 197), o ensino de estratégias pode ter um grande impacto na aprendizagem do estudante, no entanto, esse ensino e aprendizagem não acontecem da noite para o dia, sendo necessário, pois, um longo tempo para que se possa ensiná-las, assegurando ainda, que os alunos possam praticá-las pelo tempo suficiente para aprendê-las.

Bransford; Brown e Cocking (2007, p. 44) endossam as palavras de Cromley afirmando que “a aprendizagem com entendimento é frequentemente mais difícil de realizar do que simplesmente memorizar e ela leva muito mais tempo”. Em razão disso, é necessário que a orientação metacognitiva se torne um direcionamento de ensino a ser incorporado por todos os profissionais da educação, o quanto antes, a fim de que se possa colher mais rapidamente os seus resultados. Nesse aspecto, afirmam os autores:

O desenvolvimento de estratégias metacognitivas sólidas e a aprendizagem para o ensino dessas estratégias no ambiente de sala de aula devem ser características habituais do currículo das escolas de educação (BRANDSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 40).

Ressaltada a relevância das estratégias metacognitivas, é preciso que se reafirme que é preciso ensinar estratégias para compreensão de textos, conforme argumenta Solé (1998, p. 70), porque essas não nascem sozinhas, “ensinam-se ou não se ensinam, aprendem-se ou não se aprendem”.

Esta pesquisa, portanto, optou por ensinar sistematicamente estratégias metacognitivas de leitura aos alunos confiando que, em um futuro próximo, as práticas de leitura venham orientadas na perspectiva das estratégias metacognitivas, permitindo aos sujeitos incorporarem-nas à sua rotina escolar.

1.4 Ensino de estratégias

Muitas pesquisas têm comprovado a eficiência do ensino de estratégias metacognitivas de leitura aos alunos, permitindo a esses jovens desenvolver uma maior monitoria sobre a leitura que realizam e, conseqüentemente, ampliar a possibilidade de compreender o texto que leem.

Quanto ao ensino dessas estratégias, há experiências comprovadamente eficientes dando enfoque ao ensino de apenas uma estratégia, assim como, há também, as que orientam para o ensino de múltiplas estratégias, opção adotada nesta proposta de pesquisa. A escolha pelo ensino de múltiplas estratégias se deve ao fato de o processo de leitura ser dependente de um conjunto de estratégias metacognitivas que são necessárias para que o texto possa ser compreendido e que são altamente condicionadas umas às outras, o que significa que, ao se lançar mão de uma estratégia, automaticamente outras serão solicitadas. As palavras de Kleiman permitem pensar melhor sobre essa questão:

O ensino e modelagem de estratégias de leitura não consiste em modelar um ou dois procedimentos, mas em tentar reproduzir as condições que dão a esse leitor proficiente essa flexibilidade e independência, indicação de uma riqueza de recursos disponíveis (KLEIMAN 1996, p. 51).

Estabelecida esta questão, é preciso pensar em qual seria o melhor procedimento para ensinar estas estratégias. Nesse sentido, avaliando que o sucesso do ensino de estratégias envolve muito mais do que as estratégias em si, é preciso que se cuide de aspectos que se mostram determinantes. Assim, neste trabalho, foram consideradas sete orientações propostas por Gromley (2005, p. 98) para o ensino das estratégias metacognitivas. São elas:

1. Esclarecer aos alunos sobre a importância do uso das estratégias para melhorar a aprendizagem;
2. Modelar essas estratégias informando como e quando elas podem e devem ser usadas.
3. Praticar o uso das estratégias;
4. Favorecer os alunos, enquanto aprendem a usar as estratégias, através do suporte (*scaffolding*)¹² do professor;
5. Permitir aos alunos falarem sobre o que estão entendendo de sua leitura;
6. Dar *feedback* aos alunos quanto às suas considerações;

¹² *Scaffolding*: ajuda, suporte que ancora o desenvolvimento do sujeito em suas atividades cognitivas.

7. Refletir, após o término da atividade, sobre a utilidade do uso das estratégias utilizadas por eles, reforçando sobre a importância em utilizá-las.

Credita-se, pois, confiança de que o ensino de estratégias metacognitivas pode, de fato, oferecer ferramentas aos alunos que os permitirão desenvolver habilidades necessárias a uma leitura compreensiva, dando condições a eles de atuarem de modo mais seguro e consciente diante do texto. No entanto, como afirma Cromley (2005, p. 197), é necessário um grande tempo de ensino dessas estratégias que assegure aos alunos as habilidades em usá-las.

Considerando, pois, a relevância de ensinar múltiplas estratégias metacognitivas de leitura, serão apresentadas, a seguir, as estratégias definidas para intervenção educacional desta pesquisa. Retomando-as: i) definição de objetivos para a leitura; ii) identificação do tema; iii) identificação ou construção da ideia principal; iv) construção de inferências, pela ativação de conhecimentos prévios (que podem ser realizadas antes e durante a leitura; v) elaboração de resumo (produto do trabalho interventivo).

São escolhas justificadas em função dos objetivos que foram propostos para esta intervenção: compreensão com vistas à aprendizagem, e que, por sua vez, orientou a escolha do gênero, objeto para esse fim.

A cada uma das estratégias definidas para a intervenção é preciso que se dê o enfoque necessário, a fim de que se compreenda o valor e o papel dessas ferramentas no processo de compreensão leitora. É o que será feito, a partir desse momento.

1.4.1 Objetivos de leitura

Como sustenta Leffa (1999), “ninguém lê sem objetivo”. Leitores são movidos por algum objetivo de leitura, sejam eles quais forem. Seja para aprender, se informar, para entretenimento, enfim. Não se chega ao texto sem pensar nas intenções que se tem diante dele. Pelo menos isso é o que deveria acontecer. Todavia, a realidade tem revelado o contrário, porque, embora existam objetivos para as leituras que são realizadas, não há uma consciência sobre esses objetivos e nem de como eles poderiam favorecer ao leitor, em grande parte, em salas de aulas das escolas públicas.

O que se verifica, desse modo, é que nos trabalhos de leitura realizados em sala de aula os objetivos não costumam ser explicitados aos alunos e nem os próprios alunos costumam se auto impor objetivos de leitura. A falta de determinação de objetivos contribui para que o leitor assuma, às vezes, a proposta de leitura como um enfado, conduzindo-a de qualquer modo, diminuindo as chances de compreensão do texto. Logo, é importante que se reafirme que “nossa atividade de leitura é dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela” (SOLÉ, 1998, p. 41), para que se possa ater mais cuidadosamente a essa questão.

O fato de não se estabelecer os objetivos, além de favorecer para que o aluno reaja de forma negativa diante da proposta, impede que ele possa melhor conduzir a sua leitura buscando informações de um modo direcionado. Logo, embora tal estratégia costume ser ignorada, ela representa um papel importante no sentido de promover a atenção e direcionar a atitude do leitor diante do texto. Como salienta Kato (1990, p. 88), “o grau de atenção que damos ao texto e os lugares que focalizamos têm muito a ver com o propósito consciente de procurar por determinada informação no texto”.

Essa atitude consciente diante do texto, propiciada pelos objetivos, na visão de Solé (1998) e Kleiman (1996), permite que a monitoria da leitura se desenvolva naturalmente, favorecendo ao leitor identificar falhas na sua compreensão, com vistas a cumprir um objetivo. Por sua vez, ao identificar as falhas, o leitor estabelecerá diretrizes para a escolha das estratégias de compreensão, consequência do estado de alerta que a monitoria da leitura com objetivos proporciona (SOLÉ, 1998).

Além disso, estabelecer objetivos (tarefa notadamente metacognitiva) provoca outra ação, na avaliação de Kleiman (2013, p. 38): conduz à geração de hipóteses que é igualmente importante para a compreensão. Nesse sentido, segundo a mesma autora, essa geração de hipóteses permite ao leitor criar expectativas quanto à estrutura do texto e quanto ao seu conteúdo. Isso é possível porque a partir do objetivo geral¹³ de leitura, definido para o gênero proposto, pode-se acionar conhecimentos prévios sobre as estruturas dos gêneros conhecidos e levantar hipóteses sobre possíveis assuntos que esse gênero poderia abordar.

Por exemplo, se o texto a ser lido é um texto de divulgação científica, o leitor, a partir do objetivo geral para ele proposto, que é o de informar, e tendo ciência de que o gênero

¹³ Nesta pesquisa, definimos o objetivo geral da leitura como aquele determinado pelos propósitos comunicativos dos gêneros textuais (leio notícias para me informar, manuais para seguir procedimentos, etc). Objetivos específicos, por sua vez, são determinados por interesses particulares (na notícia, posso procurar dada informação e no manual, tirar dúvidas sobre algum procedimento).

apresenta resultados de experiências científicas, pode hipotetizar que o texto se estruturará a partir do resultado da pesquisa, a qual se revela como ideia principal, e que serão apresentados dados da experiência, exemplos e conclusões. Tal expectativa, quanto a essa organização, poderá ser confirmada ou descartada, ao longo da leitura, a partir de uma maior monitoria e avaliação do leitor às informações presentes no texto.

Para alguns autores, a leitura é vista como um jogo de adivinhações que são feitas ao longo da leitura do texto, a partir de hipóteses que vão sendo testadas ou refutadas. Essa possibilidade gerada a partir dos objetivos e dos conhecimentos prévios que se tem, favorece a compreensão da leitura. Em relação a esse aspecto Kleiman (2013) ainda esclarece:

As hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico, bem como inferências sobre palavras não percebidas durante o movimento do olho durante a leitura que não é linear [...] (KLEIMAN, 2013, p. 39).

Desse modo, os objetivos podem estabelecer certa previsibilidade do que será encontrado, favorecendo a identificação de elementos responsáveis pela compreensão do texto, como por exemplo, o reconhecimento do tema e da ideia principal.

Assim, se por exemplo, o propósito da leitura for aprender, as estratégias mobilizadas serão distintas de outras, como as acionadas quando o objetivo for ler para seguir instrução. Nesse caso, a leitura seria provavelmente fragmentada, interrompida pela reflexão ou ações. Se, por outro lado, lê-se para localizar determinada informação (em um jornal, por exemplo), pode ser que a leitura se torne mais dinâmica e menos linear.

Logo, definir de forma clara os objetivos para o aluno é estratégia elementar para posicioná-lo de maneira consciente e atenta diante da atividade de leitura a ser realizada, além disso, pode servir de motivação, contribuindo para que ele se engaje na atividade proposta. Tal afirmativa é corroborada por Siqueira e Zimmer (2006, p. 37), que estabelecem a existência de uma relação entre a construção de conhecimentos e os aspectos motivacionais que podem ser gerados “pelos objetivos que levam o leitor a ler”.

Determinar os objetivos de leitura para o aprendiz, considerando o texto a ser trabalhado, se ele será motivador ou não, propor objetivos específicos que direcionem mais precisamente o leitor, se tornam, assim, exigências. Afinal, não se pode esvaziar de sentido e de interesses as propostas de leitura a serem oferecidas aos alunos e nem correr o risco de que o leitor saia do

texto de “mãos vazias”, sem compreendê-lo. Torna-se imprescindível, portanto, promover a leitura, a partir de um cuidado a ser dado a essa estratégia.

Por outro lado, não se pode esquecer que o leitor também pode e deve estabelecer objetivos para as leituras que lhe são propostas, assim como para as leituras de sua própria escolha. É uma atitude a ser favorecida a partir do momento que esse leitor entenda a importância do papel dos objetivos para uma leitura, tendo consciência de que definir propósitos de leitura se torna um fio condutor para a sua compreensão.

Sendo assim, ter ciência sobre a mobilização mental que a estratégia de estabelecer objetivos de leitura pode favorecer e que isso é determinante para o processo de compreensão leitora e de aprendizagem, torna a inclusão dessa estratégia a ser ensinada, nessa proposta, altamente relevante, principalmente quando também são consideradas as grandes dificuldades encontradas pelos jovens nesse aspecto.

Cientes, portanto, de que a compreensão vai sendo construída ao longo do processo de leitura e que é dependente da conjugação de estratégias metacognitivas, à estratégia metacognitiva de estabelecer objetivos de leitura se juntarão outras, diretamente relacionadas a essa estratégia, e que, também, se mostram determinantes para a construção dos sentidos do texto.

1.4.2 Tema e ideia principal

São muito recorrentes, nos modelos de provas propostas aos alunos, questões que solicitem a eles identificar o tema do texto e a ideia principal. Identificação que é feita por esses jovens, a princípio, sem critérios bem estabelecidos.

Mas afinal, o que é tema? O que é ideia principal? Como identificá-los? Existe uma orientação de ensino que auxilie aos alunos a identificar o tema e a ideia principal de maneira mais objetiva?

São questões pertinentes e consideradas nas reflexões de Solé (1998, p. 134, 135), quando diz que é preciso primeiro compreender o que é tema e o que é ideia principal “para ensinar os alunos a chegar até elas”. A mesma autora ainda avalia, referindo-se ao ensino da ideia principal, que um aspecto essencial quanto a essa questão é que os professores sabem muito

pouco sobre isso. Logo, é necessário trazer essa discussão, colocando em pauta o que está envolvido nessas estratégias que permitem ao leitor buscar por informações no texto que são fundamentais para compreendê-lo.

Nesse aspecto, cabe-se pensar que, por vezes, o tema e a ideia principal são definições que muitos supõem ser a mesma coisa. Embora aparentemente e muito próximos, há distinções entre elas.

Aulls (1978, apud SOLÉ 1998, p. 135), ao esclarecer sobre o sentido do tema e da ideia principal, propõe perguntas que orientam a identificá-los no texto. Desse modo, segundo o autor, o tema indica aquilo do que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou um sintagma. Tem-se acesso a ele respondendo à pergunta: “de que trata este texto?” A ideia principal, por sua vez, explica o tema. A pergunta, portanto, para encontrá-la é: “qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?”

São perguntas que podem orientar o leitor, todavia, é preciso saber como chegar a essas respostas, visto que nem sempre essas respostas são claramente colocadas dentro do texto. Qual seria, então, o direcionamento a ser dado ao leitor de modo a favorecer a busca por essas informações no texto?

Aparentemente, a identificação do tema não seria motivo de grandes dificuldades, se forem resguardados princípios de organização e de marcação formal no texto que orientam o leitor na identificação do seu sentido global. Logo, conforme avalia Kleiman (2013, p. 65), a apreensão da linha temática se torna possível “graças ao conjunto de regras orientadas pelos princípios de coerência temática, de parcimônia, de relevância e de canonicidade”. São princípios que envolvem processos cognitivos que regem os comportamentos automáticos do leitor.

Como se viu ao tratar dos comportamentos automáticos cognitivos, os dois primeiros princípios, o da coerência temática e o da parcimônia, estão diretamente ligados ao princípio da economia. Desse modo, o princípio da coerência temática “tem a ver com o uso recorrente de uma mesma fatia de informação no texto” (KATO, 1990, p. 105), enquanto o princípio de parcimônia diz respeito à apresentação de um cenário mais enxuto das informações do texto, com poucos elementos, e que assumem a função de retomar o já informado (KLEIMAN, 2013, p. 54). O princípio de relevância, por sua vez, diz respeito à informação mais relevante ao desenvolvimento do tema, quando se há informações conflitantes no texto (KLEIMAN,

2013, p. 59) e, por fim, o princípio de canonicidade está relacionado à ordem natural das coisas, o que pressupõe uma linearidade na organização dos elementos formais do texto (KLEIMAN, 2013, p. 57).

O leitor, desse modo, na identificação do tema, a partir de seus conhecimentos prévios, se orientará pelos elementos linguísticos que permitem o desenvolvimento do texto, numa relação lógica, observando a recorrência de informações de sua recuperação ao longo do texto, de maneira que consiga observar a relevância que ela vai assumindo para construir a ideia global do texto. Todavia, pode ser que essa condição de processar automaticamente as informações para a identificação do tema seja dificultada de algum modo, como, por exemplo, quando não se estabelece um objetivo para a leitura, ou mesmo quando não se dispõe de conhecimentos para se identificar a relevância, recorrência e recuperação de informações ao longo do texto. Nesses casos, o leitor precisará de um auxílio que favoreça o seu trabalho cognitivo.

Por outro lado, a identificação do tema poderá ser favorecida quando ele vier expresso no título, nesses casos o leitor não costuma ter dificuldade na sua identificação e o toma como referência, juntamente com os conhecimentos que dispõe para a leitura que fará. Do contrário, necessitará de um esforço maior, a fim de ser capaz de se guiar pelos objetivos estabelecidos para a leitura e pelos conhecimentos prévios que dispõe, como comentado anteriormente.

Nas salas de aula do Ensino Fundamental, presencia-se, quando os alunos são solicitados a identificar o tema dos textos com títulos não favorecedores, uma situação de desorientação. Embora tentem se guiar de alguma forma, não possuem um direcionamento mais preciso que possa favorecê-los, como por exemplo, acionar os seus conhecimentos prévios de forma adequada, buscando se auto indagarem sobre as informações do texto e a observarem como as informações são nele apresentadas. Se além da ausência de marcação do tema no título, o assunto tratado no texto for distante dos conhecimentos prévios dos alunos, a identificação do tema do texto fatalmente falhará. Desse modo, a atenção do professor, quanto a esses aspectos deve prevalecer, viabilizando condições que favoreçam essa identificação, uma vez que à identificação do tema se subordinam outras informações necessárias à compreensão do texto como, por exemplo, a ideia principal.

Identificar ou gerar a ideia principal, por sua vez, representa também um papel importante na compreensão do texto. É um trabalho estratégico que o leitor realiza considerando os objetivos de leitura, relacionando informações que dispõe e as que o texto aporta. Solé, nesse sentido, esclarece que:

[...] a ideia principal resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos. Entendida deste modo, a ideia principal seria essencial para que um leitor pudesse aprender a partir de sua leitura e para que pudesse realizar atividades associadas a ela como tomar notas ou elaborar resumos (SOLÉ, 1998, p. 138).

Identificar a ideia principal ou construí-la, portanto, assume uma condição importante para a compreensão leitora, sendo uma tarefa que solicitará do leitor um trabalho de relacionar, selecionar e eliminar informações, exigindo, assim, um esforço do leitor, que poderá ser menor ou maior conforme a estrutura textual, como se posiciona Solé (1998, p. 138, 135) em relação a opinião de alguns autores sobre essa questão.

Segundo ela, esses autores consideram que há uma maior facilidade em localizar ou gerar a ideia principal em gêneros expositivos do que em narrativos, considerando, nesse último, a dificuldade de abstração relativa a personagens, ações e acontecimentos. Solé (1998, p. 135, 136) considera, contudo, que o acesso maior pelos alunos aos gêneros narrativos confere aos sujeitos “um conhecimento tácito” sobre a organização desse gênero. A autora pondera que as habilidades que os alunos possuem e que são requeridas para avaliarem acontecimentos, personagens e ações, no contexto de sua vivência, conferem a eles as mesmas habilidades para avaliar esses mesmos elementos em uma narrativa. Portanto, o mais difícil, para esses jovens, seria encontrar ou gerar a ideia principal em textos cujo acesso é limitado, como, por exemplo, os gêneros expositivos.

Outra consideração importante trazida por Solé (1998, p. 136) diz respeito aos elementos de relevância textual e contextual. O primeiro, diz respeito às marcas deixadas no próprio texto pelo autor, orientando a identificar ou gerar a ideia principal. O segundo diz respeito ao próprio leitor, “em função de sua atenção, conhecimentos, interesses e desejos”, ou seja, ao que ele mesmo considera importante.

Ponderando sobre essas considerações, como então direcionar o ensino da ideia principal?

Primeiro, considera-se a necessidade de explicar ao aluno, conforme orienta Kleiman (1998, p. 139), o que é a ideia principal e a sua importância para a compreensão leitora. É necessário saber também que há, segundo a autora, uma relação entre o tema (sentido global do texto) e a ideia principal, assim como saber que a ideia principal pode ser identificada ou pode ser gerada. Quando se faz referência a identificar a ideia principal, sugere que essa se apresenta de forma mais explícita e, nesse caso, poderá ser mais facilmente identificada. No que concerne a gerar a ideia principal, implica que ela deve ser elaborada a partir das informações que favorecem a explicar a ideia mais importante que explica o tema, demandando, assim, um maior esforço mental do aluno.

Além de todas essas informações, é possível se ensinar a identificar a ideia principal dos parágrafos que constituem o texto, a partir de regras favorecedoras. Brown e Day (1983, p. 4) falam da importância do ensino de macrorregras resumidoras, quando avaliam a competência de estudantes mais jovens e mais velhos em resumir um texto. Tais macrorregras, utilizadas para compreensão dos textos, podem ser definidas como operações utilizadas para condensar um texto em suas informações principais (VAN DIJK, 1983, p. 46-50).

Correspondem, desse modo, a quatro regras gerais: i) “*Deletion*” ou omissão, supressão, é uma regra considerada simples e geral. É a regra em que as informações triviais e redundantes são eliminadas; ii) “*Selection*” ou seleção, ao contrário da primeira regra, seleciona as informações que são relevantes; iii) “*Generalization*”, generalização ou substituição, reduz várias sentenças a um denominador comum. Ou seja, abstrai os sentidos de uma sentença para construir uma proposição mais geral sobre ela, substituindo-a¹⁴ e iv) “*Construction*”, construir, elaborar, em que uma nova proposição é construída a partir das proposições que o texto aporta. Segundo Solé (1998, p. 139), mediante essas regras “se constrói ou gera a ideia principal”.

Trata-se, desse modo, de operações que envolvem idas e vindas do leitor, selecionando, eliminando, generalizando e reelaborando informações através do texto com o propósito de identificar ou gerar uma informação que será de fundamental importância para que o leitor possa compreendê-lo.

Para que os alunos consigam ter acesso a essas regras e saibam utilizá-las com propriedade, elas devem ser modeladas pelo professor, permitindo aos alunos acompanharem o modo como

¹⁴ Por exemplo: é possível reduzir uma sentença em que nela esteja presente uma informação representada por uma série de palavras como gatos, cachorros, periquito, papagaio, a apenas “animais de estimação”.

ele conduz o raciocínio, observando os caminhos que ele segue para construir ou identificar a ideia principal. Essa modelagem corresponderia a verbalizar as operações mentais que o leitor realiza, sendo traduzida em um “pensar alto”, expondo as reflexões, as auto indagações a serem feitas durante a operação mental de identificar ou gerar a ideia principal.

Portanto, informar sobre essas regras é uma condição necessária para que os alunos reconheçam a possibilidade de direcionamentos que podem auxiliá-los a identificar ou gerar a ideia principal, principalmente considerando os textos curtos ou parágrafos. São direcionamentos que acompanham e demandam também a competência do leitor em identificar a macroestrutura textual, a partir dos princípios que regem o funcionamento automático da língua, já vistos. Identificar a ideia principal, desse modo, é dependente dos conhecimentos prévios que orientam esse trabalho que, a princípio, pode e deve ser modelado pelo professor.

No entanto, é sabido, como informa Solé (1998, p. 141), que essa transferência de competência e controle da atividade do professor para o aluno não é uma transferência que se dá da noite para o dia e que o processo será diferenciado de um para outro aluno, conforme as suas habilidades e competências. É, desse modo, um processo gradual, em que inicialmente o leitor, ainda imaturo, consegue abstrair as informações principais do texto, sem reelaborá-las com suas próprias palavras, para que, à medida que for sendo capaz de maior capacidade de abstração, possa adquirir essa competência, que sinaliza a aprendizagem.

Na prática, identificar ou gerar a ideia principal pode ser facilitado a partir da pergunta proposta por Aulls, apresentada em Solé (1998): “qual é a informação mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?”. Em alguns casos, o leitor, após identificar a macroestrutura textual, terá maiores condições de se guiar para encontrar a ideia principal ou gerá-la.

Outro ponto relevante, diretamente relacionado aos conhecimentos prévios do leitor, diz respeito a reconhecer a superestrutura textual, responsável pela ideia de gênero, que pode também favorecer esse trabalho, como é o caso dos textos de divulgação científica em que a ideia principal é mais facilmente identificada por estar contida nas informações que apresentam o resultado do experimento que está sendo divulgado.

Logo, é preciso favorecer aos alunos caminhos para esse trabalho, dada a relevância dessas informações para a compreensão e aprendizagem. Afirmativa endossada por Solé (1998, p.

138), quando afirma que a ideia principal “é uma condição para que os alunos possam aprender a partir dos textos, para que possam realizar uma leitura crítica e autônoma”.

Ao considerar a afirmativa de Solé, observa-se o quão prejudicial pode ser propor que o aluno identifique a ideia principal sem que tenha recebido a devida instrução, o que é fato recorrente nas práticas de atividade em leitura. Ocorre que o aluno costuma realizar essa operação sem muito critério, o que aumenta a chance de falhar nessa operação e, por conseguinte, na compreensão.

Ao se avaliar, pois, a complexidade das operações mentais que envolvem o processo de leitura, a partir das estratégias metacognitivas, essas vão se tornando mais claras, e, ao avaliar o quanto o uso dessas estratégias podem favorecer à compreensão, se reforça a necessidade de serem ensinadas. Nesse aspecto, cabe reiterar que as estratégias que estão envolvidas no processamento do texto não ocorrem em isolado, não são autossuficientes, como visto, uma vez que se apoiam uma nas outras para realizarem essa operação conjunta.

Caminham lado a lado, portanto, as estratégias de definir objetivos de leitura, de buscar o tema e de identificar ou gerir a ideia principal, assim como, as estratégias de acessar os conhecimentos prévios e realização de inferências. Como se vê, uma estratégia possui papel determinante para a eficiência de outra estratégia.

1.4.3 Conhecimentos prévios e inferências

“O que está atrás dos olhos é mais importante do que está à frente” (LEFFA, 1999, p. 13). A partir dessa afirmativa, Leffa dá a deixa para que se possa discutir sobre outro ponto considerado basilar para a compreensão e a aprendizagem, o conhecimento prévio.

Na concepção de leitura adotada, viu-se que a leitura só pode ser considerada como tal se houver a compreensão. Logo, a compreensão está subordinada às informações que estão além do limite da visão, notadamente aquelas que foram acumuladas pelas experiências, pelo ensino formal do sujeito e pelo contexto social e cultural no qual ele está inserido. Estas informações não vão se perdendo, ao contrário, vão sendo arquivadas na memória em forma de esquemas. Desse modo, durante a leitura, é possível que se relacionem e integrem os conhecimentos, sejam eles linguísticos, textual e de mundo, que estão arquivados, para que

possam ajudar a construir os sentidos do texto (SIQUEIRA; ZIMMER, 2006, p. 37). Sem conhecimentos prévios, portanto, não é possível ler na medida da compreensão.

Compreender, nas palavras de Leffa (2012, p. 258), “é mais do que conectar segmentos dentro do objeto de leitura; é também conectar esses segmentos, arquivados no objeto, com segmentos arquivados na memória do leitor”, o que permite ao leitor, a partir dessas relações, antecipar o que será dito, inferir o não dito, deduzir a partir do que foi dito.

Portanto, destaca-se a ativação de conhecimentos prévios como uma estratégia que vai viabilizar um posicionamento do leitor, de modo que ele possa estabelecer, tanto relações entre o que ele sabe e as informações apresentadas no texto, como entre as próprias partes do texto e, assim, ser capaz de construir sentidos possíveis e, quando não, pelo menos preencher as lacunas deixadas pelo texto. É um momento importante de reflexão que coloca o leitor em uma atitude consciente, ativa, envolvendo o esforço cognitivo necessário para esse fim.

Nesse sentido, avalia-se a necessidade de ensinar o aprendiz a lançar mão dessa estratégia de modo mais efetivo, levando-o a resgatar os conhecimentos que dispõe e a relacioná-los aos que o texto aporta para que possa realizar inferências possíveis em relação ao tópico lido. Cabe avaliar, porém, se o tópico textual está ao alcance dos conhecimentos desses aprendizes, para, se for o caso, fornecer informações extras que auxiliem na realização das inferências. Cuidar desse aspecto, desse modo, se mostra essencial, uma vez que, como afirma Cromley (2005, p. 208), “sem conhecimento prévio é difícil ser metacognitivo”¹⁵.

Tal consideração se justifica quando se avalia que sem conhecimentos prévios outras operações metacognitivas são inviabilizadas. O leitor, então, sem dispor de informações necessárias, poderá fracassar em vários aspectos que se mostram essenciais para a compreensão, como por exemplo, monitorar de modo eficiente sua leitura, realizar inferências adequadas, identificar informações essenciais em um texto. Situação que pode ser percebida quando se propõe leituras cujos assuntos estão muito distantes dos conhecimentos dos alunos. Percebe-se, por parte deles, uma desorientação, uma falta de recursos diante do texto. Assim, não possuindo informações sobre o assunto, o leitor poderá se guiar de modo inadequado, minando a possibilidade de compreensão.

Desse modo, é imprescindível, além de favorecer condições ao leitor de acesso às informações, conscientizá-lo sobre a importância de resgatar os conhecimentos que se dispõe,

¹⁵ No original “without background knowledge, it is difficult to be metacognitive”.

para que ele aprenda a manipulá-los a seu favor na leitura. Gerhard (2009) esclarece melhor sobre essa questão:

Como pré-requisitos para as ações metacognitivas, a conscientização, por parte do leitor, de que durante a leitura o seu conhecimento prévio é acionado sempre vem articulada às suas demais atividades de leitura, já que é importante a ele aprender a manipular seletivamente o que já traz em mente como informação apta a interagir com o material escrito que tem diante de si (GERHARD; ALBUQUERQUE; SILVA, 2009, p. 77).

Acionar os conhecimentos prévios, sejam eles linguístico, textual ou de mundo, apresenta-se, desse modo, como estratégico para mobilizar todo o processo compreensivo, provocando, a partir dos diversos níveis de conhecimento, outras ações, como por exemplo, as de inferir.

As inferências, de acordo com Kleiman (2013, p. 29), exercem papel fundamental porque, segundo evidências experimentais, são delas que se lembram depois da leitura, o que se justifica, pois, pelo fato de as inferências permitirem construir sentidos e esses ficarem registrados, não sendo fruto de memorização, mas, sim, de um processo de compreensão mental consciente (KLEIMAN, 2013, p. 30).

Coscarelli (1996, p. 7), quanto às inferências, é categórica em afirmar que “os processos inferenciais são a alma da leitura” e reforça: “quem não faz inferências não lê”. Quanto a essa afirmativa, considerando a definição de leitura dada neste trabalho, segundo a qual ler é compreender, pode-se, a partir de um novo silogismo sobre a leitura, considerar também que ler é realizar inferências, algo já afirmado por Marcuschi (2008).

Abre-se, a partir dessas observações, uma reflexão a mais sobre a importância das inferências no que diz respeito à aprendizagem. Sabe-se que as operações metacognitivas realizadas para inferir demandam um esforço maior por parte do leitor para que ele consiga construir uma representação daquilo que foi objeto do seu trabalho, e que, para Marcuschi (2008, p. 249), é traduzido em uma construção de uma “nova representação semântica”, produto de “uma atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em ação por formas de raciocínios variados” (MARCUSCHI, 2008, p. 256), em uma operação que “não é de extração, mas de atribuição de sentidos” (LEFFA 2008, p. 12).

Para alunos do Ensino Fundamental, realizar inferências costuma ser uma das estratégias mais difíceis, fato percebido quando lhe são propostas leituras de textos em que a compreensão se dá quase que exclusivamente a partir de inferências. Um exemplo clássico disso é o trabalho com o gênero piada, como já discutido. Para identificar o humor, eles precisam ser capazes de

resgatar os conhecimentos que dispõem, estabelecerem as relações necessárias e construir os sentidos que definem a canonicidade. Percebe-se, pois, que além de não conseguirem realizar as inferências, muitos alunos não sabem utilizar de modo produtivo o conhecimento prévio para favorecer essa operação.

Considerando a implicação dessas duas estratégias metacognitivas, acionar conhecimento prévio e realizar inferências, suportes para as demais estratégias e elementares para todo o processo de compreensão, se reforça a necessidade de que a essas estratégias possa ser dirigido um maior cuidado, favorecendo as orientações que permitam utilizá-las de modo eficiente.

Toda a discussão referente às estratégias metacognitivas de leitura, vistas até aqui, permitiu avaliar como se dá essa compreensão e quais as ferramentas que o leitor dispõe para isso. Cabe ainda considerar o final desse processo, ou seja, indicar como as estratégias pós-leitura serão auxiliares na consolidação do que foi compreendido no decorrer da leitura e quais seriam os direcionamentos necessários para esse fim. Em relação a essa estratégia final que diz respeito à elaboração de resumo, pode-se dizer que “está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários” (SOLÉ, 1998, p. 143).

Ao leitor, nesse momento final que se mostra consolidador do que se compreendeu ao longo da leitura, caberá resgatar as estratégias que foram usadas durante esse processo, principalmente estando atento às orientações que o auxiliaram na busca do tema e da ideia principal, além das macrorregras, que poderão guiar, com eficiência, o momento de reduzir as informações apresentadas em suas essências significativas. Ao momento seguinte é reservado tais discussões.

1.4.4 Resumo

“Ninguém guarda um texto fielmente na memória” (ROJO, 2004, p. 5). No entanto, se as informações nesse texto puderem ser simplificadas e ressignificadas, pode se guardar do texto a sua compreensão, que pode ser materializada através do resumo.

Resumir é uma proposta comum feita aos alunos por professores de disciplinas como História, Ciências, Geografia e Português. Porém, o que se observa é que tal proposta é feita aos aprendizes sem a preocupação de considerar se eles sabem ou não fazê-la. Os alunos, por sua vez, realizam essa atividade de maneira aleatória, sem muita orientação, e o resultado costuma ser um texto fragmentado, composto de cópias, sem muito sentido. Desse modo, se a finalidade é a compreensão e a aprendizagem, eles dificilmente obtêm êxito. Vemos que até na universidade a prática do resumo é corrente, sem que ninguém se responsabilize por seu ensino prático. Logo, é preciso que se ensine, tecnicamente, como se pode realizar um resumo, de maneira que se consiga, não só construir um texto lógico, coerente, mas que também sirva ao propósito maior de sua produção, qual seja, a compreensão e aprendizagem do que se leu.

O resumo se apresenta, pois, como uma estratégia após a leitura que cumpre um papel determinante de resgatar as informações de modo a sintetizá-las de forma lógica e compreensiva. Nesse sentido, a capacidade de resumir, trabalhando as informações de forma recursiva no texto, requer do leitor julgamento e esforço, conhecimento e estratégias (BROWN; DAY, 1983, p. 4).

Um bom resumo sugere que o leitor conseguiu compreender o texto. Contudo, a questão que se apresenta é: como se ensinar alunos do Ensino Fundamental a resumir?

Foi dito que há uma estreita relação entre o resumo e a ideia principal. O que exatamente isso quer dizer? Solé (1998, p. 144), sobre esse assunto, explica que a relação entre essas duas estratégias está associada ao conceito de *macroestrutura*, apresentada por Van Dijk (1980), que está diretamente ligada à apreensão “da ideia global do conteúdo do texto”.

Na definição de Van Dijk (1980) “as macroestruturas são estruturas de alto nível semântico ou conceitual que organizam as microestruturas “locais” do discurso, da interação e o seu processamento cognitivo”¹⁶. Em outras palavras, a macroestrutura corresponde às macroproposições que compõem o texto, isto é, as “sequências maiores no texto, como períodos e parágrafos que avançam o desenvolvimento do tema global” (KLEIMAN, 2013, p. 60), o qual diz respeito à “construção de um significado e que está diretamente ligado ao assunto do texto” (KLEIMAN, 1996, p. 84). Essas macroproposições, assim como as microposições, conforme informa Kleiman (2013, p.60), são regidas pelos princípios da

¹⁶ No original “Macrostructures are higher-level semantic or conceptual structures that organize the ‘local’ microstructures of discourse, interaction, and their cognitive processing”.

coerência, da parcimônia, da canonicidade, que podem auxiliar na marcação formal do tema. Tais princípios dizem respeito: i) à organização textual que favorece que as informações sejam compreensíveis e lógicas; ii) à apresentação do texto de forma enxuta, através de elementos formais que favorecem essa economia; iii) a uma ordem, a um padrão, tanto sintático como semântico, que se espera encontrar na sua organização.

Logo, o resumo será feito em função da apreensão da macroestrutura textual que dê significação ao texto e cujos aspectos formais ajudam a construí-lo.

Uma atividade como esta, assim, exige a capacidade de apreender o que é geral, definindo a partir dessa dimensão global, os pontos relevantes que a determinam, o que, sem dúvida, não é muito simples, mas que pode e deve ser ensinado.

Solé (1998, p. 144), nesse sentido, diz que “a ler se aprende lendo, e a resumir se aprende resumindo”. No entanto, de que maneira isso pode ser feito? Como se apreende essa macroestrutura mencionada por Van Dijk?

Se resumir, portanto, se aprende resumindo, isso deve ser feito de maneira correta, visto que, embora os alunos realizem essa prática, não a aprenderam devidamente, uma vez que, para muitos professores, este é um conhecimento intuitivo, não adquirido.

Ensinar a ter acesso à macroestrutura é ensinar sobre as macrorregras propostas por Van Dijk (1980), que são regras gerais, de natureza semântica e que ligam unidades semânticas no texto, realizando um “mapeamento” desse a partir da redução e organização das informações (DIJK, 1980, p. 77), o que permite a obtenção do sentido global do texto a partir de seus aspectos mais significativos.

São, desse modo, quatro as macrorregras que permitem apreender esses aspectos, como discutido anteriormente: “omitir, selecionar, generalizar e construir ou integrar”. Como são regras já abordadas, quando na discussão da ideia principal, serão retomadas brevemente para favorecer a compreensão.

1. Omitir: omite as informações triviais e as informações redundantes.
2. Selecionar: seleciona informações relevantes como base para outras proposições do texto.
3. Generalizar: permite que se construa uma nova proposição, abstraindo os sentidos de proposições maiores, para representá-la de uma maneira mais geral.

4. Construir: diretamente ligada à regra de generalização, permite que se integrem várias informações substituindo-as por outra que abarque o sentido global das proposições avaliadas.

Logo, é possível fazer um resumo a partir da seleção de informações que sejam fundamentais e da omissão das que forem secundárias ou redundantes. Essa seleção pode ser feita a partir da comparação, que segundo Rojo (2004, p. 5), “é essencial para medir a relevância das informações que deverão ser retidas”.

Por sua vez, a integração ou construção, assim como a generalização, permitem que se analise as informações relevantes, sintetizando-as em conclusões gerais, substituindo “a informação presente no texto para integrá-la de forma mais reduzida no resumo”, o que significa que as informações do texto, que a princípio, poderiam ser avaliadas como irrelevantes, podem ser consideradas a partir do momento que possam ser ressignificadas em função dos sentidos que podem ser delas abstraídos, sendo substituídas, desse modo, por outra proposição que englobe, de uma maneira mais geral, as informações que nela estavam apresentadas em uma maior extensão (SOLÉ, 1998, p. 145).

Desse modo, o ensino de regras se torna um elemento favorecedor para que o aluno não se aventure no texto sem um rumo certo. Assim, ele terá maiores chances de exercitar seus conhecimentos e maiores chances de sucesso em seu empreendimento. Quanto a isso, cabe considerar um aspecto importante vislumbrado nas considerações de Solé:

Não é suficiente ensinar-lhes a aplicar determinadas regras; é preciso ensinar-lhes a utilizá-las em função dos objetivos de leitura previstos e a fazê-lo de forma tal que esse processo não seja independente do contraste do que se sabe e o que o texto aporta (SOLÉ, 1998, p. 148, 149).

Logo, o ensino de regras que favoreçam ao leitor apreender as informações que mais significam não se desvincula de outras orientações estratégicas que ajudam a processar o texto de forma compreensiva. Portanto, por exemplo, ler um texto com objetivos definidos permite que o leitor se atenha mais cuidadosamente às informações que são determinantes para aquele propósito, ao mesmo tempo em que favorece para que ele acione o que sabe para considerar as informações que estão presentes no texto. Desse modo, ao utilizar as regras que foram ensinadas para resumir um texto, o leitor ponderará sobre as informações do texto com base no que foi favorecido pelas outras estratégias, e, assim, estará mais apto a aplicar as regras de modo mais eficiente.

É um trabalho, pois, que demanda capacidade de análise, reflexão e raciocínio. Trata-se de competências de um leitor maduro, contudo, são competências passíveis de serem alcançadas com um ensino direto dessas estratégias, a partir da modelagem feita pelo professor, permitindo ao aluno avaliar como o leitor deverá se conduzir por essas regras.

O papel do professor, dessa maneira, se torna significativo porque se exigirá, não só o ensino de normatividades, mas uma competência para preparar um ambiente de ensino favorável, considerando, conforme Solé (1998, p. 149), que ler é uma atividade que exige um grande envolvimento, principalmente quando o propósito é a aprendizagem. Sendo assim, quando se propõe o ensino de leitura orientado pelo uso de estratégias metacognitivas, é importante que se considere os muitos aspectos que estão envolvidos, passando pela instrução do professor, pelo ambiente favorável para que o aluno se envolva, pelos materiais adequados que ancorarão esse ensino e pela forma como ele será conduzido.

Embora todo o processo se mostre trabalhoso, quando se avalia que ensinar a resumir favorece, além do propósito de desenvolver essa habilidade, a compreensão do texto e também a possibilidade de recordá-lo (DUKE; PEARSON, 2002, p. 221), o trabalho que se empreende nessa atividade se torna diminuto.

Como dito, o processo de resumir é uma tarefa que exigirá um esforço do leitor, o que pode gerar certo desânimo que pode comprometer a eficiência do trabalho. Nesse sentido, é possível, antes disso, gerar um estímulo a partir da proposta de representar as informações fora de um padrão convencional, o que pode ser feito com a representação visual das informações selecionadas do texto. Trata-se de instrumento que pode se apresentar como motivador e como fase intermediária para produzir o resumo padrão.

1.4.5 Representação visual do texto

Normalmente, quando se propõe a elaboração de resumos aos alunos, a reação nem sempre é muito favorável. Não se mostram receptivos, sendo aparente o desagrado e o desânimo que se traduzem em desmotivação. Considerando a importância desse elemento para aprendizagem, é importante cuidar desse aspecto. Como isso pode ser feito? É preciso significar essa atividade, informando ao aluno sobre a relevância daquele trabalho, além de ser possível

pensar trabalhar o resumo a partir de uma nova proposta, a de uma representação visual¹⁷ das relações entre as informações do texto. Tal proposta, embora já materialize os sentidos principais do texto, configurando-se como um resumo, em outro formato, pode ser encarada pelo professor como uma fase intermediária para a produção do resumo tradicional. Representar as informações visualmente cria a possibilidade de que um novo ânimo seja estabelecido, favorecendo a atenção e a adesão à proposta.

Portanto, foi acatado, nesse trabalho, a possibilidade de trabalhar o resumo de forma a representá-lo primeiro visualmente (em processos semelhantes aos de mapas conceituais ou organogramas), considerando que a representação visual da informação, no sentido literal, como informam Duke e Pearson, (2002, p. 219), “permite apresentar as informações”¹⁸, para, em seguida, poder produzir o resumo no formato padrão, se esta for a intenção.

As reflexões de Duke e Pearson (2002, p. 218) reforçam essa opção e a validam: “há um velho ditado que diz que uma imagem vale mais que mil palavras”¹⁹, ditado que pode ser parafraseado como “uma representação visual ajuda o leitor a entender, organizar e lembrar algumas daquelas milhares de palavras”²⁰. Duke e Pearson (2002, p. 219) ainda afirmam que é “através desse processo ativo e transformativo que o conhecimento, a compreensão e a memória formam um sinérgico relacionamento, influenciando-se mutuamente”²¹.

As palavras de Armbruster e Anderson (1991, p. 4) endossam essa escolha quando afirmam: “organizadores gráficos podem ajudar o leitor a selecionar e organizar a informação no texto”²² (p. 2), e complementam: “ao possibilitar uma explícita representação das ideias principais e as relações estruturais entre elas, os quadros, podem ajudar os estudantes na aprendizagem e a resumir as ideias mais importantes do texto”²³ (p. 3).

¹⁷ Representação visual (organizadores gráficos) representam as informações do texto, por meio de um arranjo espacial distinto, bem como através de palavras (ARMSTRONG; ARMBRUSTER; ANDERSON, 1991, p. 2, Tradução nossa).

¹⁸ No original “they allow us to present information”

¹⁹ No original “There is an old saying that a picture is worth a thousand words”

²⁰ No original “a visual display helps readers understand, organize, and remember some of those thousand words”.

²¹ No original “It is through that active, transformative process that knowledge, comprehension, and memory form a synergistic relationship—whatever improves one of these elements also improves the others”.

²² No original “[...] organized graphic organizers can aid the reader in selecting and organizing the information in the text”.

²³ No original “By providing an explicit representation of the main text ideas and the structural relationships among them, frames can assist students in learning and summarizing the most important ideas from text”.

Como então, as informações podem ser representadas através de uma representação visual? As afirmativas dadas por Pearson e Gallager (1983, p. 21) permitem pensar sobre essa questão:

O mapeamento, em contraste com a formação do resumo completo, envolve a seleção de conteúdos-chave de uma passagem expositiva e sua representação em algum tipo de apresentação visual (caixas, círculos, etc.) (PEARSON e GALLAGER, 1983, p. 21, tradução nossa)²⁴.

O mapeamento ou representação visual, portanto, admite representar visualmente as informações consideradas relevantes do texto e que podem ser definidas a partir das mesmas orientações propostas para se resumir, permitindo, desse modo, os mesmos princípios para ele usados. Contudo, essas seriam representadas em um aspecto diferente, favorecendo visualizar, espacialmente, essa seleção feita e as relações estabelecidas entre elas.

Logo, é possível que as mesmas quatro regras: omitir, selecionar, generalizar e construir ou integrar, que são propostas para o resumo, possam ser utilizadas para a representação visual semântica, favorecendo a apreensão das informações relevantes.

Considerando que em um resumo convencional existem maiores chances de um leitor imaturo praticamente copiar partes do texto sem estabelecer as devidas conexões necessárias à sua lógica compreensiva, vê-se a possibilidade de que, através do mapa visual, possa se favorecer maiores chances de que o leitor consiga abstrair as informações essenciais do texto, estando atento àquelas que podem estabelecer as relações lógicas com as que vão sendo selecionadas. A partir desse mapa ou representação, é possível se produzir um resumo, criando-se condições de reelaboração das informações e um maior favorecimento de aprendizagem.

As estratégias selecionadas para serem ensinadas nesta proposta interventiva educacional são avaliadas como estratégias que se mostram como possibilidades concretas para ações metacognitivas necessárias à leitura compreensiva. Contudo, essas só se tornarão instrumentos para esse fim se houver, por parte do leitor, uma consciência sobre a importância e a necessidade de utilizá-las. Logo, o esforço exigido e a ser empreendido é dependente de significar a proposta de leitura porque, desse modo, o leitor poderá se envolver na medida necessária para monitorar, avaliar e regular o seu processo compreensivo.

²⁴ No original “Mapping, in contrast to sheer summary training, involves selecting key content from an expository passage and representing it in some sort of visual display (boxes, circles, etc)”.

Sendo assim, é necessário clareza sobre o que está envolvido no processo de ensino e aprendizagem, sobre as concepções de leitura e conhecimentos e sobre os processos mentais e habilidades envolvidas e requeridas à compreensão leitora.

Nesse aspecto, é lícito que se inscreva nesse ponto da discussão informações que dizem respeito à aprendizagem, visto ser necessário entender a extensão desse processo que está condicionado as dimensões do sujeito social e biológico e, como tal, sensível a esses aspectos que o definem. Portanto, cabem reflexões sobre o processo que se mostra bastante complexo, a aprendizagem, como se verá no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2: A CIÊNCIA DA APRENDIZAGEM

A presente proposta de intervenção, cujo objetivo é o de ensino e aprendizagem de estratégias metacognitivas de leitura, com vistas à compreensão e aprendizagem, direciona para a necessidade de entender como se dá esse processo. Nesse sentido, algumas perguntas orientam a reflexão: afinal, como se dá a aprendizagem? Quais seriam os caminhos favorecedores para alcançá-la? Como dimensioná-la, considerando o sujeito social e biológico que será submetido a esse processo? Qual é o papel de aspectos intrínsecos e extrínsecos ao sujeito e que têm influência no processo de ensino aprendizagem?

São inúmeras as questões que perpassam a compreensão sobre esse processo e, se não é ainda possível responder a todas elas, é possível abarcar um pouco do que já se sabe sobre o assunto. Em relação às informações e discussões apresentadas neste trabalho, uma vez que a concepção de aprendizagem a qual ele se filia foi esboçada, cabe agora discutir os principais aspectos e fundamentos dessa concepção.

A aprendizagem é um processo sobre o qual muitos cientistas têm se debruçado ao longo de anos. Não esgotado em seu entendimento, ainda hoje se busca definir modelos teóricos que assumam cada vez mais propriedade frente à complexidade que envolve a aprendizagem, dimensionando-a no que a caracteriza ser, um intrincado processo.

É possível observar, ao longo do tempo, que enquanto algumas postulações assumidas sobre a aprendizagem perderam espaço, outras passaram a dialogar entre si, trazendo contribuições para o entendimento de questões mais amplas.

No que tange a esta proposta de intervenção, as reflexões em torno de como se processa a aprendizagem partem das discussões propostas pelas ciências cognitivas concernentes aos processos mentais envolvidos na tarefa de aprender. Tais processos envolvem informações que ganham destaque nessa proposta, por orientarem abordagens de ensino que favorecem a aprendizagem.

Nesse aspecto, cabe considerar as teorias que nortearam as pesquisas referentes a aquisição da aprendizagem que dizem respeito ao processamento cognitivo. As concepções propostas por Vygotsky e Piaget trazem grandes contribuições nesse sentido, no que tange a relevância do papel da mediação na construção do conhecimento, o que significa, nessas perspectivas, que

“a mediação pelo outro e pelo signo caracterizam a atividade cognitiva” (VIEIRA, 2004, p. 5).

Assim, o conhecimento se dará a partir da possibilidade de interação, seja com objetos ou com pessoas. Logo, nas concepções de Piaget, o conhecimento é construído a partir da interação do sujeito com o seu meio, seja ele físico ou social (VIEIRA, 2004, p. 9). Dessa forma, compreender a aprendizagem é compreender o processo de interação do qual o sujeito é dependente. Nesse aspecto, a interação se dará tanto entre sujeitos quanto entre o sujeito e objeto de conhecimento. Essa relação interativa permite que se evidencie o papel do sujeito mediador, o que significa, nas palavras de Vieira (2004, p. 5), “que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro.”

Ganha ênfase, desse modo, o sentido de interação que diz respeito à mediação, descrito nas concepções de Vygotsky (1991), que apresenta os conceitos de zona de desenvolvimento real e potencial. Tais conceitos enfatizam, por um lado, o sujeito aprendiz, que traz as suas experiências e os seus conhecimentos e, por outro, o sujeito-professor, que cumpre o papel mediador a favorecer o aprendiz no alcance do que ele é potencialmente capaz. Como esclarece Vieira (2004):

A mediação se dá quando o professor tem que trabalhar contando com o desenvolvimento que ainda não se completou e que, por isso, depende do papel de mediador, para que ocorra a aprendizagem, permitindo que o indivíduo trabalhe além do nível de desenvolvimento real, mobilizando a sua zona de desenvolvimento proximal (potencial), mediante experiências pedagógicas que o ajudem a não só construir o conhecimento, mas a desenvolver-se cognitivamente (VIEIRA, 2004, p. 7).

Entende-se, pois, que o papel mediador do professor é determinante para o crescimento e desenvolvimento do aluno. Estando ciente de onde se posiciona o aprendiz, o professor pode, a partir disso, favorecer a esse aluno condições para que ele alcance novos patamares de aprendizagem.

Percebe-se, em situações de aprendizagem, que essa é uma afirmativa que pode ser com frequência validada. O aluno, com certa constância, costuma se vê sem condições de dar um passo a mais em sua aprendizagem, sem a ajuda do professor, e é comum solicitá-lo como apoio para dar conta de realizar algo que lhe foi proposto. É notório o quanto esse auxílio se torna significativo e ganha força de impulsão para que o aluno siga mais adiante. Às vezes,

uma explicação a mais que é dada ao aprendiz ou um direcionamento melhor de seu raciocínio permitem, a esse jovem, maior clareza para dar conta do que lhe foi proposto.

Desse modo, no que tange a essa pesquisa, o papel da mediação assume importância, considerando o papel do professor como andaime a favorecer a aprendizagem do aluno. Logo, reforçou-se nessa proposta o papel do professor a orientar o raciocínio do aprendiz nas atividades sugeridas, considerando a sua participação como modelo ao qual o aluno avalia e tem como referência para conduzir as suas ações cognitivas.

Se de um lado está o professor, assumindo o papel de favorecer o aluno em seu crescimento, do outro está o aprendiz, como sujeito ativo do processo de aprendizagem e que pode ir assumindo cada vez mais domínio sobre ele, o que encontra respaldo nos desenvolvimentos da ciência da aprendizagem que é adotada neste trabalho, a partir das estratégias metacognitivas de leitura. Assim, o que se propõe, a partir dos desdobramentos de pesquisa sobre aprendizagem na perspectiva das ciências cognitivas, é que se possa “ajudar os estudantes a desenvolver as ferramentas intelectuais e as estratégias de aprendizagem necessárias para a aquisição de conhecimento” (BRANDSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 21). Para tal, é preciso que se dê foco ao que os autores (2007, p. 27) enfatizam como “uma das principais características da nova ciência da aprendizagem: o foco nos processos do conhecimento”.

Dar enfoque a esses processos mentais envolvidos na aprendizagem implica em dar enfoque aos processos metacognitivos envolvidos na aquisição de conhecimentos, o que alude a uma nova abordagem de ensino em que se dê “ênfase a aprendizagem com entendimento” (BRANDSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 25). Desse modo, o que se privilegia é uma aprendizagem em que o aluno possa significar o que ele aprende e que ele possa adquirir competências que o habilite a assumir o controle sobre o próprio processo de aprendizagem.

Este direcionamento de ensino, a partir da abordagem metacognitiva da aprendizagem, implica em pensar as práticas que privilegiam os conhecimentos que os alunos trazem, em pensar em ensinar estratégias favorecedoras que permitam uma maior consciência sobre os processos mentais envolvidos em aprender e, a partir dessas informações, obter maior controle sobre esses processos, contribuindo para maiores chances de compreensão e aprendizagem, como expressam Brandford; Brown e Cocking (2007):

O ensino de práticas compatíveis com a abordagem metacognitiva da aprendizagem inclui práticas que focalizam a criação de sentido, a auto-avaliação e a reflexão sobre o que funciona e o que precisa ser melhorado. Essas práticas revelaram aumentar o grau em que os alunos transferem sua aprendizagem para novos cenários e eventos (BRANSDSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 30).

Esse direcionamento de ensino, portanto, exigirá do professor, além dos conhecimentos profundos sobre os processos cognitivos da aprendizagem, competências para pensar as atividades propostas e as ações que permitam ao aluno aprender de modo a significar o que aprende, assumindo uma postura mais ativa e consciente diante de sua aprendizagem, o que abarca trabalho e envolvimento.

Como já sugerido nas discussões sobre a natureza interativa da aprendizagem, o aprendizado humano pressupõe uma natureza social, segundo postula Vygotsky (1991), o que alude ao fato de que os processos cognitivos não dissociam o indivíduo do meio, das interações as quais se subordina.

Essa afirmativa é respaldada pelos avanços dos estudos das ciências cognitivas, que consideram, segundo informam Koch e Cunha-Lima (2004, p. 256), “que não é possível estudar a mente de forma absolutamente separada do organismo em que se situa e, tampouco, é possível separá-la do meio onde os processos acontecem” e, nesse aspecto, os mesmos autores indagam: “como a cognição se constitui na interação?”

Para responder a essa pergunta, torna-se relevante refletir também sobre outra afirmativa dada pelos mesmos autores (2004, p. 257), a de que os processos cognitivos ao mesmo tempo “constituem e são constituídos pelas e nas práticas sociais e culturais”.

O processo cognitivo, assim, é sensível e dependente de fatores extrínsecos e intrínsecos ao sujeito, estando intimamente relacionado ao contexto, às circunstâncias, às pessoas e aos instrumentos mediadores e detonadores desses processos.

Desse modo, pode-se pensar, na prática, em se tratando de ensino/aprendizagem, da necessidade de entender o papel desses elementos envolvidos nos processos cognitivos, e dimensioná-los para que se possa entender qual é o peso de cada um para que o processo cognitivo se desenvolva de forma satisfatória e se promova a aprendizagem.

Abarcar o sentido do que é a aprendizagem envolve considerar a natureza cognitiva da aprendizagem, que possui “seu caráter particionado, perspectival, distribuído, situado e baseado em domínios específicos que interagem” (GERHARDT; VARGAS, 2010, p. 152).

Logo, ao pensar a aprendizagem a partir dos pressupostos da ciência cognitiva, abre-se espaço para que outros conhecimentos se consubstanciem, permitindo que se ampliem as informações e o entendimento de como os seres humanos aprendem, de modo a considerar esses conhecimentos conjugados nas propostas de ensino aprendizagem.

Nesse aspecto, conceitos como cognição situada, distribuída e autorregulação da aprendizagem ganharão espaço na discussão sobre o processo de aquisição de conhecimentos, assim como as informações neurocientíficas que têm alcance nos processos mentais mobilizados para aprender.

Embora subentenda que ao tratar da abordagem metacognitiva da aprendizagem, a partir do ensino de estratégias metcognitivas de leitura, esses pressupostos estejam implícitos, julgou-se por bem dar enfoque a eles, considerando que são informações que devem ser vistas como pontuais para que o professor atente ao planejamento de ensino, considerando a relevância dessas informações para que essa proposta, que tem como objetivo valorizar a informação e o conhecimento de forma significativa, seja concretizada.

2.1. Cognição situada

É possível observar o quanto, em alguns momentos, quando se apresenta uma informação nova em sala de aula, os aprendizes se mostram distantes, por não relacionarem os conhecimentos prévios aos recém-apresentados. É nítida a fisionomia de incompreensão, como se indagassem: “o que significa isso?” “o que ele quis dizer?”. Por outro lado, é possível perceber também que há situações em que um simples objeto, aparentemente sem valor, como por exemplo, um panfleto, quando capaz de contextualizar ou conectar informação, transforma-se em um instrumento riquíssimo em significações. Os aprendizes conseguem aportar os seus conhecimentos às informações que ali estão, associando-as, sendo possível construir aprendizagem naquele momento.

É notória a satisfação quando isso ocorre, tanto do professor quanto do aprendiz. São momentos que reforçam a importância de reconhecer a aprendizagem e a cognição como fundamentalmente situados (BROWN; COLLINS; DUGUIT, 1989, p. 32). Isso implica dizer que a aprendizagem pode ser favorecida, quando se dá significação ao aprendizado para o

aluno, o que pode se feito considerando os conhecimentos que são trazidos por ele, frutos de suas experiências, de seus contextos, como esclarecem Brandsford; Brown e Cocking:

Os seres humanos são vistos como agentes guiados por objetivos, que procuram informações de modo ativo. Chegam à educação formal com uma série de conhecimentos, habilidades, crenças e conceitos prévios, que influenciam significativamente o que percebem sobre o ambiente e o modo como organizam e interpretam essa percepção. Isso, por sua vez, influencia suas capacidades de recordação, o raciocínio, solução de problemas e aquisição de novo conhecimento (BRANSDSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 27).

Isso significa que cognizamos, segundo Gerhard (2009, p. 80), em função “do espaço perceptual, conceptual e epistêmico” que ocupamos. O que denota que o que compreendemos está diretamente ligado ao lugar cognitivo que ocupamos, às bases de conhecimento que temos guardados em nossas memórias, e, sobretudo, aos contextos em que estamos inseridos.

Entender a cognição, desse modo, segundo Sinha (1999, p. 1), é “repensar esses processos cognitivos em termos de seu enquadramento pelo contexto e pelas práticas sociocomunicativas”.

Quando se dimensiona isso na prática educativa, pode-se pensar nas possibilidades de potencialização da situação de aprendizagem quando se reconhece a cognição como situada. Desse modo, torna-se significativo pensar em ambientes de aprendizagem favoráveis, reconhecer o lugar cognitivo do aprendiz e pensar no ensino de modo a dimensionar os instrumentos que ganham significação dentro dos contextos. Isso tudo pode representar possibilidades de uma efetiva e significativa aprendizagem.

A situação de aprendizado, portanto, pode oferecer *affordances*²⁵ que serão assim significados a partir da percepção de que um dado artefato pode ganhar valor, ser importante dentro de um ambiente e contexto que o favoreça, denotando, desse modo, que a aprendizagem pode ser beneficiada, considerando a possibilidade de detecção e significação desses elementos em função dos objetivos que podem guiar uma determinada conceptualização. Isso revela, segundo Gerhard (2012, p. 11), “em que medida o que vemos está atrelado aos nossos propósitos de estar nos lugares onde estamos, e realizar as ações que desejamos”.

²⁵ *Affordances* são instrumentos ou situações que em um determinado contexto pode ganhar significação a partir da condição situada do aprendiz, estabelecendo para esses instrumentos um valor que auxilia no processo cognitivo.

Parece-nos, pois, que não se pode pensar em uma aprendizagem que não considere a importância do contexto e do ambiente, ou que não seja sensível a pensar no aprendiz na condição em que ele se encontra e como os conhecimentos o situa.

A capacidade de percepção desses elementos pelo professor permitirá que ele olhe para o aprendiz com outros olhos, sem considerá-lo desatento ou negligente com a própria aprendizagem. Muitas vezes, a aprendizagem não se efetiva devido a fatores mais extrínsecos que intrínsecos. A condição situada do aprendiz permite avaliar que algumas informações podem estar muito distantes da sua condição cognitiva. Logo, é preciso que se ajustem as novas informações ao nível em que o aprendiz se encontra ou se busquem maneiras mais apropriadas de trazer esses novos conhecimentos. Quando isso não ocorre, o processo de assimilação pode não acontecer ou será muito mais lento, considerando a possibilidade de o aprendiz se esforçar. Não avaliar a importância dessa situação se revela como uma violência à qual, o aprendiz, por vezes, acaba sendo submetido, contribuindo para sua baixa autoestima, conduzindo-o, muitas vezes, ao desinteresse.

Portanto, conceber a cognição desse modo permite uma maior atenção ao sujeito, ao ambiente e ao que se dispõe como instrumento favorecedor da aprendizagem, cabendo ao professor a competência para promover condições que a favoreçam.

Considerando a discussão proposta no início desse tópico, sobre a natureza interativa da aprendizagem, em que se considera que o conhecimento é construído a partir da interação do sujeito com o seu meio, seja ele físico ou social (VIEIRA, 2004, p. 9), outro importante conceito das ciências cognitivas e que diz respeito à postulação de Vygotsky (1991) sobre a natureza social do aprendizado é o da cognição distribuída. A abordagem distribuída da cognição, segundo Hutchins (2001, p. 6), permite considerar que “os fenômenos que não são previstos pela organização de qualquer pessoa tomada em isolamento podem emergir nas interações entre as pessoas” e entre as pessoas e os materiais que servem de artefatos cognitivos. Portanto, segundo o mesmo autor (2000, p. 9), “deve-se também considerar os papéis cognitivos do mundo social e material”.

2.2 Cognição distribuída

Uma situação que é peculiar às práticas é a importância do papel dos aprendizes quando se exige, em uma dada circunstância de aprendizagem, um trabalho colaborativo com um propósito comum. É possível avaliar que a parceria e o pensar coletivamente ajudam a construir significados, auxiliando na compreensão. Isso pode ser observado, por exemplo, quando o resultado atingido pelo grupo se mostra consideravelmente superior a um potencial resultado individual. Tais ocorrências se tornam possíveis, a partir da compreensão de que a cognição se constrói e distribui socialmente e colaborativamente.

Para traduzir melhor o conceito de cognição distribuída e sua implicação para a aprendizagem, podemos avaliar o que Hutchins (2000, p. 1) postula sobre ela, referindo-se a três tipos de distribuição dos processos cognitivos.

1. Os processos cognitivos podem distribuir-se através dos membros de um grupo social;
2. Os processos podem distribuir-se no sentido de que a operação do sistema cognitivo envolva uma coordenação entre estruturas (materiais ou ambientais) internas e externas;
3. Os processos podem distribuir-se através do tempo de forma tal que os produtos de eventos passados podem transformar a natureza desses eventos (HUTCHINS, 2001, p. 1).

As afirmações acima supõem que alguns eventos cognitivos só são definidos em função de estarem associados a outras cognições ou a artefatos que estabelecem essa conexão. É uma cognição que não se restringe ao indivíduo, mas é dependente de seus iguais, de maneira que haja uma construção colaborativa de um conhecimento com um determinado propósito.

As inúmeras situações de aprendizagem no ambiente escolar permitem ilustrar essa característica dos processos cognitivos que assumem um papel importante de favorecer a aprendizagem. Por exemplo, é comum que os alunos solicitem realizar as atividades em dupla, insistem na verdade em assim fazer. Apelo compreensível quando se avalia que a construção e aquisição de conhecimentos se tornam facilitados com a contribuição dos participantes da atividade, ambos favorecendo, um ao outro, nos processos cognitivos que acontecem durante o momento de trabalho conjunto, produzindo, desse modo, conhecimento.

O favorecimento em construir novos conhecimentos de modo colaborativo pode ser visto também pela perspectiva metacognitiva da monitoria da compreensão, sendo beneficiada pela motivação surgida do desejo dos estudantes em realizarem a atividade em conjunto. Tal observação é discutida por Beker e Beall (2008, p. 793) quando avaliam pesquisas realizadas. Segundo elas, “o estudo revela uma clara demonstração de que a monitoria da compreensão envolve não somente habilidade, mas vontade”²⁶, o que significa que a monitoria da aprendizagem que envolve os subprocessos avaliar, regular, buscar por estratégias, está diretamente relacionada à motivação. Informação que ganha um peso importante para os educadores pensarem as orientações de ensino que propõem.

Tal conhecimento, desse modo, é dependente e produto de uma atividade compartilhada que individualmente seria difícil de ser conquistado. Portanto, a distribuição da cognição se apresenta como um conceito cognitivo também importante à aprendizagem, considerando que muitos conhecimentos resultam de esforço coletivo para serem produzidos e, em contexto educacional, sugere um trabalho interativo colaborativo para construção do conhecimento.

Assim, é possível refletir, a partir das pesquisas que estabelecem enquadres para as ciências cognitivas, sobre os benefícios advindos dos enfoques cognitivos na compreensão da aprendizagem, avaliando que tais conhecimentos podem, de alguma forma, impactar o modo de ensinar e aprender. Conhecer a natureza da cognição permite que se reveja a forma como se avalia o aprendiz, reveja as práticas e a postura do educador diante dessa condição de cognição e aprendizagem.

Nesse sentido, há muitos aspectos diretamente relacionados à aquisição de conhecimentos que podem interferir de modo favorável nesse processo, como já visto. Por exemplo, reconhecer a cognição como situada e entender a distribuição da cognição. Ainda nesse aspecto, considerando a consciência maior sobre os próprios processos cognitivos, função definida pela metacognição, ganha ênfase um dos elementos metacognitivos responsável pelo sucesso do empreendimento cognitivo, a monitoria, que, por sua vez, considerando os subprocessos envolvidos, remete à autoregulação da aprendizagem.

²⁶ No original “The study provides a clear demonstration that comprehension monitoring involves not only skill, but will”.

2.3 Autorregulação da aprendizagem

Como vimos discutindo, direcionar o aluno a um envolvimento e participação ativa é exigência quando se pensa em processos de ensino que resultem em aprendizagem efetiva. Avaliando os resultados que se dispõe sobre a educação, de uma maneira geral, pode-se deduzir que isso não tem ocorrido. Logo, se o envolvimento é um dos pontos determinantes para se aprender, é preciso pensar: como é possível mobilizar os alunos nesse empreendimento?

Seria ingênuo acreditar que essa seja uma tarefa fácil, considerando o contexto das escolas públicas e os perfis dos alunos que se tem. Porém, é possível considerar que há instrumentos favorecedores para envolver o aprendiz em seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, trataremos, especificamente, de um aspecto metacognitivo que ganha valor quando o objetivo é a aprendizagem: a autorregulação. Embora se trate de um termo subsumido à metacognição, o enfoque dado à autorregulação se justifica, na medida em que ela envolve mais do que habilidades cognitivas, pois requer uma vontade e envolve um componente motivacional (ZIMMERMAN, 1990, p. 11).

Essa dimensão motivacional da autoregulação sugere esforço e comprometimento voluntários. Desse modo, a motivação, favorece ao aprendiz o desejo de permanecer realizando a tarefa e de se envolver na medida necessária, sendo componente que precisa ser considerado, pois exerce influência direta na monitoria eficiente do trabalho.

O componente motivacional é notadamente definidor dos resultados das atividades propostas aos alunos. Eles podem acatar satisfatoriamente a proposta, estimulados, por exemplo, pela possibilidade de alcançar objetivos que avaliem como importante, ou porque a atividade pode ser considerada estimulante, como ler um texto que traz informações que eles têm curiosidade em saber ou aprender, enfim. O aprendiz se mobilizará na medida da sua vontade, da sua motivação e, nesse caso, as chances de autorregular esse trabalho será maior. Por outro lado, se o interesse não se mostra, ou se ele se sente incapaz diante do trabalho cognitivo, fatalmente as chances de não monitorar, avaliar e regular essa atividade serão menores.

A autorregulação da aprendizagem se mostra como um produto dos subcomponentes de um dos elementos da metacognição, a monitoria. Envolve analisar, avaliar e regular o processo

cognitivo, correspondendo a um controle consciente da própria compreensão e aprendizagem, que permite mobilizar o aprendiz para o propósito de aprender e, desse modo, o envolvimento do aprendiz é condição para esse comportamento metacognitivo. Ele, em situações autorregulatórias favoráveis, tanto por questões pessoais como contextuais, assume uma atitude reflexiva e consciente diante da atividade (ex: “porque a leitura está mais difícil agora? Estou cansado, por isso não estou entendendo? Essa palavra parece ser importante aqui, e sem conhecê-la, não poderei ir adiante...”).

A efetividade da aprendizagem autorregulada pode ser vista em função da interação de duas variáveis, as pessoais e as contextuais (SILVA; SIMÃO; SÁ, 2004 apud SIMÃO; FRISON 2013, p. 5). As variáveis pessoais abarcam o interesse, o desejo, os conhecimentos e as competências do aprendiz, favorecendo para que ele se empenhe e gerencie a atividade cognitiva envolvida, assumindo um maior controle sobre ela. Por sua vez, as variáveis contextuais estão diretamente relacionadas as condições do ambiente de aprendizagem e que podem estimular o aprendiz a agir de um modo mais intencional, mais direcionado, estando, entre outras possibilidades, os estímulos oferecidos por materiais a serem trabalhados e o modo de abordagem desse material pelo professor.

São variáveis passíveis de intervenção e, segundo Simão e Frison (2013, p. 6), dependentes de duas outras competências: a do aprendiz e a do professor.

A do aprendiz, diz respeito a sua capacidade de mobilizar sua atenção para o trabalho cognitivo que realiza, avaliando o que sabe, se está compreendendo, se precisa buscar por estratégias que possam favorecer a atividade, se consegue gerir o trabalho que está envolvido de modo a obter os resultados pretendidos.

Quanto à competência do professor, está diretamente relacionada aos conhecimentos sobre os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na aprendizagem. Nesse sentido, precisa conhecer mais sobre quem são seus alunos, o nível de conhecimento desses aprendizes, as dificuldades que eles possuem. Considerar o objetivo que se pretende alcançar, pensar qual seria o modo adequado para que o aprendiz se envolva com a proposta, como favorecer que ele aprenda, quais seriam os instrumentos favoráveis à realização do empreendimento cognitivo.

Nesse sentido, todos os aspectos que envolvem os processos cognitivos e metacognitivos e que influenciam diretamente o alcance de objetivos, devem ser considerados. São aspectos

que retomam o conhecimento sobre a cognição situada e distribuída e que envolvem uma dimensão contextual, interacional e social da cognição.

Desse modo, é possível considerar que os elementos diretamente relacionados a situação de aprendizagem precisam ser cuidados, para que o aprendiz esteja completamente engajado, autorregulando o processo. Assim, recomenda-se atenção, desde a escolha da atividade (que deve ser motivadora), do modo como as orientações serão conduzidas, dos instrumentos que favorecerão o envolvimento do aprendiz, da necessidade de estratégias previamente definidas e exemplificadas, da importância do professor mostrar como pode ser realizado aquele empreendimento, do papel dos outros aprendizes envolvidos quando mobilizados competentemente pelo professor, até do *feedback*, ao longo e ao fim do processo.

É possível avaliar, assim, a partir das discussões levantadas até aqui, que, quando se busca compreender o processo de ensino e aprendizagem, depara-se com a exigência de informações advindas de várias teorias e conceitos, estabelecendo, desse modo, entre eles, um diálogo profícuo. Contudo, quando se pensa que esses conhecimentos são suficientes para viabilizar ações mais acertadas, surgem, a partir dos avanços científicos, novas contribuições que vão ao encontro do que se discute sobre ensino e aprendizagem. É o caso das neurociências, que contemplam os aspectos cognitivos e biológicos, considerando, desse modo, que a aprendizagem se dá por processos associativos e neuroniais (BORBA, 2014, p. 21).

Reforça-se, portanto, a complexidade do processo ensino e aprendizagem e da natureza das relações externas (sociais) e internas (biológicas) do sujeito.

2.4 O foco na atenção

Para desenvolver o raciocínio sobre a importância dos conhecimentos das neurociências²⁷ para fundamentar a prática pedagógica, será considerada uma afirmativa, aparentemente óbvia, que diz que “o cérebro é o órgão de aprendizagem” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 142). Sendo assim, cabe a pergunta: como ele aprende?

²⁷ As neurociências são ciências naturais “que estudam os neurônios e as suas moléculas constituintes, os órgãos do sistema nervoso e suas funções específicas e também as funções cognitivas e os comportamentos que são resultantes dessas estruturas” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 142).

Para se responder a essa pergunta é preciso que se compreenda, em linhas gerais, como funcionam os componentes desse órgão para a mobilização da aprendizagem.

O cérebro, como informam Cosenza e Guerra (2011, p. 11), “é a parte mais importante do nosso sistema nervoso”, atuando na interação do organismo com o meio em que vive sendo altamente sensível a tudo que envolve essa interação. Tudo começa, então, pelos canais sensoriais, que são as vias pelas quais o cérebro se coloca aberto para receber as informações, a partir dos vários estímulos externos e assim processá-las. Esses estímulos, sob a responsabilidade das células neuronais (células cerebrais), a partir de um circuito de transmissão que elas estabelecem, alcançam a área do cérebro onde essas células processam as informações recebidas.

A aprendizagem, nesse sentido, se dá em função dessa interação, permitindo que os estímulos externos sejam captados e processados por essas células atuando, esses estímulos, de forma a promover a realização desse processo, ao mesmo tempo em que podem interferir negativamente na efetivação e no produto desse trabalho.

Sendo assim, quando se pensa em promover a aprendizagem, não se pode perder de vista os estímulos que podem comprometer ou favorecer esse processo.

Nesse aspecto, alguns comportamentos que, aparentemente, interferem na aprendizagem, encontram respostas nos estudos mais aprofundado do cérebro e sua reação ao meio, aos estímulos, às interações, e que tem produzido informações importantes, estando entre elas o fenômeno da atenção.

É sabido o quanto a aprendizagem tem relação direta com essa capacidade cerebral humana de manter o foco. Nesse sentido, ganha relevância o conhecimento de que existe uma limitação cerebral em relação a esse fenômeno.

Embora o funcionamento do cérebro se dê a partir de bilhões de neurônios interligados por trilhões de sinapses, o cérebro “não tem capacidade de examinar tudo ao mesmo tempo” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 41).

Conforme esclarecem Cosenza e Guerra (2011, p. 44-45), há circuitos nervosos que são importantes para o fenômeno da atenção, responsáveis por manter o nível de alerta, de manter ou não o foco, de regulá-lo. Tratam-se dos circuitos responsáveis pela vigilância, do circuito orientador e do circuito executivo.

O circuito responsável pela vigilância assume um papel significativo por manter o estado de alerta que é vital para o ser humano. Esse estado de alerta, porém, em um nível menor ou maior, pode trazer prejuízo para o desempenho do sujeito. Cosenza e Guerra (2011, p. 43) abordam, por exemplo, o estado de sonolência, que diminui o estado de alerta, e o estado de alerta extremo, que causa uma condição de ansiedade. Ambas as situações podem prejudicar o processamento cognitivo. Nesse sentido, poderia se pensar nos fatores que podem ter relação direta com o estado de sonolência, como os fatores químicos, físicos ou ambientais. Do mesmo modo, pode-se pensar nos fatores (também químicos, físicos ou ambientais) que podem provocar um nível de ansiedade extrema, afetando o estado emocional, não favorecendo a atenção. São informações que podem permitir ao professor cuidar por favorecer situações que afastem essas possibilidades de alteração do nível de alerta, a fim de que não tragam prejuízos para o que for proposto realizar.

O circuito orientador é o responsável por manter a atenção em algum alvo, ajustá-la, ou direcioná-la a outro foco, conforme o estímulo. Cosenza e Guerra (2011, p. 42) se referem à atenção, no que diz respeito a esse circuito, com a metáfora “a lanterna na janela”, que pode ser entendida como “uma janela aberta para o mundo, na qual se dispõe de uma lanterna que é utilizada para iluminar os aspectos que mais interessam”. Através do fenômeno da atenção, portanto, “somos capazes de focalizar em cada momento determinados aspectos do ambiente, deixando de lado o que for dispensável” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 41). Tal informação permite pensar sobre o que poderia favorecer captar a atenção. Um estímulo visual, por exemplo, pode direcionar o foco de atenção para ele.

O sistema executivo, por sua vez, é o responsável pela atenção executiva e assume grande importância para o processo de aprendizagem, considerando que mobiliza mais tempo da atenção, inibindo estímulos que podem conduzir à distração, o que ganha relevância quando o propósito é aprender. Cosenza e Guerra (2011, p. 43) esclarecem sobre essa questão:

[...] uma função importante dessa função executiva é que ela está relacionada aos mecanismos de autorregulação, ou seja, com a capacidade de modular o comportamento de acordo com as demandas emocionais, cognitivas e sociais em uma determinada situação. Dessa forma a atenção executiva é importante para o funcionamento de uma aprendizagem consciente (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 45).

Tais informações ganham relevo no que tange à proposta de abordagem metacognitiva e atenta para que os aspectos que envolvam as demandas citadas por Cosenza e Guerra sejam consideradas com rigor. Como já foi apresentado nesse trabalho, o direcionamento de ensino com entendimento requer um grande esforço do aluno, exigindo que o professor seja aliado nesse trabalho, favorecendo para que aspectos emocionais e cognitivos não se tornem impedimentos para a atenção e envolvimento desse aprendiz.

Essa colaboração do professor implica, desde a escolha do material, de como ele será apresentado e trabalhado, se de modo colaborativo ou individual, até o seu apoio pontual ao aprendiz na realização das atividades, modelando o que será ensinado, dando *feedback* ao que está sendo realizado. São considerações que não podem ser ignoradas, porque podem ser o diferencial para o êxito da aprendizagem.

Logo, torna-se essencial cuidar de aspectos que possam ser favorecedores do fenômeno da atenção, afastando aqueles que têm influência negativa sobre ela.

Costuma ser muito comum a dispersão da atenção pelos alunos, nos contextos de aprendizagem que hoje se têm. Tal dispersão é favorecida, do ponto de vista cognitivo, por propostas inadequadas de se apresentar um conteúdo, de não contextualizar as informações que são apresentadas, de trazer informações distantes dos conhecimentos prévios que o aluno pode acessar etc.

Portanto, partindo-se do princípio de que é preciso dar sentido a tudo o que se propõe, é importante que se esclareça aos alunos sobre a limitação do cérebro quanto ao fenômeno da atenção, para que tomem consciência sobre influência desse fenômeno na aprendizagem e tentem autorregular seus comportamentos. Por outro lado, os professores podem pensar em favorecer a atenção dos alunos, não só a partir desses esclarecimentos, mas também, a partir de propostas, de materiais, de abordagens de ensino que sejam motivadores e favoreçam para que eles mantenham o foco, e a partir de um ambiente cuidado quanto aos estímulos distraidores.

Por exemplo, é possível capturar a atenção do aprendiz a partir do que possa parecer ser de interesse para ele, que possa ser significativo. Pode-se pensar na melhor forma de expor um conteúdo, de apresentá-lo de modo que ele direcione o seu foco de atenção. Pode-se também pensar que, mesmo que o próprio conteúdo possa não parecer atrativo, é possível explicitar a importância desse conteúdo para a vida do aprendiz, em como ele poderá ser efetivamente

necessário para ele e contextualizá-lo de forma proveitosa. Portanto, dar sentido ao que se vai aprender pode permitir que o foco seja direcionado ao objeto de aprendizagem, uma vez que “o cérebro está permanentemente preparado para aprender os estímulos significantes e aprender as lições que daí possam ocorrer” (COZENZA; GUERRA, 2011, p. 48).

O fenômeno da atenção, pois, é um aspecto que se torna elemento essencial no que tange a essa pesquisa envolvendo a abordagem de estratégias metacognitivas de leitura, uma vez que há uma demanda da atenção ao longo de todo o processo devido à necessidade de controle do processamento da informação. Do mesmo modo, conhecer esse fenômeno favorece a cuidar de aspectos que podem interferir diretamente sobre ele, sejam eles ambientais, emocionais ou cognitivos, e que causam impacto direto sobre a aprendizagem.

Na perspectiva neurocientífica, há outros fatores importantes, além da atenção, que têm influência no processamento das informações pelos neurônios para que produzam a aprendizagem. Tais processos são associativos, se distribuem paralelamente e são dependentes de fatores como “conhecimento prévio, emoção, atenção, objetivo, frequência e regularidade da experiência, interação etc.” (BORBA, 2014, p. 21).

É possível perceber, a partir dessa afirmativa de Borba, que a resposta à pergunta proposta no início desse tópico sobre as neurociências “como o cérebro aprende?” está condicionada ao entendimento da extensão dos vários fatores que têm influência sobre os processos neuronais responsáveis pela aprendizagem. Embora fosse relevante abarcar todos esses fatores nessa discussão, porque são contributivos para entender como se dá a aprendizagem, em função dos objetivos de pesquisa e da limitação do espaço, não serão abordados aqui.

As informações trazidas pelas neurociências, assim como as outras propostas nesta seção, endossam comportamentos dos alunos que são percebidos pelos professores no dia a dia escolar e que, de alguma forma, guiam algumas orientações e decisões que são tomadas por eles, evidenciando que muitas de suas ações cotidianas, no exercício de ensinar, não destoam do que se tem averiguado nas pesquisas. É fato, porém, que, quando se pode dimensionar melhor essas informações, existe a possibilidade de melhor conduzir a tarefa de ensinar.

Avalia-se, portanto, a partir das reflexões propiciadas pelas discussões teóricas e conceituais nessa proposta, a necessidade de não se limitar o olhar em torno do que está envolvido no ensino e aprendizagem. Muito pelo contrário, é preciso que se abarque um maior número de informações possíveis que revelam as características amplas desse processo, que é

condicionado a vários fatores para que, assim, o professor, a partir do que já faz, possa se orientar de modo mais seguro e acertado, com maiores chances de conquistas de bons resultados de aprendizagem para seus alunos.

CAPÍTULO 3: O UNIVERSO DA PESQUISA

3.1. Orientação da pesquisa

Os resultados do baixo desempenho da aprendizagem das crianças e jovens no cenário educacional brasileiro têm trazido constantes preocupações aos professores, conduzindo-os a refletir sobre suas práticas e conhecimentos, e a pensarem em como promover mudanças. Intervir tem se tornado urgente e, nesse sentido, há que se considerar a possibilidade de estabelecer um diálogo entre as informações que o professor disponibiliza sobre seus alunos e os conhecimentos científicos que vêm sendo produzidos e que se encontram, em sua maioria, apartados do contexto escolar e de quem deles poderia favorecer.

Estabelecer, portanto, esse diálogo, traz significação e visibilidade a esses saberes, um direcionamento mais preciso das ações do professor e a possibilidade de ganhos em aprendizagem para os alunos. Desse modo, mais do que constatar o problema e lamentar a sua ocorrência, faz-se necessário intervir, pois somos sujeitos transformadores da história, não apenas objetos dela, como sustenta Freire:

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também, o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente (FREIRE, 1996, p. 30).

É nessa perspectiva, pois, que foi conduzida esta pesquisa de intervenção educacional, cujos procedimentos a delimitam e a caracterizam como uma espécie de *pesquisa-ação*, denominada por Thiollent (2000, p. 8) como uma forma de “buscar soluções aos problemas reais” que se tem urgência a partir de um diagnóstico da situação, ou seja, trata-se de uma intervenção para resolução de problemas. Tal propósito cumpre ainda o importante papel de aprimorar a prática, agindo e investigando sobre ela (TRIPP, 2005).

Dada às características desta pesquisa, ela se enquadra: i) como uma *pesquisa-ação*, segundo seus procedimentos; ii) como *qualitativa*, segundo sua abordagem; iii) como *descritiva/interpretativa*, segundo os seus objetivos; iv) como *aplicada*, segundo a sua natureza, conforme se detalhará a seguir.

3.1.1 Quanto aos procedimentos técnicos

Segundo Tripp (2005, p. 446), a pesquisa-ação envolve os ciclos: *planejar, agir, descrever e avaliar*, após a identificação do problema. Sendo assim, o pesquisador, diante dos problemas que se tornam visíveis ao seu olhar, porque fazem parte do seu dia a dia de trabalho, pode planejar uma intervenção de modo mais criterioso, avaliando com mais propriedade as dificuldades com as quais se depara no seu fazer profissional. Assume, portanto, um papel importante dentro da pesquisa, pois se vê envolvido em uma situação na qual, com os participantes, estabelece uma relação muito próxima, conhecendo as suas características, suas limitações e potencial. Logo, tem condições de avaliar melhor tudo o que diz respeito a esse contexto de trabalho e a seus atores, e pode, a partir de aportes conceituais e teóricos que estarão presentes ao longo de toda a pesquisa, buscar caminhos interventivos de um modo diferente daquele que costumava tomar no cotidiano da sala escolar, às vezes sem muito orientação, quase que intuitivamente apenas.

Assim, nesta pesquisa, o planejamento das atividades, em função das ações deliberadas para esse plano, terá caráter flexível, o que significa que ao longo de todo o percurso de trabalho, tanto as ações que forem definidas para a intervenção quanto os seus resultados serão monitorados e avaliados, sendo possível, desse modo, conforme se julgar necessário, alterar o plano inicial, redirecionando o que se propôs.

3.1.2 Quanto à sua abordagem

O enfoque qualitativo de pesquisa ganha importância porque diz respeito à possibilidade de se captar, através da descrição minuciosa do processo e da percepção do pesquisador, não só a aparência numérica, mas também a essência interpretativa do que está sendo investigado. Tais interpretações serão apoiadas nas bases teóricas nas quais se fundamentam a pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

A peculiaridade da pesquisa *qualitativa* exige, pois, um detalhamento de todo o processo, de modo a se traçar um retrato fiel do desenvolvimento do trabalho, sendo dele dependente as avaliações e as interpretações que serão realizadas. Daí a necessidade de o pesquisador estar

atento, não deixando que nada lhe escape às vistas e à sua percepção, registrando e interpretando todo o trabalho realizado.

3.1.3 Quanto aos objetivos e natureza

Como dito, a necessidade de se descrever o processo com rigor e, a partir daí, buscar interpretar as ocorrências significativas dos momentos de trabalho, são considerações que definem uma terceira classificação da pesquisa, que é dada em função dos objetivos para ela definidos, assim, ela assume também a classificação, segundo seus objetivos, de pesquisa *descritiva/interpretativa*.

A descrição de todo o processo, assim como a interpretação dos principais eventos, desse modo, se transformam em elementos chave para significar e conferir crédito ao trabalho.

Sendo assim, a partir da observação e registro cuidadoso do contexto, dos comportamentos dos participantes, dos resultados obtidos após cada ação, sejam eles positivos ou negativos, se obterá as informações que poderão ser significadas. Constrói-se, assim, uma compreensão e um conhecimento que servirão a atuações práticas mais eficazes e, possivelmente, com resultados mais favoráveis, definindo, desse modo, a natureza que lhe imputa a quarta classificação, a de pesquisa aplicada.

Dadas as classificações necessárias para situar a pesquisa e direcionar as ações do pesquisador, é preciso se voltar, então, para o universo profissional do qual partiram as reflexões e situar os sujeitos da pesquisa.

De lá, o professor/pesquisador, no cotidiano de sua prática, avaliou que era preciso agir para além do que já fazia, porque os problemas vinham num crescente, dificultando a promoção dos alunos em seus conhecimentos. Esses alunos, por sua vez, precisavam adquirir habilidades e competências de leitura que lhes dessem acesso à compreensão do texto. Era necessário, portanto, ensiná-los. Antes disso, contudo, foi preciso definir a extensão e características do problema, etapa apresentada a seguir.

3.2 Construindo a proposta

A prática em sala de aula confere ao professor uma visão clara das dificuldades dos seus aprendizes, permitindo avaliar quais são as habilidades e competências que ainda precisam conquistar. Diante disso, para esta proposta, pretendeu-se privilegiar o ensino de habilidades ainda não consolidadas pelos alunos, que acabam por dificultar a realização de leitura compreensiva, trazendo prejuízos para a aprendizagem como um todo.

Iniciou-se, desse modo, por avaliar os aspectos que interferem na formação dos jovens e que dependem de habilidades ainda não conquistadas por eles. Constatou-se, nesse sentido, que a proficiência em leitura ainda caminha a passos lentos, sendo um entrave na formação desses sujeitos.

A partir de 1990, com a implantação de Programas de Avaliação em Larga Escala (tanto nacionais quanto internacionais), o baixo desempenho dos jovens brasileiros começa a se tornar mais visível. Assim, com aperfeiçoamento dessas avaliações, que hoje alcançam um público maior e são aplicadas com regularidade, ampliou-se a visão sobre o desempenho dos alunos em leitura, ao mesmo tempo em que foi deixando margem para refletir sobre a qualidade de ensino que estava sendo oferecida a eles.

Em 2007, com o desenvolvimento de Matrizes de Referência²⁸, utilizadas para guiar a elaboração de Avaliações em Larga Escala, pôde-se ter um panorama mais claro das competências e habilidades a serem dominadas pelos alunos (PDE/SAEB, 2011). Essa situação trouxe à tona um cenário muito bem conhecido pelos educadores: uma aprendizagem frágil e um desempenho que ainda está distante de alcançar patamares satisfatórios.

Desse modo, ao avaliar as competências e habilidades leitoras requeridas para o aprendiz e cobradas nas Avaliações de Larga Escala, é possível, entre outras coisas, especular sobre falhas no ensino de leitura.

Rojo (2009, p. 8), ao avaliar o fato contraditório de os alunos permanecerem por longos períodos na escola e, ainda assim, apresentarem “capacidades leitoras limitadas”, aponta, além

²⁸ Matriz de referência é um documento que determina a padronização de aferição de habilidades e competências esperadas nas diferentes etapas de escolarização. É composta de tópicos, temas e pelos descritores. O último cumpre o papel de elencar habilidades a serem expressas em relação ao tópico/tema. Disponível: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/matriz-de-referencia/>

de outras questões, para a “ineficácia das práticas didáticas” como um dos elementos responsáveis pelo quadro apresentado.

Essa especulação vai ao encontro das palavras de Kleiman (1996, p. 7), segundo as quais é preciso que se tenha um ensino formal de leitura, para superar o fracasso na formação de leitores. Nesse sentido, segundo a autora (1996, p. 17), é preciso pensar na “formação teórica do professor na área de leitura”, uma vez que “o ensino de leitura é um empreendimento de risco, se não tiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os processos cognitivos envolvidos na compreensão de texto” (KLEIMAN, 1996, p. 61).

A partir disso, ao se ponderar sobre as orientações de ensino que se tem, sobre as ações que são realizadas, sobre os instrumentos de avaliação disponíveis, abre-se espaço tanto para discutir as prováveis causas que podem interferir diretamente para o (in)sucesso do empreendimento de leitura quanto para intervir, a partir do que se constatar.

3.2.1 Indicadores sistêmicos e contextuais

Embora para a pesquisa em questão, quantificar dados não seja um critério a ser seguido, considerou-se a relevância de se possibilitar o cruzamento de informações, a fim de dimensionar melhor o problema a partir do qual se propôs intervir. Para tanto, serão apresentados alguns dados sobre os resultados de Avaliações em Larga Escala, no âmbito nacional, estadual, municipal e local (dados da escola) no que diz respeito ao nível sócio econômico do aluno (Inse), aos indicadores de formação docente e aos resultados obtidos em atividade diagnóstica aplicada aos sujeitos da pesquisa.

Como ponto de partida da reflexão, foram tomados resultados de Avaliações em Larga Escala nacionais e internacionais. Partiu-se, pois, por analisar os resultados dos anos 2009 e 2012 do exame PISA, disponíveis no Relatório Nacional PISA (OECD, 2012, p. 45), e das avaliações Saeb/Prova Brasil, para alunos do 9º ano, disponíveis no documento Saeb/Prova Brasil, Desempenho da Escola²⁹, (INEP, 2013).

²⁹ Disponível:

<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.sea>
[m](#)

Os resultados das edições 2009 e 2012 do PISA evidenciaram um baixo desempenho da proficiência leitora dos jovens brasileiros. Numa escala que corresponde a oito níveis, o Brasil tem oscilado entre os níveis três e quatro.

Por sua vez, nas avaliações SAEB/Prova Brasil, cuja escala de proficiência vai de 0 a 400 pontos, correspondendo aos níveis de zero a oito, os resultados da edição 2011 e 2013 evidenciaram oscilação de forma negativa para o ano de 2013, no que tange aos resultados das escolas estaduais do país, do estado, do município e da escola pesquisada. Cabe informar que na escala de proficiência³⁰ SAEB Ensino Fundamental 9º Ano, o Nível 2 corresponde ao desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250, enquanto o Nível 3 corresponde a desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275.

Os resultados podem ser vistos no quadro abaixo.

Tabela 1

Médias de proficiência em leitura: edições 2011/2013 da Prova Brasil

	2011	2013
Brasil	239,2 (nível 2) *escolas estaduais	239,84 (nível 2)
Minas Gerais	253,6 (nível 3) *escolas estaduais	251,44 (nível 3)
Município de Bocaiúva	253,6 (nível 3) *escolas estaduais	240,48 (nível 2)
Escola pesquisada	252,6 (nível 3)	249,96 (nível 2)

Levantamento realizado pela pesquisadora a partir de dados disponíveis no site do INEP³¹

São dados passíveis de duas análises. A primeira diz respeito ao menor desempenho dos jovens no ano de 2013 relativos ao estado, município e à escola pesquisada, comparados aos resultados do ano de 2011. Houve, portanto, um retrocesso do que se havia conquistado, evidenciando que as medidas interventivas, se estão sendo realizadas, têm sido pouco eficazes.

³⁰ Escala de proficiência Ensino Fundamental 9º Ano disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2013/escalas_ensino_fundamental_2013.pdf

³¹ Dados sobre médias de proficiência. Disponível em: http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.sea_m

A segunda análise diz respeito ao nível de proficiência alcançado pelos alunos. Considerando as habilidades leitoras mínimas requeridas a esse período de formação, observa-se que há ainda uma grande distância a ser superada por esses jovens quanto a essa questão e, por conseguinte, muito a ser feito para melhorar a competência leitora dos alunos dessa instituição.

Mas, para se pensar em um projeto educativo eficiente, é preciso conhecer a situação socioeconômica dos sujeitos, assim como a formação de seus professores, uma vez que tais indicadores repercutem diretamente nos níveis de aprendizagem. Tais reflexões abrem espaço para algumas indagações. Quais seriam as condições sociais e econômicas em que os sujeitos vivem? Qual seria a formação do professor em relação à disciplina que ministra?

Tais reflexões coadunam com as apresentadas no documento PDE/SAEB (2011) que orienta para que os resultados alcançados pelos alunos devam ser analisados conjugados aos fatores contextuais, que ganham relevância, por serem fatores de influência nos resultados.

Essas informações podem ser obtidas por meio de dois indicadores calculados pelo governo: o *indicador do nível socioeconômico (Inse)* e o *indicador de formação docente*, cujos dados base são coletados pelo Censo Escolar da Educação Básica, a fim de realizar cruzamentos dessas informações com as notas das Avaliações em Larga Escala (INEP, 2013). Nessa seção, trabalharemos com dados coletados em 2013.

Estabelecer o cruzamento entre as informações dos resultados efetivos de rendimento escolar e as referentes ao contexto socioeconômico se torna um fator importante, pois, conforme o documento técnico do Inse, “o nível socioeconômico possui uma forte relação com o desempenho e os fatores escolares afetam de maneira mais acentuada o desempenho dos alunos menos favorecidos” (INEP, 2014).

Quanto à formação docente e à disciplina ministrada, é importante considerar a influência desse aspecto nos resultados de aprendizagem, uma vez que é preciso bases sólidas de conhecimentos nos conteúdos a serem ministrados, para que o processo de ensino-aprendizagem não se transforme em uma aventura inconsequente.

Os resultados desses indicadores podem ser analisados observando a classificação da escola nos grupos e níveis definidos pelos indicadores. Assim, para aferir o Inse, distribuem-se os

alunos de cada grupo de escolas em sete níveis socioeconômicos. Para o indicador de adequação de formação docente, são propostos cinco grupos de profissionais.

Segundo os documentos que fundamentam esses indicadores, disponíveis no portal do INEP³², a leitura do Inse é feita da seguinte forma: os grupos de 1 a 7 permitem analisar em que posição se encontra a escola em relação ao Inse. Nesse sentido, cabe considerar que “o Grupo 1 congrega as escolas com Inse médio mais baixo e o Grupo 7, com mais alto” (INEP, 2014). Os níveis econômico-sociais, por sua vez, permitem observar a distribuição dos alunos dessa escola nos níveis socioeconômicos correspondentes. Assim, quanto menor o nível na escala do Inse, menor o padrão socioeconômico.

É possível analisar melhor tais informações na tabela abaixo, a partir da visualização dos dados referentes ao Inse do ano de 2013, que, segundo o documento técnico, “explicita a relação entre os Níveis da escala, no âmbito do aluno, e os Grupos no âmbito da escola” (INEP, 2014).

Tabela 2

Indicador do nível socioeconômico (Inse) - Descrição dos Grupos de escolas

Grupos de escola	Inse dos alunos							Total
	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível VI	Nível VII	
Grupo 1	26,5%	51,7%	18,6%	2,7%	0,4%	0,0%	0,0%	100%
Grupo 2	10,3%	48,0%	33,3%	7,1%	1,2%	0,1%	0,0%	100%
Grupo 3	3,5%	31,2%	45,7%	16,2%	3,1%	0,3%	0,0%	100%
Grupo 4	0,6%	11,2%	44,4%	34,8%	8,2%	0,8%	0,0%	100%
Grupo 5	0,1%	2,9%	26,3%	49,2%	19,4%	2,0%	0,1%	100%
Grupo 6	0,0%	0,5%	8,0%	40,8%	41,8%	8,4%	0,4%	100%
Grupo 7	0,0%	0,1%	1,4%	12,6%	43,6%	36,2%	6,2%	100%

Tabela disponível no site do INEP³³.

³² Disponível: http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_tecnica_INSE.pdf

³³ Disponível: http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_tecnica_INSE.pdf

Segundo relatório apresentado para a escola pesquisada, o indicador de nível socioeconômico (Inse) da instituição, referente ao ano de 2013, corresponde ao seu posicionamento no Grupo 3, o que corresponde a um indicador socioeconômico considerado baixo, com concentração de alunos em níveis socioeconômico inferiores, como pode ser visto na tabela acima.

Tal indicador evidencia que o posicionamento dos alunos dessa escola nesse nível socioeconômico pode influenciar diretamente no desempenho escolar desses jovens, uma vez que, como já discutido, há uma relação direta entre esses dois fatores.

Por sua vez, o indicador de formação docente permite que se posicione o profissional que atua na escola em relação a sua formação e a adequação à disciplina que leciona.

Tal posicionamento poderá ser avaliado considerando os grupos de um a cinco, definidos para a classificação dos docentes da escola, correspondendo, assim, a cinco perfis de regência das disciplinas. Esses grupos são apresentados na tabela abaixo:

Tabela 3

Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que lecionam

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: Tabela disponível no site do INEP³⁴

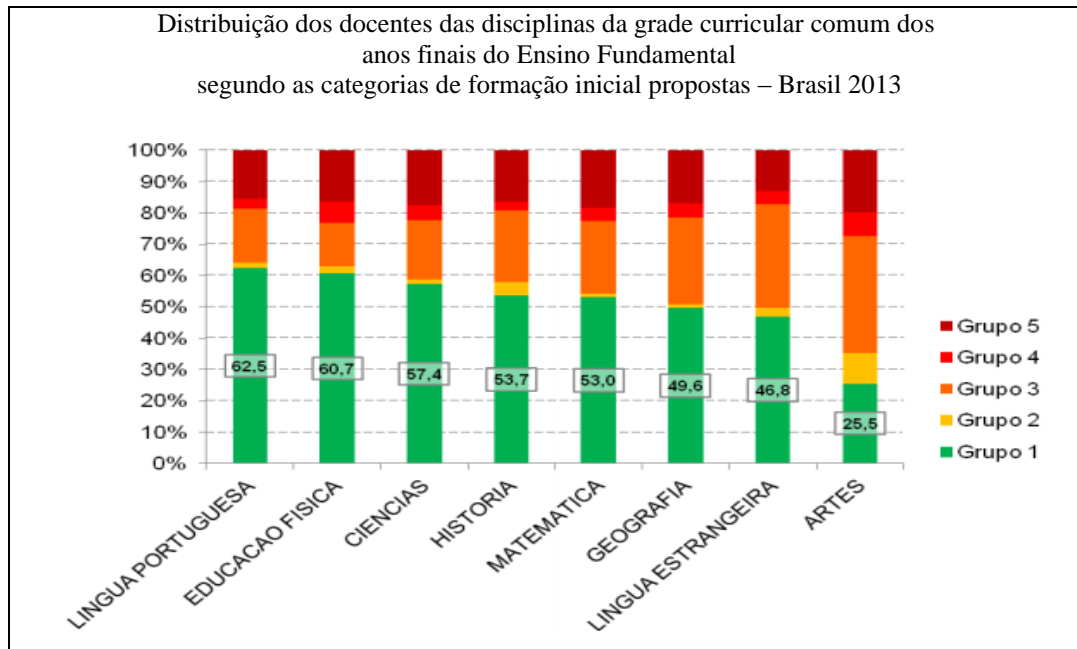
O grupo 1 representa a formação esperada do profissional para atuar no ensino e aprendizagem da disciplina que ministra e os outros grupos representam a distância em relação a formação exigida.

Os resultados desse indicador para o Brasil, no ano de 2013, podem ser analisados no gráfico abaixo, permitindo que se dimensionem melhor tais informações.

³⁴ Disponível: http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_tecnica_formacao_docente.pdf

Figura 1

Distribuição dos docentes segundo categorias de formação inicial



Fonte: INEP (2013)³⁵

É possível avaliar, a partir das informações apresentadas no gráfico, que ainda há uma carência de profissionais com formação que é exigida para as disciplinas que lecionam, variando conforme a área de atuação. No que tange a área de interesse dessa pesquisa, a disciplina de Língua Portuguesa, observa-se que ainda há um déficit no país de 37,5% de profissionais com a formação que é esperada para ensinar a disciplina, o que certamente pode contribuir para o baixo desempenho dos alunos em leitura.

Em relação à escola trabalhada, segundo o relatório disponibilizado para essa instituição, 77,70% de seus docentes estão posicionados no grupo I. É um valor que, embora possa parecer elevado, está ainda distante do que é necessário, podendo influenciar, juntamente com o indicador socioeconômico, o baixo rendimento dos alunos.

Portanto, esses dois indicadores, o indicador de nível socioeconômico e o indicador de formação docente, trazem informações relevantes que podem e devem ser conjugadas com os resultados de aprendizagem, permitindo significá-los melhor.

No que diz respeito aos índices que caracterizam o universo da pesquisa, foi proposta aos sujeitos uma avaliação diagnóstica nos mesmos moldes das elaboradas para as Avaliações em

³⁵ Disponível: http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_tecnica_formacao_docente.pdf

Larga Escala. Nesse aspecto, embora se possam fazer restrições a esses modelos de avaliação, por não oferecerem uma visão mais apurada das deficiências, elas permitem detectar as dificuldades em habilidades básicas, o que orienta para a adoção de medidas interventivas.

A seguir, direciona-se o foco para os sujeitos da pesquisa, observando mais de perto o desempenho desses jovens no que diz respeito às habilidades requeridas a leitura.

3.2.2 Atividade diagnóstica

Para conhecer as características do processamento leitor da turma em que a intervenção foi realizada, foi aplicada uma atividade diagnóstica e realizado um levantamento estatístico do rendimento dos alunos. Tal teste, aplicado aos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, foi formulado pelas especialistas de ensino da Secretaria Estadual da Educação e encaminhado às escolas, com o propósito de diagnosticar as dificuldades dos alunos do 9º ano em relação às habilidades requeridas à leitura.

O teste constou de 22 questões em que diferentes habilidades foram avaliadas, como por exemplo, identificar o tema do texto, a ideia principal, realizar inferências, identificar o objetivo do texto, entre outras habilidades levantadas.

Da turma de 35 alunos, 31 realizaram o teste, deixando à mostra as dificuldades de leitura vivenciadas por quase toda a turma. Tais resultados ratificam os constatados nas avaliações em larga escala. É possível avaliar os resultados na tabela abaixo:

Tabela 4

Resultados obtidos na atividade diagnóstica

Resultados obtidos na avaliação de 22 questões	
Qtde. de Alunos (31)	% de acertos
9	Até 19 %
6	De 20 a 29%
3	De 30 a 39%
9	De 40 a 49%
4	Acima de 50 %

Fonte: dados elaborados pela pesquisadora

Os resultados evidenciaram a baixa habilidade que os alunos ainda encontram em abordar o texto de forma compreensiva. Mais do que a metade da turma, vinte e sete alunos, acertou menos que 50% da prova, enquanto apenas quatro alunos acertaram acima de 50% da avaliação. Situação considerada alarmante, visto estarem esses alunos no último ano do Ensino Fundamental, o qual supõe o domínio de habilidades básicas e essenciais à leitura compreensiva.

3.2.3. Proposta interventiva

Considerando as reflexões de Freire (1996) de que mais do que constatar é preciso intervir, esta pesquisa partiu dos dados anteriores para pensar a leitura, entendê-la em sua amplitude, pensando os processos mentais nela envolvidos, para, a partir daí, propor o que é considerado ser de fundamental importância para promover uma leitura compreensiva por meio do ensino de estratégias metacognitivas.

A hipótese lançada foi a de que é possível, através do ensino dessas estratégias, que o aprendiz consiga não só ler e compreender o que lê, mas também utilizar tais estratégias como ferramentas de aprendizagem, estendendo o seu uso para outras áreas de estudo.

Partiu-se, desse modo, por pensar em todas as variáveis envolvidas na abordagem metacognitiva de ensino de leitura. Nesse sentido, algumas perguntas se tornaram direcionadoras para se pensar a intervenção: como os professores costumam abordar a leitura? Eles esclarecem aos alunos sobre os caminhos favorecedores para compreender o texto? Eles ensinam a ler nessa perspectiva? Quais seriam os modos mais adequados para ensinar nessa perspectiva? Quais seriam as variáveis a serem consideradas nessa abordagem de ensino? Como trazer essa abordagem de ensino para a prática cotidiana?

Assim, a partir dessas reflexões, foram sendo construídas as etapas da proposta de intervenção, amparadas nos constructos conceituais e teóricos apresentados, que serviram de direcionadores do planejamento e das ações.

Como dito, foi tomada, como público da intervenção, uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, composta de 32 alunos, que representam uma amostra do universo de 100 alunos desse período de formação matriculados na escola. Optou-se por essa turma porque,

embora não seja uma turma considerada “A”, acredita-se que é coerente e preciso mobilizar energia e trabalho para quem de fato precisa. São eles que, de certo modo, acabam sendo preteridos, não recebendo atenção e cuidado, em função de apresentarem maiores deficiências e dificuldades do que os outros. Em detrimento disso, se intimidam, não participam em sala de aula, sentem-se inseguros para falar, existindo a possibilidade de se tornarem desinteressados, com baixa autoestima, além de indisciplinados.

São aqueles, portanto, deixados de lado em função “do trabalho que dão”, e que, certamente, representam aqueles que compõem os níveis menores da escala de proficiência, abaixo do desejado, nos resultados das avaliações externas.

A escolha por essa turma implicaria em resultados mais difíceis de serem alcançados? Poderiam não ser alcançados na medida em que se objetivou? Talvez. Todavia, é importante refletir e considerar que o pouco pode se tornar muito e pode ser indicativo das possibilidades a serem alcançadas, o que normalmente não se evidencia, por não serem oferecidas condições para o progresso dos mais necessitados.

Esses jovens, meninos e meninas adolescentes, de famílias de classe média baixa, cujos pais possuem baixo nível de escolaridade, conforme já informado pelo Inse da escola, apresentam perfis comuns aos jovens dessa idade e dos contextos atuais escolares. Na maioria das vezes se mostram desinteressados e sem vontade de assumirem muito compromisso. Características, portanto, que representam um problema a mais a ser contornado, de modo que pensar com rigor nos módulos de trabalho se tornou fundamental para que se consiga engajar os alunos nas atividades e assim alcançar o intento da proposta.

Ponderando sobre essas observações, o trabalho interventivo foi planejado para ser desenvolvido de forma a atender a objetivos específicos, conforme as etapas e módulos definidos.

Desse modo, a presente pesquisa foi dividida em três grandes etapas: i) delimitação do tema e pesquisa bibliográfica para definir o aparato teórico que direcionaria a intervenção; ii) elaboração e execução do projeto de intervenção educacional, dividido em módulos de trabalho e iii) análise e interpretação dos dados.

A etapa II, evidenciada a partir desse momento, corresponde à parte prática da intervenção. Para o sucesso das atividades, dividimos os trabalhos em quatro módulos didáticos, de acordo

com os objetivos de cada grupo de atividades. Para situar o que foi definido para cada um desses módulos, eles serão brevemente detalhados a seguir:

- **Módulo I: Motivar**

Este módulo teve como intento a motivação dos alunos ao envolvimento na proposta de intervenção a partir de dar significação ao que seria apresentado. Para esse fim, foram definidos três momentos que permitiram aos alunos reflexões importantes. O primeiro momento foi pensado de modo a favorecer aos alunos reflexões sobre o sentido de leitura e a importância de ler de forma compreensiva. O segundo permitiu aos alunos pensar sobre a maneira adequada de estudar, evitando comportamentos que não favorecem a aprendizagem com entendimento. No último momento, foram trazidos os esclarecimentos sobre a proposta de ensino de estratégias metacognitivas, considerando sua relevância para a leitura compreensiva e para os propósitos de aprendizagem.

- **Módulo II: Pensar sobre o pensar**

Este módulo foi reservado à reflexão sobre comportamentos exigidos para a compreensão e aprendizagem, dando ênfase a importância da atenção e dos comportamentos que definem o modo automático e o modo mais consciente de agir. Tais reflexões partiram de ações comuns cotidianas para alcançar a leitura, avaliando os modos automáticos e conscientes de abordá-la. Em seguida, foi possível aos alunos refletirem sobre o sentido de estratégia e pensarem as estratégias que costumam usar nas leituras que realizam. Por fim, foram apresentadas as estratégias metacognitivas que seriam ensinadas.

- **Módulo III: Hora e vez das estratégias**

Este módulo teve como objetivo, inicialmente, permitir aos alunos o exercício do uso das estratégias em uma atividade colaborativa, em que o pesquisador pôde, ao mesmo tempo, orientar o uso de algumas estratégias, assim como ter uma prévia das dificuldades que os alunos encontrariam. Na sequência, a pesquisadora pôde modelar o uso de cada estratégia, tendo a contribuição dos alunos nesta modelagem e, ao final do módulo, os alunos puderam desenvolver tais estratégias de forma guiada.

- **Módulo IV: Produzindo e consolidando**

Este módulo foi destinado a uma nova modelagem das estratégias metacognitivas, com enfoque na produção da representação visual, considerando o uso das macrorregras para orientar esse trabalho e, a partir dessa representação, a produção do resumo. O propósito desse momento foi o de permitir aos alunos reavaliarem o uso das estratégias na tentativa de consolidar os direcionamentos necessários para que elas pudessem ser usadas com eficiência. Na sequência, os alunos puderam exercitar o que se aprendeu, novamente com a orientação da pesquisadora, para, posteriormente, trabalharem de forma mais autônoma no uso das estratégias.

CAPÍTULO 4: PERCURSO DA PESQUISA E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

4.1 Trajetória

Tendo em vista a trajetória de conhecimentos que contribui para a relação cognição e leitura, assim como um diagnóstico claro das limitações em leitura do nosso país, estado, município, escola e turma, partiu-se então para a elaboração e execução de um Projeto de Intervenção Educacional.

Principiou-se por conceber, sob a tutela dos estudos teóricos que foram feitos, a expressão de módulos de trabalho em um contínuo favorável à possibilidade de êxito no empreendimento. Foi firmada, ainda, a convicção da importância de considerar não só o papel significativo do professor, oferecendo a modelagem necessária à aquisição dos conhecimentos, mas também, das variáveis que exercem influência direta na predisposição ao envolvimento ou não do aprendiz. Cuidou-se, desse modo, das escolhas do material a ser trabalhado e dos instrumentos de suporte que garantiriam um contexto de adesão à proposta, considerando o que foi discutido nos referenciais teóricos deste trabalho.

Pensou-se, nesse sentido, a divisão do trabalho em módulos de ensino, cujos momentos serão apresentados a seguir, assim como as discussões relativas às respostas a essas ações. Embora as atividades propostas para os módulos tenham permitido momentos importantes de análise e reflexão, em função do espaço limitado deste trabalho, não poderemos apresentá-las em sua totalidade, embora elas possam ser dimensionadas a partir dos quadros de cada módulo ou no detalhamento das atividades nos apêndices deste trabalho. As discussões, portanto, se restringirão a momentos e aspectos relevantes para a proposta, acreditando, desse modo, que o relato possa contribuir para ações futuras daqueles que buscam auxílio para melhorar a prática educativa, sobretudo no que tange ao desenvolvimento de habilidades requeridas à leitura compreensiva.

Definiu-se por desenvolver a proposta interventiva em 4 módulos didáticos, como dito, perfazendo o total de 18 horas/aula, sendo cada módulo estruturado a partir dos seguintes tópicos: *objetivos, ações, metodologia, acompanhamento da aprendizagem, recursos e carga horária*. Tal estrutura corresponde à adaptação de uma proposta apresentada na Oficina

Elaboração da Proposta de Intervenção, oferecida pelas professoras Dra. Fábila Magali Vieira Santos e Dra. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho, no segundo semestre de 2013, no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Unimontes.

Por questões didáticas, o relato e análise de cada módulo será apresentado por meio das subdivisões: *síntese do módulo, percurso do trabalho e impressões sobre as aulas*.

4.2 Módulo I

Quadro 1

Módulo I: Motivar

MOTIVAR
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conduzir os alunos a uma reflexão sobre o que é leitura e qual é a sua importância; • Motivar os alunos a se envolverem no projeto de intervenção, a partir de reflexões oportunizadas pela canção: <i>Estudo Errado</i>, de Gabriel O Pensador; • Conduzir os alunos a uma reflexão sobre a forma adequada de estudar e aprender, avaliando comportamentos que não favorecem a aprendizagem; • Apresentar a proposta de intervenção de maneira a motivar os aprendizes, mobilizando-os a se engajarem na realização do trabalho.
<p>Ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento 1.1 (apêndice A): Reflexão sobre a importância de se saber ler, a partir dos vídeos: <i>Ler</i>, de Fernando Veríssimo e <i>Ler devia ser proibido</i>, de Guionmar de Grammont. • Momento 1.2(apêndice B): Apreciação da canção: <i>Estudo Errado</i>, de Gabriel O Pensador e exibição do vídeo da respectiva canção. • Dialogo com os alunos sobre o conteúdo temático da canção. • Momento 1.3 (apêndice B): Apresentação da proposta de intervenção.
<p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise de textos e de vídeo para favorecer reflexão.
<p>Acompanhamento da aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação nas discussões durante as aulas.
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Data show • Notebook • Folha xerografada
<p>Carga horária:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4 h/a

Síntese do módulo

O primeiro módulo foi revestido do cuidado necessário para que os alunos pudessem se sensibilizar com a proposta e desenvolver predisposição para acatá-la, envolvendo-se na medida necessária. Julgou-se importante, para isso, produzir ações conjugadas. Desse modo, primeiro foram criadas condições de reflexão sobre o sentido de leitura e de texto, em suas mais variadas formas, assim como reflexões sobre o que seria considerado um bom leitor, permitindo aos aprendizes se auto avaliarem (discussão possibilitada por meio da leitura dos textos referidos no Momento 1.1 e 1.2).

Em seguida, puderam ouvir a canção *Estudo errado*, de Gabriel O Pensador, cujo tema, propício à pauta de discussão, favoreceu discussões sobre comportamentos adequados à aprendizagem.

Nesse primeiro momento, os alunos participaram de forma produtiva, respondendo às questões propostas e contribuindo com as reflexões que foram sendo favorecidas a partir dos textos. Fechando o módulo, coube a apresentação da proposta de intervenção educacional, justificando as discussões conduzidas até aquele momento. Foram abordagens que deram significação e importância à proposta, servindo de mote para que os alunos pudessem se motivar à participação.

O percurso do trabalho

O primeiro momento (Momento 1.1, Apêndice A) foi definido para promover reflexões sobre a importância da leitura e do significado de leitura, antes e após a análise dos textos *Ler*, de Luís Fernando Veríssimo e, *Ler devia ser proibido*, de Guiommar de Grammont. Foi possível pensar também, ao longo das reflexões, sobre os objetivos que revestem a leitura dos mais diversos gêneros textuais, assim como os objetivos de leitura definidos pelo próprio leitor.

Assim, antes da análise dos textos, foram propostas algumas perguntas aos alunos, como as que seguem:

- 1- Vocês consideram que ler é importante? Por quê?
- 2- Vocês gostam de ler? Que tipos de leitura mais os agradam e que costumam ler?
- 3- O que é ler?
- 4- Vocês se consideram bons leitores?
- 5- O que seria, para vocês, ser um bom leitor?

Algumas respostas foram dadas à primeira pergunta:

- A1: É importante ler para aprender.
A2: Para informar!
A3: Para divertir!

Nessa ocasião, percebeu-se que os alunos reconhecem a importância da leitura e o fato de existirem objetivos definidos de acordo com o texto, assim como objetivos que direcionam a própria iniciativa de leitura (discussões favorecidas pela pesquisadora). No entanto, quando indagados sobre suas práticas de leitura, afirmaram que não se atêm aos objetivos de leitura, quando se propõem a ler.

Quanto à pergunta referente ao gosto e hábito de leitura, as respostas foram as previstas: a falta de hábito ou gosto pela leitura. A referência feita pelos alunos às leituras que costumam fazer se restringiram àquelas que são favorecidas na escola.

Concernente à resposta sobre a pergunta “o que é leitura?” foi a mesma dada para a pergunta “o que seria um bom leitor?”

- A1: *Lê* é compreender o que se lê.
A2: Um bom leitor é aquele que consegue compreender o que lê, *né* professora?

Tais repostas, de certa forma, causaram surpresa à pesquisadora, pois os alunos foram praticamente unânimes em associarem a leitura à compreensão.

Quanto a se seriam bons leitores, se costumam compreender o que leem, concordaram que não, mas que isso fica facilitado quando há o auxílio do professor.

As respostas dos alunos trouxeram pontos importantes que merecem destaques. O primeiro é o de que há uma consciência por parte desses jovens de que a leitura está diretamente ligada à

compreensão, por um lado, e de que reconhecerem as dificuldades que possuem em realizar uma leitura compreensiva, por outro.

O segundo ponto é o que remete ao papel do professor como facilitador, evidenciando o que é postulado pelas teorias abordadas no 2º capítulo, referidas por Vygostsky (1991), Solé (1998) e Kleiman (1996), entre outros, sobre a necessidade do suporte e da modelagem do professor, aspectos que favorecem o raciocínio e, por conseguinte, a compreensão. O professor assume, portanto, um papel primordial na orientação de ensino de leitura compreensiva, no sentido de favorecer ao aluno os raciocínios que são necessários e ajudá-lo a avançar cognitivamente.

Mas fala-se aqui de um suporte considerado temporário. À medida que o aluno se mostre capaz do domínio das habilidades requeridas à leitura compreensiva, o apoio pode ir sendo retirado. Desse modo, após os alunos terem sido favorecidos pelo apoio do professor, acredita-se que a autonomia da monitoraria e da avaliação da leitura sejam possíveis, como sugerem Brandsford; Brown e Cocking (2007).

O momento seguinte foi destinado à análise dos textos e permitiram que algumas considerações fossem feitas.

Um apontamento pertinente a esse momento diz respeito à imaturidade desses jovens quanto ao sentido de texto e de leitura, da forma que foi apresentada pelos textos de Luís Fernando Veríssimo e de Guiommar de Grammont. Percebe-se que a concepção de leitura dos alunos está distante ainda da concepção dada por Freire (1989) nas discussões propostas neste trabalho.

Por exemplo, percebe-se que a definição de texto para os alunos se limita, quase que exclusivamente, ao código verbal. Supõe-se, nesse sentido, que textos compostos por linguagem verbal e não verbal (multimodal) se resumem, ao máximo, aos trabalhados na escola, como as tirinhas e as charges. Ainda possuem dificuldades para acatar, a princípio, as várias possibilidades de leitura e de textos que foram apresentados no texto *Ler*, de Luís Fernando Veríssimo, ocasião em que se mostraram, de certa forma, surpresos com a abrangência do verbo ler. O fragmento a seguir ilustra o desentendimento inicial: “Leia os olhos, leia as mãos. Os lábios e os desejos das pessoas... / Leia a interação que ocorre ou não entre física, geografia, informática, trabalho, miséria e chateação.../ Leia as impossibilidades.../ Leia ainda mais as esperanças.../” (VERÍSSIMO).

Esta surpresa, no entanto, foi dissipada à medida que os alunos puderam considerar alguns exemplos comuns a eles, assim como avaliarem as imagens que foram sendo exibidas, o que sugere que a imaturidade, quanto a esse fato, se deve a falta de consciência sobre as leituras que o tempo todo são feitas, de modo natural, no dia a dia, e que não são inicialmente entendidas como tal.

Assim, apesar de haver certa dificuldade inicial na compreensão dos fragmentos do texto que foram exibidos, julgou-se a escolha do texto acertada, pela riqueza das reflexões que foram favorecidas por ele. Desse modo, buscou-se conjugar imagens e texto para ajudar os alunos a irem construindo uma ideia do instrumento de poder que é a leitura e da importância de se ler compreensivamente.

Um ponto positivo quanto a esse momento diz respeito à atenção dispensada aos comentários feitos pela pesquisadora. Houve participação importante propiciada por perguntas dirigidas aos alunos. A pesquisadora (P), após apresentar o texto, estabeleceu com os alunos (A) o seguinte diálogo:

P: Ler devia ser proibido? Será que é isso mesmo?

A: Não professora, isso é uma ironia?

P: E o que é ironia?

A: É dizer o contrário do que se quer dizer.

P: Então, o que o autor sugere com a afirmativa de que “ler devia ser proibido”?

A: Que é preciso ler.

Percebeu-se o entendimento inicial dos alunos quanto à afirmativa primeira de que *ler devia ser proibido*. No entanto, quanto às justificativas que foram apresentadas para essa afirmativa, por não virem de forma explícita, trouxeram dificuldades aos alunos para significá-las, o que evidencia a dificuldade dos alunos em mobilizar ferramentas intelectuais e estratégicas (BRANDSFORD; BROWN; COCKING, 2007) que favoreçam a prática compreensiva, fato confirmado nos resultados da atividade diagnóstica e evidenciadas ao longo das discussões dos textos apresentados.

As informações que estavam implícitas nos textos só conseguiram ser significadas com a ajuda da pesquisadora. Isso sugere que parece não existir sistematização do ensino de leitura na perspectiva cognitivo-reflexiva, abordagem capaz de apresentar comportamentos e habilidades requeridas para ler e compreender o que se propõe a ler. Ou sugere, pelo menos,

que as práticas de leitura do cotidiano escolar não têm se revelado como eficazes, pois têm habituado os alunos à não compreensão.

Também merece destaque, nesse módulo, o terceiro texto, relativo ao segundo momento (Momento 1.2, apêndice B). A canção “Estudo errado”³⁶, de Gabriel O Pensador, auxiliou os alunos a pensarem nos comportamentos que são solicitados quando o propósito é aprender e que envolve competências requeridas à compreensão. O trecho abaixo resume o que foi de interesse discutir.

“Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Decoreba: esse é o método de ensino
Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino
Não aprendo as causas só decoro os fatos
Desse jeito até história fica chato
Mas os velhos me disseram que o “porquê” é o segredo
Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo
Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente.”

A partir de questionamentos feitos pela pesquisadora, os alunos consideraram formas adequadas e inadequadas de estudar, favorecendo a uma autoavaliação quanto a essa questão. Admitiram a necessidade de envolvimento e atenção, embora julguem que dificilmente assumam esse comportamento, uma vez que alegam não possuírem o hábito de uma leitura mais cuidada para que consigam efetivamente aprender por meio dela. Outros afirmaram que quando realizam leituras com propósito de aprendizagem, o fazem tentando decorar o que leem, fato expresso na fala de um aluno: “tento guardar tudo na cabeça!”. E quando leem, na tentativa de estudar, o fazem, boa parte das vezes, em cima da hora, prestes a realizarem uma prova, em sala de aula mesmo, em meio às disciplinas que estão sendo ministradas.

Assim, práticas de leitura consideradas negativas, já conhecidas pela pesquisadora, foram confirmadas por alguns alunos, que apresentaram concepções equivocadas e contraditórias à concepção inicial de leitura apresentada pela turma, de forma geral. Por outro lado, foi possível considerar que tal comportamento está associado ainda à existência de um ensino centrado em transmissão de conteúdo, não se promovendo maiores condições de reflexão sobre o que se aprende.

³⁶ Disponível: <http://letras.mus.br/gabriel-pensador/66375/>

Impressões sobre as aulas

Nesse primeiro momento foi possível mobilizar a atenção da maior parte da turma, ficando, alguns alunos, ainda distantes da participação efetiva, apesar de se mostrarem atentos à discussão.

Uma observação relevante desse módulo diz respeito aos instrumentos de aprendizagem utilizados, como vídeos, músicas e imagens, que se mostraram como artefatos cognitivos importantes, servindo de catalizadores a propiciar que as significações fossem feitas, além de terem se tornado elementos favorecedores da atenção e da motivação daquele momento da intervenção.

Cabem também observações quanto à percepção dos alunos concernente à leitura e à sua compreensão. Embora possuam certa imaturidade quanto a essa percepção, esses alunos possuem clareza de que o sentido de leitura se associa ao da compreensão. Por outro lado, tornou-se evidente a dificuldade dos alunos em mobilizarem estratégias que pudessem favorecê-los à compreensão, visto algumas informações dos textos não terem sido apresentadas de forma explícita.

Quanto ao papel do professor, na visão dos alunos, destaca-se a sua importância (evidenciada através da fala de um aluno) como incentivador e suporte do aprendiz, reforçando o sentido de mediação discutido por Vieira (2004, p.7) neste trabalho. Tal conduta, vista pelos alunos de forma positiva, sinaliza para que os suportes oferecidos pelos professores mereçam relevância, pois assumem uma orientação para operações mentais que, sozinhos, muitos ainda têm dificuldades em realizar. Tal ajuda assume um valor que pode ser medido pela satisfação do aluno quando consegue alguma conquista no empreendimento que está realizando.

4.3 Módulo II

Quadro 2

Módulo II: Pensar sobre o pensar

MÓDULO II: PENSAR SOBRE O PENSAR	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre os comportamentos necessários à aprendizagem e sobre as potencialidades do cérebro;• Refletir sobre o sentido de estratégia, avaliando as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos.• Apresentar as estratégias metacognitivas a serem trabalhadas.
Ações:	<ul style="list-style-type: none">• Momento 2.1 (apêndice G): Assistir aos vídeos:<ul style="list-style-type: none">➤ “Neurociência do aprendizado”³⁷➤ “Cérebro, o guia do proprietário”³⁸ (uma pequena parte) Realizar uma discussão sobre o assunto apresentado, conduzindo a uma reflexão sobre ele.• Momento 2.2 (apêndice H): Refletir em grupo sobre o sentido de estratégias.<ul style="list-style-type: none">➤ Realizar a leitura individual do texto.• Momento 2.3 (apêndice I): Discutir sobre o assunto abordado no texto e sobre as estratégias utilizadas para abordá-lo, registrando-as para serem apresentadas.• Momento 2.4 (apêndice M): Definir as estratégias metacognitivas a serem utilizadas, antes, durante e após a leitura, a partir de um dos textos trabalhados em grupo.
Metodologia:	<ul style="list-style-type: none">• Discussão em grupo• Aula expositiva
Acompanhamento da aprendizagem:	<ul style="list-style-type: none">• Participação nas discussões durante as aulas.• Apresentação do trabalho proposto.
Recursos:	<ul style="list-style-type: none">• Data show• Notebook• Folha xerografada
Carga horária: 4 h/a	

³⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M0do_je-R00 Acesso: 18/12/2014.

³⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zs5v7QSreFA> Acesso: 18/12/2014.

Síntese do módulo

O propósito desse módulo foi o de levar os alunos a refletirem sobre os comportamentos adequados para se aprender, incluindo os processos mentais envolvidos em ações realizadas de modo automático, assim como naquelas em que se exige do sujeito uma maior consciência e controle do que se faz. Tais processos, identificados através de comportamentos em atividades comuns, nesse trabalho, foram trazidos para o contexto da compreensão leitora e da aprendizagem, caracterizando-se como estratégias cognitivas e metacognitivas.

O sentido de estratégia também foi trabalhado conduzindo os alunos a uma reflexão sobre o que eles entendiam por esse termo, para que pudessem pensar sobre as estratégias que costumam usar quando realizam uma leitura. O passo seguinte se resumiu em apresentar as estratégias metacognitivas a serem ensinadas.

O percurso do trabalho

No primeiro momento (Momento 2.1, apêndice C) do segundo módulo, as discussões que foram propostas no módulo anterior, sobre a importância da leitura, assim como a necessidade de esforço para aprender, foram retomadas, a fim de significar as reflexões que seriam feitas. O momento era o de conduzir os alunos a pensarem sobre a necessidade de esforço e atenção para se aprender, o que foi feito ressignificando esse comportamento por meio da observação de como se processa a aprendizagem e de quais seriam os comportamentos que poderiam favorecê-la – comportamentos associados às estratégias metacognitivas.

Para isso, os alunos foram instigados a assistirem atentamente uma parte do vídeo *Neurociência do aprendizado*³⁹. Trata-se de um trecho que apresenta, a partir da abordagem neurocientífica, informações que dizem respeito aos comportamentos exigidos para aprender, principalmente no que diz respeito à atenção. Puderam pensar também sobre os neurônios e seu funcionamento, a partir de um trecho do vídeo *Cérebro, o guia do proprietário*⁴⁰. O

³⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M0do_je-R00 Acesso: 18/12/2014.

⁴⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zs5v7QSreFA> Acesso: 18/12/2014

objetivo foi o de trazer informações que favorecessem uma reflexão sobre a necessidade de esforço e atenção para aprender.

Esse momento foi marcado por grande interesse por parte dos alunos, uma vez que o funcionamento do cérebro humano é assunto que desperta grande curiosidade e que, por isso, costuma captar a atenção das pessoas. A pesquisadora, então, aproveitou o interesse e a curiosidade dos alunos para conduzir algumas reflexões direcionadas às necessidades impostas para aprender. Assim, após a exibição do vídeo *Neurociência do aprendizado*, a pesquisadora parafraseou algumas falas da neurocientista Profa. Dra. Suzana Herculano (locutora do vídeo) para promover uma discussão sobre o que foi assistido:

[...] usar o cérebro muda o cérebro, a mudança com a experiência é a base do aprendizado. [...] a motivação e atenção são fatores que influenciam o aprendizado. [...] só conseguimos prestar atenção em uma coisa de cada vez.

Destacou-se, nesse momento, a importância da atenção, fenômeno já discutido por Cozenza e Guerra (2011) nesse trabalho, referindo-se a ele como “a lanterna na janela”, metáfora usada para se referir à limitação biológica do cérebro para direcionar a atenção a duas coisas ao mesmo tempo. Informação relevante para o propósito do trabalho que seria conduzido e que foi informado aos alunos, para que significassem os pedidos de atenção frequentemente feitos pelos professores.

Os alunos ficaram curiosos quanto a esse fato e um deles comentou: “Não, professora eu presto atenção em mais de uma coisa ao mesmo tempo”. A pesquisadora explicou essa impossibilidade e os prejuízos da dispersão da atenção, enfatizando os comportamentos inadequados que eles costumam ter, como por exemplo, usar celulares enquanto realizam atividades ou enquanto o professor está explicando algum conteúdo, atitudes que trazem grandes prejuízos.

Caberia dar destaque, nesse módulo, além do fenômeno da atenção, ao sentido de metacognição, palavra que gerou curiosidade desde o início, quando foi apresentada a proposta.

Assim, ao referir à metacognição, a intenção não foi a de se ater ao termo, mas sim de conduzi-los a pensar em comportamentos que podem ser mais automatizados, por um lado, ou mais monitorados, por outro.

Diante disso, após assistirem aos *slides* que favoreceram a reflexão, puderam, a partir da condução da pesquisadora, exemplificar sobre ações cotidianas que permitem comportamentos automáticos, como por exemplo, andar de bicicleta (exemplo dado por eles), e ações que exigem maior atenção, monitoria, avaliação e controle, como, por exemplo, quando ainda estão aprendendo a andar de bicicleta (extensão ao exemplo dado por eles). Os alunos contribuíram com vários exemplos, sugerindo que estavam compreendendo o que estava sendo discutido.

Trazendo para o contexto escolar, a pesquisadora tomou a leitura como exemplo, considerando os momentos de automaticidade naturalmente impostas ao leitor ao realizá-la e os momentos em que essa automaticidade é prejudicada de algum modo, por alguma dificuldade na leitura. Quando perguntados sobre esses momentos de dificuldades, quando não compreendem o que leem, sobre quais são as ações que costumam tomar, um dos alunos respondeu: “leio de novo”. A pesquisadora esclareceu que a consciência da não compreensão e a ação de retornar ao texto, lendo-o novamente, caracterizam comportamentos conscientes diante do texto e realmente necessários para compreendê-lo.

Até então, a reação dos alunos era ainda a de curiosidade sobre as informações. Teoricamente, estavam tendo uma noção da importância dos comportamentos adequados para aprender e a noção do que envolveria o sentido da metacognição. Era chegada, portanto, a hora de entender o sentido do termo estratégia e como ela se aplicaria ao processo de leitura, reservado ao segundo momento (Momento 2.2, apêndice D). O importante era que os alunos pudessem pensar que “o objetivo de quem utiliza uma estratégia é sempre o de realizar um propósito além da simples execução de uma estratégia” (PRESLEY; BORCOWISK; SCHNEIDER, 1987, p. 90, trad. nossa).

Para isso, foram tomados alguns exemplos de situações cotidianas dos alunos em que se faz necessário pensar mais cuidadosamente um determinado comportamento para conseguir algum propósito. Assim, exemplos como o jogo de uma partida de futebol, uma tentativa de convencimento da mãe para sair com os amigos e uma tentativa de se aproximar de alguém em que se está interessado foram usados para ilustrar situações em que se exigem comportamentos estratégicos. Foi um momento de participação importante e a observação foi a de que os alunos tiveram clareza sobre o sentido do termo.

A prática recorrente de buscar exemplos na vida dos próprios alunos, ao longo da intervenção, justifica-se pela possibilidade de contextualização que favorece ao acesso dos esquemas

mentais, mencionados por Leffa (1996), que “guardam” informações cujo alcance é facilitado e que são responsáveis por favorecer as inferências que auxiliam na compreensão.

O terceiro momento (Momento 2.3, apêndice E) foi reservado para a realização de um trabalho em grupo, o que normalmente desperta o interesse dos alunos por trabalharem com os colegas, favorecendo o aprendizado de forma colaborativa, aludindo ao conceito de *cognição distribuída* citado nesse trabalho (HUTCHINS, 2001, p.1).

Os textos sugeridos para o trabalho correspondiam a vários gêneros, considerando a possibilidade de estratégias distintas que poderiam ser elencadas. Nesse início, antes de apresentar a proposta de trabalho a ser realizada em grupo, a professora sondou os conhecimentos relativos aos gêneros propostos.

Observou-se certa facilidade em identificar as características de alguns gêneros, como conto, crônica e reportagem. A pesquisadora, ao indagar a turma quanto aos gêneros, antes mesmo de terminar a pergunta já recebia a resposta. Esse fato revela que esse é um ponto que tem se dado destaque nas abordagens de trabalho com o texto em sala de aula.

Considerando as orientações que são propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), documento que orienta o trabalho do professor, em que se enfatiza o trabalho com gêneros textuais, a participação dos alunos, nesse momento, sugere que os professores aferraram-se à ideia de se dar destaque às características dos gêneros, fato justificável tanto pelas diretrizes governamentais quanto pela abordagem dos livros didáticos.

É sabido que são conhecimentos importantes, todavia, acredita-se que se tenha diluído o sentido maior do trabalho com o texto que é não apenas o de identificar padrões formais que orientam a compreensão, mas também de considerar outros aspectos que são favorecedores do propósito compreensivo, como propor estratégias que propiciem reflexões e auxiliem no entendimento do texto.

A proposta do trabalho em grupo foi a de que os alunos discutissem sobre as estratégias que costumam acionar nas leituras que realizam. Assim, entregou-se um texto para cada equipe com a orientação de que deveriam registrar as estratégias de leitura adotadas. Tal momento de prática trouxe surpresa à pesquisadora, pois os alunos não conseguiram, a princípio, verbalizar as estratégias que eles costumam usar nas leituras que realizam.

Como a atividade solicitava que os alunos pensassem nas estratégias que utilizam antes, durante e após a leitura, supôs-se que seria possível começar registrando as estratégias mobilizadas antes de lerem o texto. Foi uma atividade em que a professora necessitou orientar cada grupo, fazendo vários questionamentos, a fim de que pudessem pensar nas estratégias que costumam usar. No entanto, ficaram, a princípio, como que perdidos, sem saberem o que escrever.

Embora se possa supor que tenham entendido o sentido de estratégia nas reflexões propostas, esse sentido, transportado para a leitura, parece ter se diluído. A pesquisadora tentou favorecer as reflexões orientando os alunos a pensarem em quais seriam os caminhos, os meios que pudessem facilitar a leitura.

Uma possibilidade para o relativo insucesso da atividade diz respeito à falta de consciência dos comportamentos estratégicos que estão presentes nas ações cotidianas. Naturalmente, quando alguém se propõe a realizar uma leitura, não se pensa nas estratégias que serão usadas para esse fim, lê-se apenas. O comportamento de pensar as estratégias de forma consciente só seria verbalizado se já houvesse uma instrução nesse sentido. É natural, portanto, que, a princípio, esse comportamento prevalecesse, afinal, não se está habituado a pensar sobre isso, mesmo sabendo que existem caminhos que podem favorecer a leitura. Trata-se de uma atitude que não se tem consciência sobre ela, a não ser que seja realçada para o propósito de ensino e aprendizagem, como é o caso desta pesquisa.

Portanto, embora a dificuldade para verbalizar estratégias seja fruto de um comportamento comum aos leitores (que normalmente não pensam nos procedimentos que adotam quando leem), isso também indica falta de conhecimento sobre as estratégias que poderiam favorecer a leitura, o que reforça a importância do processo de ensino.

Mesmo que muitos professores, intuitivamente, direcionem o ensino de leitura para a perspectiva que se defende nessa pesquisa, o que se observa é que, da forma como ela ocorre, ainda não tem sido suficiente, pois os resultados ainda são abaixo do esperado. Nesse aspecto, cabe considerar que, embora se avalie que as estratégias metacognitivas tenham ganhado espaço na literatura, é possível perceber, com clareza, que os avanços de pesquisa nessa área ainda não chegaram às salas de aula (BACKER; BEALL, 2008, p. 803).

Dando sequência às atividades, a pesquisadora buscou conduzir as reflexões indagando os alunos sobre os caminhos utilizados para auxílio em atividade de leitura. Foram conduzidos a

pensar o que fazem antes de ler o texto, assim que o recebem. Pensam nos objetivos daquela leitura, considerando o gênero ou alguma informação mais específica que gostariam de saber? Observaram títulos, subtítulos, imagens para auxiliá-los? Pensam no que sabem sobre o assunto proposto? E ao longo do texto, param para pensar sobre o que estão lendo? Por meio de perguntas como essas, os alunos foram direcionados a pensar se utilizam caminhos facilitadores à leitura compreensiva.

Apesar de algumas dificuldades, os alunos conseguiram registrar o que consideram estratégias, elencando-as conforme julgaram apropriadas ao texto que foi proposto para reflexão da equipe. Antes de apresentarem as estratégias percebidas, cada representante do grupo leu o título do texto e expôs o seu tema com brevidade, com eventuais contribuições dos colegas e da pesquisadora, que complementava com alguma informação considerada relevante.

Quanto às supostas estratégias apresentadas pelas equipes, é possível visualizá-las no quadro a seguir.

Quadro 3
Estratégias elencadas pelos alunos

Equipe I	Equipe II	Equipe III	Equipe IV	Equipe V
Redes sociais e privacidade (Artigo)	Aliança (Crônica)	Degradação florestal: panorama atualizado (Reportagem)	Memória de elefante (Texto de divulgação científica)	Aprenda a chamar a polícia (Crônica)
Ler o título	Ler o título	Ler o título e o subtítulo	Prestar atenção	Prestar atenção
Prestar atenção no texto	Reler	Observar as imagens	Ler o título	Reler
Reler trechos do texto ou todo ele	Prestar atenção na pontuação	Grifar as palavras desconhecidas	Reflexão sobre o assunto	
Grifar palavras desconhecidas	Grifar palavras	Reler	Data de publicação	
	Refletir sobre o assunto	Ler atentamente		

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora a partir das respostas das equipes

Observando os diferentes gêneros textuais propostos para a leitura das equipes, parece ter havido uma lógica que guiou as escolhas das estratégias pelos alunos, embora a pesquisadora tenha favorecido determinadas reflexões. Desse modo, algumas características requeridas aos gêneros conduziram certas escolhas feitas. Assim, por exemplo, “ler o título e o subtítulo”

(praticamente todos os gêneros), “observar as imagens”, “ler atentamente” (reportagem), “prestar atenção na pontuação” (crônica), revelam um direcionamento que é subordinado a algumas exigências do texto, o que é um ponto positivo. Por outro lado, essas escolhas sugerem também as orientações de ensino que os alunos têm recebido quanto à leitura. Assim, o destaque dado a essas estratégias pelos alunos apontam para o que os professores têm realçado no trabalho com texto, que dizem respeito a aspectos relativos ao vocabulário, às características do gênero, à gramática e a indicadores textuais. Ao que parece, ainda não há, efetivamente, uma exploração devida de alguns desses elementos, a partir do ensino de estratégias metacognitivas que podem favorecer a uma leitura compreensiva.

Outra observação em relação à condução da leitura que aparentemente costuma ser dada pelos professores, além dos aspectos já comentados, diz respeito a “prestar atenção” (entendida pelos alunos como estratégia), apontada por quatro entre cinco grupos de trabalhos. Logo, prestar atenção, ao que parece, costuma ser a orientação dada pelo professor a partir dos elementos que eles costumam dar destaque no texto e que, possivelmente, foi o que sempre ouviram e que ainda costumam ouvir quando lhes são propostas as leituras. A pesquisadora destacou a importância de prestar atenção em todos os momentos da leitura, do início ao fim. Porém, esclareceu que a atenção não é uma estratégia, mas um comportamento exigido para que se possa monitorar a leitura, avaliar se está entendendo ou não e buscar caminhos que favoreçam esse entendimento, sendo um fator essencial para a autorregulação e aprendizagem consciente (COSENZA; GUERRA, 2011).

Uma vez que a pesquisa-ação é caracterizada pela flexibilidade do planejamento, decidiu-se explorar o que os alunos apresentaram como estratégias. O propósito foi o de não ignorar o conhecimento construído pela turma, valorizando aqueles procedimentos que são, sem dúvida, auxiliares para a compreensão da leitura. Desse modo, a pesquisadora destacou que observar o título, subtítulo e as imagens são procedimentos que realmente devem ser mobilizados no início no texto para favorecer do trabalho de leitura. Para exemplificar, a partir de um dos textos trabalhados em grupo, a pesquisadora propôs pensar em um dos elementos de destaque do texto apresentado pelos alunos, o título. Dois textos foram escolhidos em função do título curioso, *Aprenda a chamar a polícia* e *Memória de elefante*.

A pesquisadora avaliou a importância de, a partir do título, acionar os conhecimentos prévios que se tem sobre o assunto e pensar na possibilidade de realizar inferências quando as informações dadas no título não se apresentarem de forma explícita. Assim, especulou sobre

os conhecimentos que os alunos tinham sobre o assunto para pensar nas possíveis hipóteses sobre o texto.

Desse momento, se destaca a dificuldade inicial dos alunos para acionarem conhecimentos prévios e realizarem as inferências necessárias, em função dos títulos supracitados não trazerem de forma explícita o tema do texto. Houve, portanto, a necessidade de formular perguntas direcionadoras que os auxiliassem a desvendar o implícito, favorecendo as inferências. Estabeleceu-se, assim, o seguinte diálogo, pesquisador (P)/ aluno (A):

P: Vocês já ouviram falar que alguém tem memória de elefante?

A: Nunca ouvi falar.

P: O que significa ter memória de elefante?

A princípio ficaram em silêncio, não conseguindo estabelecer a relação que estava implícita. A pesquisadora, então, tentou conduzir a reflexão.

P: O elefante é um animal grande, não é mesmo? Supõe-se também que tudo que se refira a ele tenha a sua mesma dimensão, inclusive a memória.

Um aluno então se antecipou:

A: Deve ser porque a pessoa é muito inteligente.

P: Mas será que o elefante tem memória?

A: Não.

Seguiu-se esse diálogo para suscitar os conhecimentos prévios que permitiriam a eles pensar as informações do texto. O mesmo aconteceu com a crônica “aprenda a chamar a polícia”.

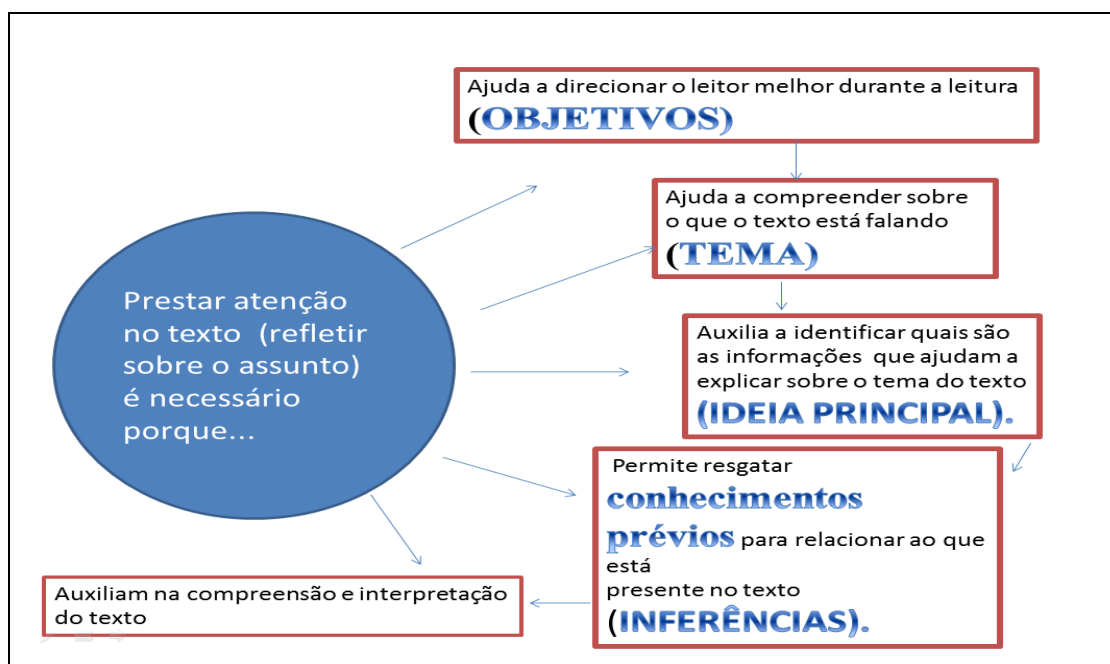
O que se observou é que, embora esses alunos possam ter conhecimentos sobre os assuntos abordados, não sabem como acessá-los de maneira a favorecê-los na compreensão da leitura, o que pode comprometer o uso de outras estratégias metacognitivas a serem trabalhadas. Precisam, portanto, aprender acessar esses conhecimentos e a manipulá-los, seletivamente, como avaliam Gerhard, Albuquerque e Silva (2009).

Embora fosse relevante descrever toda a discussão realizada a partir dos títulos dos textos escolhidos, por falta de tempo e espaço nos limitamos ao relato de pequenos trechos considerados significativos.

Dando prosseguimento (Momento 2.4, Apêndice: F) às atividades, a pesquisadora elencou as estratégias a serem ensinadas naquele projeto, tentando estabelecer certa relação, de forma simples, com as que foram apresentadas pelos alunos. Realçou o *prestar atenção* (“estratégia” selecionada por eles) como um comportamento exigido a todos os momentos de leitura e fundamental para o sucesso das estratégias a serem ensinadas, assim como *refletir sobre o assunto*, que é uma característica inerentemente metacognitiva. As figuras abaixo permitem a analisar as relações feitas pela professora e apresentadas aos alunos.

Figura 2

A atenção e as estratégias



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Figura 3

Reler e refletir



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Após apresentar por meio das figuras 3 e 4 as estratégias a serem ensinadas, foi necessário explicá-las por contextualizações e exemplos, de modo a favorecer a compreensão. Logo, exemplos comuns da realidade dos alunos foram tomados para auxiliar nessa tarefa (momento que pode ser dimensionado com consulta ao apêndice J). Em função de uma boa participação dos alunos, aparentemente, foi suposto crer que eles conseguiram ter certa clareza sobre as estratégias que seriam trabalhadas.

Impressões sobre a aula

O primeiro momento desse módulo, reservado às reflexões acerca de comportamentos necessários à compreensão e à aprendizagem, foi visto, pela pesquisadora, de um modo muito positivo. Os alunos, além de ficarem atentos às informações, também se apresentaram curiosos por saber mais sobre o assunto. Diante da grande dificuldade de envolvimento dos alunos nas propostas de ensino aprendizagem no contexto atual da escola pública, acredita-se que levá-los a refletir sobre os aspectos envolvidos nesses processos pode favorecer para que ressignifiquem e pensem os comportamentos que podem trazer prejuízos ou vantagem ao empreendimento da leitura.

Nos trabalhos desenvolvidos nos grupo, foi possível considerar as orientações de ensino que os alunos têm recebido e observar que eles têm, de certa forma, assimilado o que tem sido proposto a eles, uma vez que conseguem identificar as características dos gêneros, contudo, percebe-se que não têm evoluído para além desses conhecimentos.

Constatou-se, desse modo, que o ensino na perspectiva das estratégias metacognitivas ainda não está presente, pelo menos de forma mais direcionada e mais constante nas práticas de ensino.

Quanto à orientação dessa pesquisa, cabe avaliar o já comentado, o caráter flexível dessa proposta. A pesquisa-ação permite que ao longo do processo interventivo, se houver necessidade, possa se dar rumo diferente às propostas. Foi o ocorrido nesse módulo, quando sugerido que os alunos elencassem as estratégias que costumavam usar nas leituras. A quebra da expectativa da pesquisadora favoreceu para repensar um caminho diferente daquele que havia sido pensado para aquele momento, inclusive para apresentar as estratégias. Todavia, isso não trouxe nenhum comprometimento ao trabalho, ao contrário, permitiu explorar informações que são contributivas para o uso das estratégias metacognitivas, como foi o caso do título, elencado como estratégia pelos alunos.

4.4 Módulo III

Quadro 4

Módulo III: Hora e vez das estratégias

HORA E VEZ DAS ESTRATÉGIAS	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Retomar as estratégias que serão ensinadas e utilizadas;• Refletir sobre a importância de cada uma para a eficiência de uma leitura para a aprendizagem;• Testar a capacidade de usar as estratégias a partir de uma atividade colaborativa;• Realizar a modelagem;• Analisar um texto a partir do uso das estratégias ensinadas de forma guiada.
Ações	<p>Momento 3.1 (apêndice G):</p> <ul style="list-style-type: none">• Questionar os alunos sobre o uso das estratégias a serem ensinadas, avaliando a importância de cada uma.• Leitura do texto de divulgação científica⁴¹: <i>Obesidade infantil</i>.• Lançar mão das estratégias apresentadas através de um trabalho com texto de forma colaborativa.• Modelagem das estratégias a partir do texto <i>Memória fixa</i>.• Atividade do texto <i>Conexão insuspeita</i>, de Lucas Lucariny, conduzida com a ajuda da pesquisadora.
Metodologia:	<ul style="list-style-type: none">• Aula expositiva e dialogada• Atividades conjuntas
Acompanhamento da aprendizagem:	<ul style="list-style-type: none">• Participação nas discussões durante as aulas• Envolvimento na realização das atividades
Recursos:	<ul style="list-style-type: none">• Data show• Notebook• Folha xerografada
Carga horária:	4 h/a

⁴¹ Texto ou artigo de divulgação científica (artigo): texto discursivo cujo propósito é divulgar uma descoberta da comunidade científica em uma linguagem mais simplificada e acessível. Estrutura-se de modo a informar o resultado da pesquisa, geralmente apresentando dados, comparações, exemplos e conclusão.

Síntese do módulo

Até esse momento, o propósito estabelecido havia sido cumprido. Tanto as atividades definidas para o primeiro módulo quanto para o segundo pareceram favorecer os alunos a pensarem aspectos que ajudariam a dar sentido às atividades práticas que seriam realizadas.

Foi possível à pesquisadora, nessa primeira fase da intervenção, avaliar as representações sobre leitura construídas pelos alunos, assim como conhecer o que eles sabem sobre suas próprias dificuldades, além de ter sido possível projetar a dimensão do suporte necessário para que avançassem. Foi permitido aos sujeitos repensarem, ainda, suas concepções, refletirem sobre suas competências e necessidades e considerarem os comportamentos exigidos para aprender.

Para o momento das atividades práticas, seguindo a opção proposta para esse trabalho, definiu-se trabalhar as estratégias de forma que uma colabore para a eficiência da outra. Desse modo, o estabelecimento de objetivos de leitura, do tema e da ideia principal, assim como o levantamento de conhecimentos prévios e a realização de inferências, foram estratégias pensadas para dialogarem entre si, sem privilegiar o ensino dessas estratégias de forma isolada, mas considerando-as dentro de um contexto que abarca todas elas, conferindo uma lógica necessária às habilidades requeridas para resumir, além de maior naturalidade ao processo de ensino.

Esse módulo também evidenciou algo já pontuado nos módulos anteriores: a falta de consciência por parte dos alunos sobre a possibilidade de uso de estratégias ao realizar a leitura e o desconhecimento de como elas poderiam auxiliar na compreensão. De maneira indireta, tal constatação sugere o desconhecimento do professor quanto ao papel de estratégias metacognitivas de leitura para o processo de compreensão.

Essa reflexão encontra respaldo nas palavras de Kleiman (1996), quando afirma que é preciso uma formação teórica do professor no ensino de leitura, uma vez que tal processo pode se tornar um empreendimento de risco, se não for fundamentado em conhecimentos sólidos que envolvem os processos cognitivos envolvidos na compreensão.

Essa consideração ganha relevância quando se pontua que, atualmente, segundo dados anteriores apresentados, referentes ao indicador de formação docente, quase 40% dos

professores de Língua Portuguesa não têm formação adequada à disciplina que lecionam. Além disso, o público que se tem nas escolas públicas é oriundo de contextos que, muitas vezes, não favorecem a prática de leitura. Portanto, esse contexto e esse “novo” público que frequenta as escolas públicas exigem cada vez mais conhecimentos que possam conduzir as ações do professor de maneira mais pontual, dando chances aos alunos de se tornarem leitores proficientes.

Cabe ressaltar que, ao longo desse trabalho, embora todos os cuidados tenham sido tomados, houve aqueles que se dispersaram e não se envolveram na medida necessária à aprendizagem (a minoria da turma, diga-se de passagem). Por outro lado, houve também aqueles que se destacaram, contribuindo muito ao longo do trabalho, assim como aqueles que, mesmo com dificuldades, se envolveram estimulados pela pesquisadora.

Este terceiro módulo, portanto, foi um momento que possibilitou aos alunos uma observação do uso das estratégias metacognitivas que foram trabalhadas, o que foi feito através de uma atividade colaborativa, da modelagem pela pesquisadora e do exercício dos alunos, a fim de que pudessem iniciar o processo de aprendizagem sobre elas.

O percurso do trabalho

A pesquisadora iniciou a aula (Momento 3.1, apêndice G) apresentando um anúncio publicitário do Canal Futura⁴² e em seguida realçou a última frase nele apresentada: “Não são as respostas que movem o mundo, são as perguntas”, associando-a, em seguida, ao fragmento da canção de Gabriel O Pensador: “Mas os velhos me disseram que o “porque” é o segredo Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo [...]”.

Na sequência, fez a seguinte pergunta: “qual é o sentido da frase do Canal Futura e qual é a relação que é possível estabelecer com o fragmento da canção?” Um aluno respondeu: “É importante perguntar, porque pode ajudar a descobrir as coisas, a gente pode saber sobre algo que é importante”.

⁴² Disponível em: www.youtube.com/watch?v=sgsZ-FnrM4

A pesquisadora então os conduziu a pensar sobre as várias descobertas científicas que foram possíveis através de questionamentos que favoreceram a produção de conhecimentos. Em seguida, chamou a atenção para o texto *A obesidade infantil aumenta o risco de morte antes dos 55 anos*⁴³, realçando a sua composição a partir dos porquês. E perguntou-se: “se são textos de divulgação científica, qual é o conteúdo informativo desse texto?”. “Informações sobre pesquisas científicas,” um aluno respondeu.

Tal texto foi tomado para ser trabalhado em uma atividade colaborativa, em que professor e alunos pudessem exercitar as estratégias apresentadas. Todas as estratégias foram usadas para que os alunos pudessem observar o emprego dessas estratégias antes, durante e depois da leitura.

Como dito, a escolha de textos de divulgação científica para trabalhar as estratégias metacognitivas se deu em função de serem textos que abordam curiosidades relativas às pesquisas científicas e que permitem maiores chances de envolvimento e interesse dos alunos pela leitura. Além disso, são textos adequados à finalidade estabelecida para esta proposta, compreender e aprender, a partir do uso de estratégias metacognitivas. A esta escolha também credita-se a constatação do pouco conhecimento desse gênero pelos alunos, suspeita que foi confirmada pela pesquisadora em atividade realizada no módulo anterior, o que sugere que há pouco espaço reservado a esse gênero pelos professores e pelos livros didáticos.

Na realização da atividade colaborativa pela pesquisadora e seus alunos, pensou-se primeiro no objetivo de leitura para aquele texto, orientando os alunos a observarem o título para pensarem no assunto a ser tratado, fato que pode definir o objetivo específico dado pelo próprio aluno, além de favorecer as especulações sobre as informações trazidas no texto. Foram feitas as seguintes perguntas:

<p>P: Após lerem o título do texto e pensarem sobre o gênero, vocês poderiam responder qual seria o objetivo de ler um texto como esse?</p> <p>A: Informar sobre alguma pesquisa que fala de obesidade.</p> <p>P: Quando realizamos uma leitura sempre a fazemos com um propósito. Vocês pensam sobre isso quando vão ler?</p> <p>A: Não, professora, não penso porque vou ler o texto!</p> <p>P: Será que é importante estabelecer objetivos de leitura? Por quê?</p> <p>A: É importante porque pode ajudar a gente entender melhor.</p>

⁴³ Disponível em: <http://www.boasaude.com.br/noticias/8367/obesidade-infantil-pode-dobrar-os-riscos-de-morte-antes-dos-55-anos-diz-estudo.html> Acesso:15/10/2014

Foi possível observar, pelas respostas do aluno, que já houve assimilação do que seja um texto de divulgação científica, e pôde-se constatar, mais uma vez, que não se pensar nos objetivos de leitura.

A condução inicial da tarefa foi feita, desse modo, pensando o objetivo geral de leitura para aquele texto, definindo-se, em seguida, pela pesquisadora, o objetivo específico, cujo propósito foi o de que todos se ativessem às informações e que respondessem a seguinte pergunta: “Por que a obesidade infantil aumenta o risco de morte antes dos 55 anos?” Nesse sentido, a pesquisadora pontuou a necessidade de pensar sobre os conhecimentos prévios que se tem sobre o assunto, observando as informações que favorecem a resposta.

Perguntas relativas ao título, acionando os conhecimentos prévios e o levantamento de hipóteses sobre o assunto, também foram feitas.

1. O que vocês entendem por obesidade?
2. Que comportamentos podem conduzir à obesidade?
3. Será que as pessoas nos dias de hoje estão mais acima do peso que no passado? Por quê?
4. As crianças podem se tornar obesas com mais facilidade hoje em dia? Por quê?
5. Estar acima do peso pode comprometer a saúde?
6. Quais seriam as possíveis doenças ocasionadas por estar acima do peso?
7. Quais comportamentos seriam adequados para se evitar a obesidade?

As participações nas discussões sobre o assunto foram muito boas, com envolvimento importante dos alunos e com a colaboração da pesquisadora, o que permite avaliar que se tratava de conhecimentos que os alunos dispunham.

Reforça-se, nesse sentido, o peso dos conhecimentos prévios sobre as ações metacognitivas, como discutido por Gerhardt; Albuquerque e Silva (2009, p.77), entre outros autores, nesse trabalho.

Quanto ao tema e à ideia principal, para direcionar melhor o raciocínio a ser seguido, a pesquisadora apresentou as duas perguntas propostas por Aulls (1978), mencionado em Solé (1998, p. 135): “de que trata esse texto?” (tema), “qual a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?” (ideia principal). Perguntas que podem favorecer nessa identificação e que, no caso do texto trabalhado, foi facilitada em função de o tema já compor o título e a ideia principal estar expressa no lide e retomada no primeiro parágrafo, característica comum da estrutura do texto de divulgação científica e que foi informada aos

alunos. Tal observação alude para o fato de também dar importância ao conhecimento prévio sobre a estrutura desse texto, contribuindo para dirigir a atenção do leitor ao foco necessário.

Assim, após a primeira leitura do texto, foi proposta as perguntas de Aulls (1978) aos alunos relativa ao tema: “de que trata o texto?”. Alguns alunos responderam: “sobre obesidade.” Outro aluno completou “sobre obesidade infantil”.

Observa-se que quando o texto apresenta um título favorecedor e quando se tem conhecimentos prévios relacionados, fica mais fácil identificar o tema do texto, fato comprovado nesse momento. Além dessa observação, cabe salientar que o complemento da resposta dada por um aluno, contribui para que a turma reflita sobre a informação acrescida e a avalie como apropriada ou não. Ponto favorecedor em uma atividade como essa.

A ideia principal, por sua vez, foi identificada a partir da pergunta proposta “qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?”

Embora o título já fosse esclarecedor e embora a informação mais importante já estivesse no primeiro parágrafo, os alunos ficaram inseguros, a princípio, para responderem. Novamente, o professor fez a pergunta, avaliando a importância das informações que dizem respeito ao tema.

Assim, com a colaboração de vários alunos, foi possível apresentar a resposta à pergunta que favorece a identificação da ideia principal, resposta que privilegia a reprodução da informação contida no próprio título e retomada no primeiro parágrafo: a obesidade infantil aumenta os riscos de morte antes dos 55 anos.

Quanto à possibilidade de o leitor ir extraindo sentidos do texto a partir de vários raciocínios que permitem a realização de inferências, a pesquisadora considerou as informações que foram construindo o texto para contrapô-las à informação final nele apresentado e aos conhecimentos prévios dos alunos. No que diz respeito à relação entre saúde e obesidade, o objetivo era de que pudessem inferir sobre o estilo de vida das crianças obesas, uma vez que foram apresentadas as propostas para um estilo de vida saudável no final do texto. Para isso, seria necessário resgatar os conhecimentos prévios que estabelecessem as relações para inferir, como denota a reprodução do trecho final do texto: “para a prevenção, segundo ele, os pais podem usar o chamado 5210 – cinco porções diárias de frutas e vegetais, duas horas ou menos de TV por dia, uma hora de exercícios e nenhuma ou pouquíssimas bebidas açucaradas”. A pesquisadora, então, propôs os seguintes questionamentos:

- 1- O texto mencionou anteriormente o estilo de vida das pessoas. O que vocês entendem sobre estilo de vida?
- 2- Como deve ser um estilo de vida saudável?
- 3- O que sugerem essas orientações finais do texto sobre como anda o estilo de vida dessas crianças e jovens?

As duas primeiras perguntas foram respondidas com mais facilidade, no entanto, a última, teve que ser favorecida pela pesquisadora, o que indica que, embora os alunos, conforme o assunto, consigam acessar os seus conhecimentos prévios, nem sempre eles sabem como utilizá-los para estabelecerem as relações que possibilitam que novos sentidos sejam produzidos, como já informado. O implícito ainda traz dificuldades para eles e, nesse sentido, a compreensão fica dificultada, sem possibilidade de conectar os segmentos da memória com os segmentos do objeto (LEFFA, 2012, p. 258) e, a partir dessas relações, construir inferências que assumem um papel significativo na compreensão e na aprendizagem, sendo um dos grandes problemas a ser vencido pelos alunos.

O próximo passo seria o de resumir, a partir das macrorregras referidas por Van Dijk (1983, p. 46-50), que permitem condensar o texto em suas ideias principais. Assim, as regras omitir, selecionar, generalizar e construir ou integrar foram retomadas, para vê-las na prática do trabalho com o texto.

Quando os alunos foram informados sobre a proposta de realização de um resumo, aparentemente não gostaram da possibilidade do trabalho que teriam, isso ficou perceptível na fisionomia deles. Ao se pensar sobre como seria uma melhor forma de os alunos acompanharem o raciocínio para produzir o resumo, a pesquisadora considerou, por bem, representar essa condução do raciocínio, primeiramente por meio de uma representação visual⁴⁴, de modo a não tornar esse momento enfadonho e dispersar a atenção dos alunos. O ânimo mudou quando foi apresentada essa proposta. Assim, esse elemento novo, o qual, esses alunos, não tinham o hábito de realizar, serviu de estímulo à participação.

Tal escolha encontra respaldo nas considerações apresentadas por Duke e Pearson (2002, p. 218) nesse trabalho, ao avaliarem que uma representação visual das informações vale muito mais do que muitas palavras, podendo favorecer o leitor a entender e organizar melhor as informações.

⁴⁴ Representação visual: “representação de informação do texto, por meio de um arranjo espacial distinto, bem como através de palavras” (ARMSTRONG; ARMBRUSTER; ANDERSON, 1991, p. 2, trad. nossa).

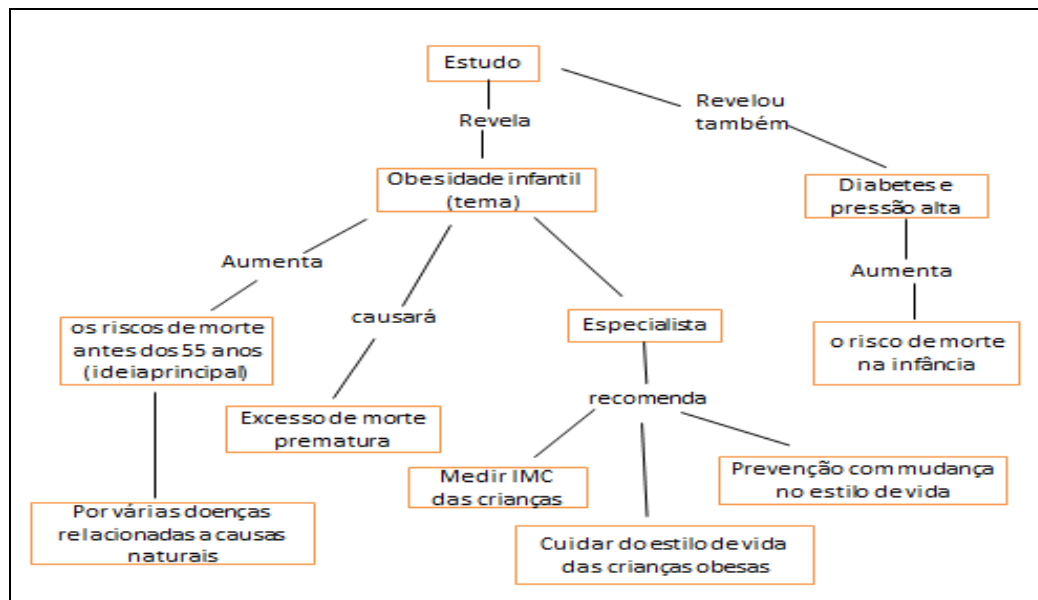
A representação visual pode ser vista, ainda, como uma adaptação do mapa conceitual, não existindo, portanto, um rigor quanto aos procedimentos para a representação visual das informações. A intenção, além da já comentada, foi a de favorecer a visualização da condução dos raciocínios e as relações entre as informações que governam a elaboração de um resumo. Sendo assim, a pesquisadora solicitou aos alunos, oralmente, o tema e a ideia principal do texto estudado, para que as relações pudessem ser estabelecidas a partir delas.

Tema e ideia principal foram registrados dentro de um quadrado e, a partir daí, foram feitas as conexões com outras informações, permitindo uma visualização das relações entre elas. Nesse texto, exercitou-se, em cada parágrafo, a identificação do tema e de sua ideia principal, como mais uma possível técnica de produção de resumo.

Enfatiza-se que esses quadros poderiam também estar ligados a partir de palavras (na maioria das vezes verbos), que ajudariam a construir sentidos entre eles. Foi possível, então, a partir da colaboração de todos, alunos e pesquisadora, e, a partir das macrorregras, ir conduzindo as análises para construir a representação visual do texto que ficou da seguinte forma:

Figura 4

Representação visual produzida de forma colaborativa



Fonte: produzido pela pesquisadora com a colaboração dos alunos

A partir dessa representação, solicitou-se aos alunos a colaboração para produzir o resumo. A princípio tiveram dificuldades para organizarem as informações, o entanto, a pesquisadora foi

favorecendo esse momento. As informações foram agrupadas em forma de um texto lógico, que abarcou a essência do texto fonte, como se mostra a seguir.

Estudo revela que a obesidade infantil aumenta o risco de morte antes dos 55 anos por várias doenças relacionadas a causas naturais, favorecendo ao excesso de morte prematura. O estudo revela também que diabetes e pressão alta aumentam o risco de morte na infância. Especialistas recomendam, desse modo, medir o IMC das crianças e cuidar do estilo de vida daquelas que já se encontram obesas, e recomendam ainda, prevenir a obesidade das crianças, com mudança de hábitos que não são saudáveis.

Apesar das dificuldades, os alunos se mostraram curiosos e solícitos com a nova proposta de resumir a partir da representação visual. Nesse sentido, a atividade colaborativa foi considerada muito produtiva.

A próxima atividade foi a modelagem⁴⁵ das estratégias (por parte da pesquisadora) a partir do texto *Memória fixa*⁴⁶, de Sofia Moutinho, publicado na revista *Ciência Hoje* e apresentado aos alunos por meio do PowerPoint.

A pesquisadora informou que o texto se tratava de uma divulgação científica, retomando as características desse texto e pensando nos objetivos de leitura para ele. Os alunos, já de posse desses conhecimentos, contribuíram especulando sobre as informações que compõem esse texto e o propósito de lê-lo. Reforçou que iria lê-lo para se informar a respeito da divulgação de resultados de alguma pesquisa científica e apresentou o título para pensar os objetivos que o leitor mesmo poderia se auto impor ao especular as possíveis informações do texto a partir dele. Assim, a pesquisadora se auto indagou sobre o título “Memória fixa”, pedindo a ajuda aos alunos, mas o título não favoreceu às especulações.

Foi apresentada, então, a tela do *slide* que trazia o lide que informava “Experimentos com humanos mostram que ingerir cafeína depois de uma sessão de aprendizado aumenta a capacidade de consolidar memórias de longo prazo”.

⁴⁵ Chama-se de modelagem a atividade em que o professor demonstra como e quando usar as estratégias de leitura. Isso geralmente pode ser feito com o professor verbalizando seus pensamentos (pensar alto) enquanto usa as estratégias (CROMLEY, 2005).

⁴⁶Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/noticias/2014/01/memoriafixa/?searchterm=Mem%C3%B3ria%20fixa> Acesso 10/09/2014.

Então, iniciou-se o processo de reflexão que levantou algumas questões para favorecer a compreensão das informações que o texto traria. “P: Cafeína? Bem, é uma substância...” E prontamente um aluno respondeu: “Presente no café”.

A pesquisadora observou que o trabalho de modelagem seria feito com a ajuda dos alunos e que as perguntas poderiam ser respondidas por eles, o que tornaria a atividade mais dinâmica e interessante. Nos momentos de dificuldade, contudo, ficou combinado que a pesquisadora assumiria todo o processo.

Esse momento foi marcado por reflexões sobre a cafeína e seus efeitos. As informações sobre as quais os alunos não possuíam conhecimento prévio, como por exemplo, sobre a memória de longo prazo, foram esclarecidas através de analogias (nesse caso, analogia com o armazenamento de informações no computador). Novamente, ao especular sobre a relação da cafeína com a memória, um aluno respondeu: “Pode ajudar na memória, professora!”

A pesquisadora, então, especulou sobre as informações do texto, a partir do que foi levantado, informando que possivelmente o texto apresentará um resultado de pesquisa realizada sobre a ingestão de café e que isso poderia ser bom para a memória. O objetivo então estava traçado: ler o texto para buscar informações a respeito de uma pesquisa que informaria sobre a ingestão do café, que possui cafeína, e que pode ter algum efeito sobre a memória.

O próximo passo foi realizar a leitura de todo o texto, o que a pesquisadora fez em voz alta e com clareza, para, em seguida, pensar sobre o tema do texto e sobre a sua ideia principal.

Para a identificação do tema a pesquisadora apresenta a pergunta: “de que trata esse texto?”, avaliando ser uma pergunta muito útil para auxiliar nessa identificação. Considerando as informações presentes no lide e na recorrência dessa informação ao longo do texto, a pesquisadora novamente se pergunta: “de que se trata esse texto?” e os alunos ajudam, com pouca precisão: “É da cafeína”, “É de tomar cafeína”.

Observa-se que os alunos conseguiram acompanhar o raciocínio, uns informaram com mais precisão outros menos. Resultado positivo.

Quanto à ideia principal, a pesquisadora, pensando sobre o gênero textual, avaliou que tal informação costuma vir no início do texto, além disso, a pergunta proposta por Aulls (1978) poderia auxiliar nessa identificação: “qual é a ideia mais importante que o autor pretende

explicar com relação ao tema?” Foi observado um silêncio. Os alunos não se manifestaram em relação a essa informação. A pesquisadora então continuou:

“Bem, o tema é a ingestão de cafeína... O lide e o primeiro parágrafo do texto apresentam uma informação importante sobre a ingestão da cafeína... apresentando o resultado da pesquisa sobre a ingestão da cafeína... Eu sei que tomar café dá mais energia, deixa a gente acordado... Se ingerir cafeína depois de estudar... pode ajudar na memória. É isso.” A pesquisadora reforçou a identificação da ideia principal: “então a ideia mais importante sobre a ingestão da cafeína (tema) é que, se ingeri-la, depois de estudar, pode ajudar na memória”. Os alunos demonstraram acompanhamento e entendimento, concordando com o raciocínio da pesquisadora.

Foi um momento em que, embora a pesquisadora estivesse modelando, pôde-se ter uma prévia das dificuldades mais pontuais quanto às estratégias a serem ensinadas, avaliando o que seria mais fácil para os alunos e o que eles apresentariam dificuldades.

Nesse sentido, viu-se que houve alguma facilidade dos alunos para pensarem os objetivos de leitura e para identificarem o tema, mesmo o título não tendo sido favorecedor. Nesse sentido, observa-se que a pergunta proposta por Aulls (1978) se mostra como uma ferramenta útil para a identificação do tema.

Quanto à estratégia de identificar a ideia principal, embora a pergunta possa favorecer, observou-se a dificuldade dos alunos em, inicialmente, estabelecerem relação entre as informações do texto e o tema, além dos conhecimentos prévios sobre o assunto, dificuldades reveladas através do silêncio que se fez quando se propôs a pergunta. Fato justificável, uma vez que o processo de refletir, associando as informações a partir do que está posto no texto e os conhecimentos que se possui, costuma ser trabalhoso. Com a prática, contudo, isso tende a se tornar mais fácil.

A proposta seguinte foi auxiliar os alunos na análise de outro texto, a partir da mobilização das estratégias metacognitivas ensinadas, orientando-os a estabelecer os objetivos de leitura, o tema e a ideia principal, observando os conhecimentos prévios e as possibilidades de inferência. Então, seguiu-se novamente o mesmo processo realizado nos textos anteriores.

Foi definido o texto *Conexão insuspeita*⁴⁷, de Lucas Lucariny, disponível no periódico Ciência Hoje.

Mais uma vez, os alunos pensaram nos objetivos de leitura do artigo de divulgação científica, sabendo que as informações do texto apresentam um resultado de pesquisa. Pensaram o título, tentando avaliar as informações possíveis que estariam presentes naquele texto. Porém, alguns alunos manifestaram dúvidas, devido a dificuldades relativas ao vocabulário. Um aluno perguntou: “o que é conexão?” E outro: “o que é insuspeita?” Observa-se a dificuldade de identificação de palavras que, a princípio, pode parecer elementar e que não se espera que uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental possua. No entanto, como ficou claro na contextualização da turma escolhida para a intervenção, trata-se de alunos com dificuldades acentuadas. Assim, a pesquisadora tentou orientá-los no sentido de pensarem o significado da palavra através dos conhecimentos que dispunham e que poderiam associar às palavras para identificar os significados. Pensou-se, então, na palavra conectar, palavra possivelmente conhecida pelos alunos. Nesse aspecto, retoma-se o já apresentado por Echols e Brown (1983), que asseguram que é “preciso aumentar a consciência metacognitiva da situação de estudo”, propiciando um ensino reflexivo que promova o pensamento e a significação, favorecendo aos alunos ferramentas que os habilitem a encontrar caminhos que os auxiliarem na compreensão.

Então, a pesquisadora chamou a atenção, antes de realizarem a leitura silenciosa, para o lide do texto (“Animação alerta os jovens para uma relação pouco divulgada: o consumo excessivo de álcool e o desenvolvimento de câncer”), orientando-os para que relacionassem tais informações, com o título: *Conexão insuspeita*. Alguns alunos já conseguiram estabelecer a relação entre o título e a informação dada pelo lide. Um aluno disse: “a conexão é a relação do álcool com o câncer”

A pesquisadora orientou para que realizassem a leitura silenciosa, observando as duas perguntas que permitem responder sobre o tema e ideia principal. Eles teriam que ler o texto, portanto, com o objetivo de se informarem sobre o assunto de pesquisa tratado no texto e com os objetivos de identificar o tema e a ideia principal.

Todo o procedimento realizado na atividade de modelagem pôde ser realizado pelos alunos com a ajuda da pesquisadora, observando-se, novamente, as mesmas dificuldades que ficaram expressas na atividade anterior de modelagem.

⁴⁷ Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/blogues/bussola/2014/10/conexaoinsuspeita/?searchterm=Conex%C3%A3o%20insuspeita> Acesso dia 08/12/2014.

Assim, a ideia principal gerou dúvidas, considerando as relações que precisavam ser estabelecidas entre a palavra insuspeita e as informações presentes no texto, realçadas no lide e no primeiro parágrafo. A pesquisadora retomou a pergunta de Aulls (1978) para a ideia principal, na tentativa de auxiliá-los. Apesar das dificuldades iniciais, foi possível continuar as reflexões em torno do texto e de identificar a ideia principal, a partir da pergunta proposta.

Pôde-se também observar algumas dificuldades que se tornaram evidenciadas nos trabalhos com os textos no módulo II: a dificuldade de acesso aos conhecimentos prévios e o seu uso a favor da compreensão. Contudo, avalia-se que esse processo, que faziam inconscientemente, pode ser trabalhado de forma a pensar esses conhecimentos de modo mais consciente, favorecendo a usá-los com mais propriedade.

Foi possível perceber, ao fim, nessa primeira atividade desenvolvida pelos alunos, já um comportamento favorável a uma maior monitoria do texto e a regulação do trabalho, além de certa facilidade na identificação do tema, porém, ainda com alguma insegurança quanto a atividade de relacionar as informações do próprio texto às que dispõem.

Impressões sobre a aula

Nessa etapa da intervenção, foi possível constatar a importância de um trabalho em que há a colaboração de todos auxiliando nos raciocínios, com objetivos cognitivos comuns, reforçando o sentido de cognição distribuída, discutido por Hutchins (2001, p.1), que sustenta que os processos cognitivos se distribuem entre os membros sociais. Pôde-se observar, nesse sentido, um comportamento que denota maior disponibilidade e envolvimento, fatos considerados elementos favorecedores da monitoria do processo de compreensão (BECKER; BEALL, 2008, p. 793). Assim, acredita-se que o trabalho com os textos propostos para esse módulo foi favorecido por esse aspecto de condução do trabalho.

No que diz respeito ao ensino das estratégias, algumas considerações podem ser feitas. A estratégia metacognitiva “definir objetivo de leitura” pôde ser pensada, tanto em função do texto proposto, quanto e em função da identificação do tema e da ideia principal, vistos também como objetivos específicos do trabalho de leitura. Desse modo, os alunos conduziram a leitura com o objetivo de se informarem sobre os assuntos tratados e atentos às informações

que definiriam tema e ideia principal. Por outro lado, identificar o tema e a ideia principal foi favorecido pelas perguntas propostas por Aulls (1978) em Solé (1998), que facilitaram a condução dos alunos na busca pelas informações do texto.

Assim, as duas perguntas propostas se mostraram eficientes auxiliares para estabelecerem as relações entre os conhecimentos prévios que os alunos dispunham, auxiliando-os na identificação das informações relativas ao tema e à ideia principal. No entanto, por ser uma fase de ensino e aprendizagem, foi ainda uma tarefa dependente do apoio da pesquisadora.

A partir dessa condução, observou-se maior facilidade dos alunos em pensar o tema e a ideia principal, quando o título favorece de forma mais explícita o assunto a ser tratado no texto, como foi o caso do texto sobre obesidade infantil. Quando isso não ocorre, possuem dificuldades em acessar as informações e relacioná-las de modo produtivo, o que foi visto nos textos “Memória fixa”, modelado pela pesquisadora com o auxílio dos alunos e “Conexão insuspeita”, trabalho conduzido pela pesquisadora.

Avalia-se como positivo esse primeiro momento de ensino das estratégias. Embora certas dificuldades tenham sido evidenciadas no uso de algumas estratégias, pôde-se observar o comportamento metacognitivo dos alunos em curso de aprendizagem. Ficou evidenciada a atenção e a tentativa de controle do trabalho que estavam realizando.

Quanto à produção de uma representação visual semântica do texto, no primeiro momento de trabalho com o texto sobre obesidade, pôde-se observar uma maior disposição para essa proposta, favorecendo a produção do resumo. Foi visto que o uso das macrorregras puderam ser utilizadas de forma colaborativa, evidenciando direcionamentos favoráveis dos alunos na seleção das informações.

Portanto, a opção pela representação visual da informação, caminho que pode ser considerado intermediário para produzir o resumo, foi visto de forma produtiva pela pesquisadora, uma vez que visualizar as informações e suas relações espacialmente favorece o entendimento e clareza sobre elas. Por outro lado, ao reescrevê-las, na forma de um texto resumo padrão, as informações são ressignificadas, no cuidado para que as relações entre as partes se deem de modo coerente, promovendo maiores chances de aprendizagem. A representação visual pode ser vista, desse modo, como uma forma eficiente para se ensinar a resumir e, sobretudo aprender, uma vez que, como esclarecem Duke e Pearson (2002, p. 219), permite um sinérgico relacionamento entre “conhecimento, compreensão e memória”.

4.5 Módulo IV

Quadro 5

Módulo IV: Produzindo e consolidando

PRODUZINDO E CONSOLIDANDO	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre a importância da produção de resumo como estratégia favorecedora para compreender e aprender.• Revisar as estratégias e as regras que guiam a produção de um resumo.• Modelar todas as estratégias novamente, dando realce às macrorregras para a produção da representação visual do texto e, a partir dele, produzir o resumo.• Exercitar (em duas atividades) o uso de estratégias metacognitivas de leitura.
Ações:	<ul style="list-style-type: none">• Momento 4.1(apêndice H): Análise de um “trailer” de um filme, resenha de um livro, resumo de um artigo científico e contra capa de um livro.• Momento 4.2: Leitura do texto: <i>Se dormir não dirija</i> para modelagem das estratégias com ênfase nas macrorregras (apêndice I).• Momento 4.3: A partir do texto: <i>Bocejo contagiante</i>, exercitar as estratégias, produzindo uma representação visual e um resumo, de forma guiada pela pesquisadora. (apêndice J).• Momento 4.4: A partir do texto: <i>Coma com plástico e tudo junto</i>, exercitar as estratégias, produzindo uma representação visual e o resumo, de forma mais autônoma. (apêndice L).
Metodologia:	<ul style="list-style-type: none">• Aula dialogada.• Aula expositiva.
Acompanhamento da aprendizagem:	<ul style="list-style-type: none">• Participação nas discussões durante as aulas e envolvimento na realização das atividades propostas.
Recursos:	<ul style="list-style-type: none">• Data show• Notebook• Folha xerografada
Carga horária: 6 h/a	

Síntese do módulo

Neste módulo, a pesquisadora pôde modelar as estratégias mais uma vez. Primeiramente recebeu o auxílio dos alunos. Em seguida, guiou-os na atividade de leitura e, posteriormente, finalmente observou-os a assumirem a atividade de leitura com maior autonomia, não ainda da forma como se desejava, considerando as dificuldades que foram surgindo e a exigência do processo que demanda tempo, todavia, com indicativos de que poderão evoluir em suas competências leitoras, se forem adotadas práticas em que se faça uso sistemático de estratégias metacognitivas.

O percurso do trabalho

Antes de trabalhar diretamente os três textos propostos para o módulo, definiu-se, para esse momento (Momento 4.1, apêndice H), pela retomada das estratégias trabalhadas, dando ênfase ao sentido do que é resumir, uma vez que, neste trabalho, o resumo é a materialização da compreensão.

Foi proposto aos alunos, então, observarem os vários textos e vídeos selecionados para o momento, a fim de que pudessem atentar para o objetivo da produção, que é o de apresentar uma versão enxuta do texto original, sendo fiel às ideias principais do texto fonte. Puderam também se posicionar em relação a essa atividade que eventualmente realizam em sala de aula. As orientações que costumam receber quanto a essa produção, segundo informaram, restringem-se a observarem as ideias principais do texto e não deixarem o texto fragmentado, não existindo, portanto, uma orientação mais pontual para essa produção, como já dito.

Considerando a fala de Solé (1998) de que resumir se aprende resumindo, o momento primeiro (Momento 4.2, apêndice I) seria o de retomar as macrorregras que orientariam o trabalho, sem deixar, no entanto, de considerar que, além de ensinar as regras, seria preciso dar ciência ao aluno de que saber usá-las adequadamente implica também em se pautar, não somente no que o texto aporta, mas no estabelecimento de relações entre o que o texto traz e o que o leitor sabe (SOLÉ, 1998).

Assim, todas as estratégias ensinadas foram retomadas, para que os alunos observassem o passo a passo do professor no uso das estratégias requeridas para antes, durante e depois da leitura. Para esse trabalho, foi escolhido o texto de divulgação científica, “Se dormir, não dirija”⁴⁸, de Júlio Molica, considerando ser um texto que desperta a curiosidade e interesse dos alunos. Dessa vez optou-se pela escolha de textos menores e que não trariam grandes problemas para o uso das estratégias metacognitivas.

Embora se tratasse de um momento de modelagem, eventualmente a pesquisadora solicitava dos alunos contribuições para tornar aquele momento mais dinâmico e para que não se dispersasse a atenção, considerando as informações neurocientíficas apresentadas por Cosenza e Guerra (2011) quanto a essa questão capital na abordagem metacognitiva.

As reflexões se deram de modo que os alunos puderam analisar o pensar alto da pesquisadora, representado, às vezes, por auto indagações (transformadas novamente em indagações diretas aos alunos, uma vez que eles acabavam por responder a algumas das questões).

Inicialmente a pesquisadora informou que lia um texto de divulgação científica e questionou-se sobre os objetivos de leitura para esse texto, recebendo prontas as respostas dos alunos.

O texto foi apresentado em partes, inicialmente o título e, em seguida, o lide, sem que o aluno tivesse acesso inicialmente a todo o texto. O intuito era favorecer que eles também pensassem nas possibilidades das informações do texto e acionassem igualmente os seus conhecimentos prévios.

O título “Se dormir, não dirija” pôde então ser bem explorado pela pesquisadora, considerando a frase original conhecida: “Se beber, não dirija”. Ao apresentá-lo para pensar o objetivo de leitura para o possível tema, a pesquisadora, na atitude de modelagem, ao se autoquestionar sobre o que sabia sobre o assunto, parou para refletir sobre o título e, antes de terminar as reflexões, produziu-se o diálogo que segue:

A: É se beber, não dirija, não é isso professora? A frase tá errada. P: Não está errada, não! É isso mesmo! O que será que isso quer dizer? A: Deve ser ficar bêbado e não dirigir. P: Será que é isso mesmo? Tem alguma relação com dormir e dirigir nesse caso? A: Não, professora. P: Então vamos pensar sobre algumas possibilidades...
--

⁴⁸ Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/noticias/neurociencia/se-dormir-nao-dirija/>

Algumas especulações foram feitas, contudo, distantes das informações apresentadas no texto. Mas, como somente o título não favorecia mais especulações, foi preciso prosseguir.

Embora fosse um momento de modelagem, foi muito produtivo, no sentido de poder avaliar o comportamento dos alunos frente às informações dadas. De início, houve um completo estranhamento desse título, pois os alunos não conseguiam estabelecer nenhuma relação mais coerente com o que sabiam, muito menos pensar que o título pudesse ser estratégico, no sentido de atizar a curiosidade do leitor sobre o assunto a ser tratado. Esta dificuldade permitiu uma consciência dos alunos de que precisariam mais do que aquela informação fornecida pelo título, uma vez que, o conhecimento que dispunham, não seria o suficiente para entendê-lo. Começaram, desse modo, a estrategicamente especular sobre as possibilidades de informações que estariam associadas ao título, comprovando-se, nesse momento, o comportamento propiciado pelas estratégias metacognitivas que favorecem ao leitor avaliar a qualidade do que está ou não compreendendo (LEFFA, 1996, p. 45).

Os alunos ficaram intrincados e curiosos para saberem do que se tratava aquela informação, que foi esclarecida a partir do próximo *slide* e que continha o seguinte lide: “Estudo mostra que o cérebro fica mais lento após o despertar do que depois de uma bebedeira”.

A partir dessa informação, um aluno já foi logo dizendo: “É mesmo professora, a gente fica meio zozinho depois que acorda!” Conhecimento prévio sendo resgatado, permitindo significar as informações a serem apresentadas.

Assim, ressignificou-se o título, estabelecendo relação com o que sabiam a respeito do assunto, e foi possível fazer especulações e inferências mais coerentes sobre o texto.

Ao término da leitura, a pesquisadora se questionou sobre o tema e a ideia principal, a partir novamente das perguntas sugeridas por Aulls (1978), em Solé (1998): “do que trata esse texto? e “qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?”

Sobre o tema um aluno informou: “fala que o cérebro fica lento depois que acorda”. Quanto à ideia principal, ao se referir ao lide, um aluno já foi logo informando: “essa é... a lide, não é professora? Ela já fala a ideia principal”.

Percebe-se que o aluno, nesse momento, já conseguiu estabelecer relações, considerando não só o título, mas também o gênero textual, o que sugere um entendimento das discussões

iniciais que foram feitas. Mais uma vez se reforça a eficiência das perguntas propostas por Aulls (1978).

O próximo passo, informado aos alunos, foi o da construção da representação visual a partir da análise de cada parte do texto, e a posterior produção do resumo, a partir da representação. Retomou-se, desse modo, as macrorregras propostas por Van Dikj (1983): omitir, selecionar, generalizar e construir ou integrar, que direcionariam esse trabalho.

As reflexões foram feitas pela pesquisadora que, eventualmente, pedia o auxílio aos alunos para que participassem do raciocínio necessário ao uso das regras. Por exemplo, havia momentos em que o texto descrevia o desempenho dos participantes na experiência divulgada. O trecho abaixo traz esse fragmento:

O desempenho dos participantes foi medido pelo número de acertos nas provas. No primeiro teste do dia, feito assim que os voluntários acordaram, durante a chamada inércia do sono, o resultado foi o pior entre todos. Os indivíduos acertaram, em média, apenas 65% do número de pontos que fizeram no pico de atividade do cérebro, quatro horas após o despertar. Mesmo nos testes feitos após 26 horas sem dormir, os resultados foram melhores. “Os efeitos da inércia do sono sobre as tarefas cognitivas podem ser tão ruins ou até piores do que estar bêbado”, afirmou Wright em comunicado à imprensa (MOLICA, 2006).

A pesquisadora, então, ao avaliar a necessidade de analisar essa passagem, pensa a possibilidade de reduzi-la, posicionando-se e considerando as sugestões dos alunos.

P: Tem muita informação aqui... Do que trata esse parágrafo? (os alunos ficaram em silêncio). P: Deixa eu ler de novo. (o silêncio prevalece) P: Acho que não precisa detalhar toda a experiência!
--

O silêncio que permaneceu também, no segundo momento, revela a dificuldade dos alunos em pensarem nas informações de um modo mais estratégico. A pesquisadora, como estava modelando, direcionou o raciocínio de modo a avaliar que o assunto daquele parágrafo era do desempenho dos sujeitos durante o teste e, portanto, importava saber, não a descrição de todo o teste realizado, mas, sim, a informação principal sobre ele, que era o resultado/desempenho no teste e as constatações favorecidas por ele.

Após todo o percurso feito com a ajuda dos alunos, parágrafo por parágrafo, registrando as informações na representação visual, a pesquisadora, a partir desse registro, elaborou o resumo

para que os alunos avaliassem como isso pode ser feito. Observou-se que os alunos estavam conseguindo pensar nas estratégias de modo a favorecer a leitura.

O próximo passo (Momento 4.3, apêndice J) foi a análise de um artigo de divulgação científica, ocasião em que se atribuiu aos alunos, agora, uma responsabilidade maior sobre o trabalho, contudo, foram favorecidos pela ajuda da pesquisadora e a parceria de um colega (atividade em dupla) contribuindo, tal opção, para o aspecto motivacional, necessário à monitoria e à autorregulação .

*Bocejo contagiante*⁴⁹, de Mariana Rocha, (apêndice K), foi o título do texto trabalhado. Ao iniciar o trabalho, a pesquisadora foi logo chamada por duas alunas para que respondesse as seguintes perguntas:

A1: Professora, o que significa bocejo?

A2: O que quer dizer contagiante?

Observa-se a limitação dos alunos concernente ao conhecimento prévio, nesse caso, o linguístico, e as dificuldades para mobilizar estratégias que possam favorecer a significação das palavras, como por exemplo, pensar na palavra contágio que talvez pudesse significar a palavra contagiante.

Constatações como essa exigem do professor uma atenção redobrada para cuidar de cada aspecto que leve os alunos a disporem de caminhos reflexivos que os auxiliem na compreensão. Ações que podem ser traduzidas em “aumentar a consciência metacognitiva da situação de estudo”, como discutido por Ambruster; Echols e Brown (1983, p. 19). Além disso, embora certas dificuldades possam surpreender o professor, é preciso se ter em mente quem é esse aluno, como ele conceptualiza, em função do espaço que ele ocupa, de seu contexto, de suas experiências (GERHARD, 2009, p. 80). Nesse sentido, é preciso oferecer acesso às informações, sempre que necessário.

Ao longo desse trabalho, percebeu-se certa dificuldade de alguns alunos em conduzirem os raciocínios sozinhos, na verdade, apresentavam-se inseguros quanto às escolhas que faziam.

⁴⁹ Disponível: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/bocejo-contagiante/>

Em função de serem experiências novas, a dificuldade inicial de alguns alunos, principalmente daqueles que já as possuem, como foi o caso, pareceu natural. Cabe considerar também, como já dito nesse trabalho por Bransford; Brown e Cocking (2007, p. 44), que “a aprendizagem com entendimento é frequentemente mais difícil de realizar do que simplesmente memorizar e ela leva muito mais tempo”.

Por outro lado, como se trata de uma turma heterogênea, houve também aqueles que puderam conduzir o trabalho de forma mais autônoma, sendo o professor somente solicitado para dar o *feedback* dos direcionamentos que tomavam. Logo, a pesquisadora, ao longo dessa atividade, procurou estar atenta quanto às orientações dadas por Cromley (2005, p. 98) para o ensino das estratégias metacognitivas, estando entre elas, favorecer os alunos enquanto aprendem a usar as estratégias, através do suporte e do *feedback* necessário, quando solicitado.

O que se faz necessário, pois, em uma perspectiva de ensino metacognitivo, é observar quem precisará mais ou menos suporte para oferecê-lo na medida. O professor, nesse aspecto, será o grande aliado a favorecer o aluno e auxiliar para que ele vença algumas crenças que podem impedi-lo de se envolver na proposta.

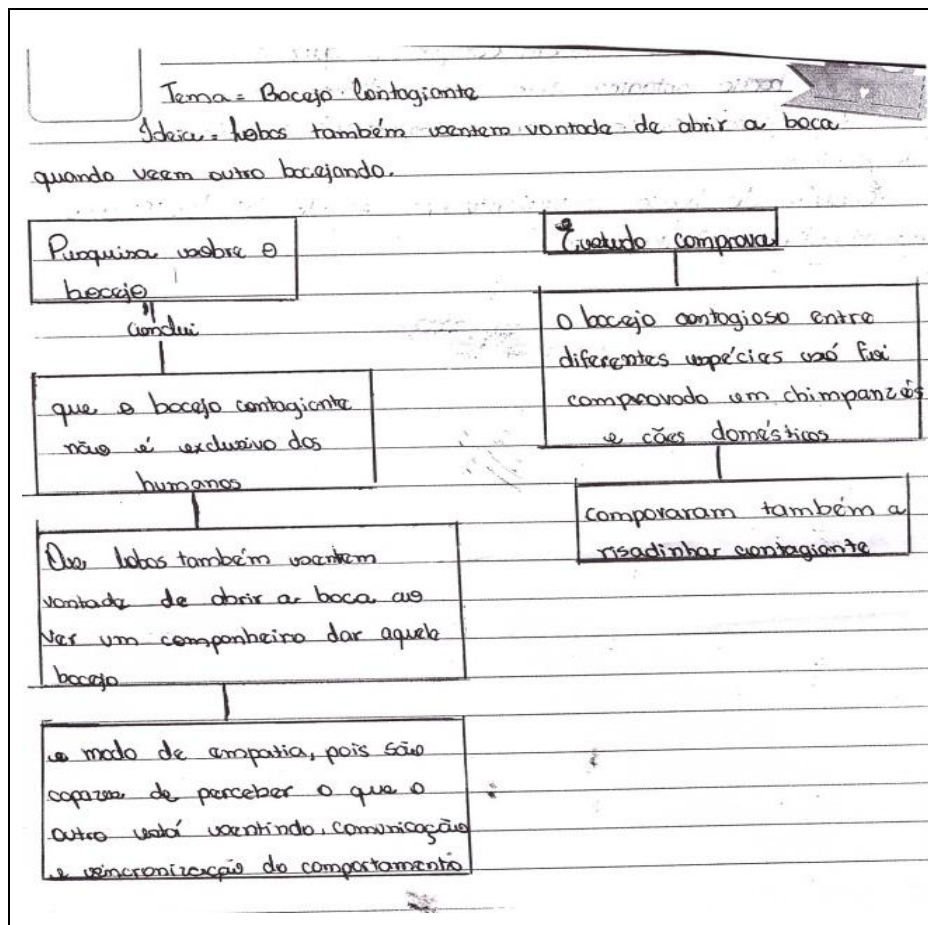
Tais crenças estão associadas aos conhecimentos metacognitivos, discutidos por Flavell (1979, p. 907), que dizem respeito às variáveis de pessoa, de tarefa e de estratégia, dificultando, assim, o processamento cognitivo. Desse modo, as possíveis dificuldades desses alunos se dão em função de não reconhecerem a natureza da tarefa cognitiva (variável de tarefa), das exigências requeridas para essa tarefa (variável de pessoa) e da ausência de habilidades para atuarem de forma estratégica (variável de estratégia), visto não experienciarem atividades nesse nível (experiências metacognitivas).

Embora tivesse havido dificuldade por parte de alguns, observa-se que também houve aqueles que conseguiram usar as estratégias de forma eficiente, identificando o tema à ideia principal, elaborando a representação visual e o resumo de modo satisfatório. Esse resultado permite que se avalie que se forem possibilitadas experiências do uso de estratégias metacognitivas, com maior frequência, esses leitores, com real potencial de progredirem, logo tornarão essas estratégias automatizadas e terão maiores chances de se tornarem leitores e aprendizes mais competentes.

A seguir será apresentado um trabalho que mostra a tentativa desses alunos de conduzirem esse processo compreensivo.

Figura 5

Representação visual do texto, *Bocejo contagiante*, produzido por aluno



Fonte: Representação visual produzida por um aluno

Embora o tempo de trabalho tenha sido reduzido, observa-se que o aluno conseguiu utilizar as estratégias metacognitivas de maneira eficiente. Identificou o tema e a ideia principal de forma correta e a representação visual seguiu uma orientação coerente, revelando que as macrorregras foram utilizadas de maneira satisfatória.

É possível considerar que houve pequenas falhas, como pode ser visto no exemplo abaixo, comparando o trecho escrito pelo aluno e o original: “O bocejo contagiante entre diferentes espécies só foi comprovado em chimpanzés e cães domésticos”.

A tentativa de redução pelo aluno eliminou uma informação importante do fragmento, que mudou o sentido do texto original: “Também perguntamos à Teresa se um lobo bocejava ao ver um humano bocejando. Segundo ele, o bocejo contagioso entre diferentes espécies só foi

comprovado em chimpanzés e cães domésticos, que costuma ser contagiados pelo bocejar dos humanos”.

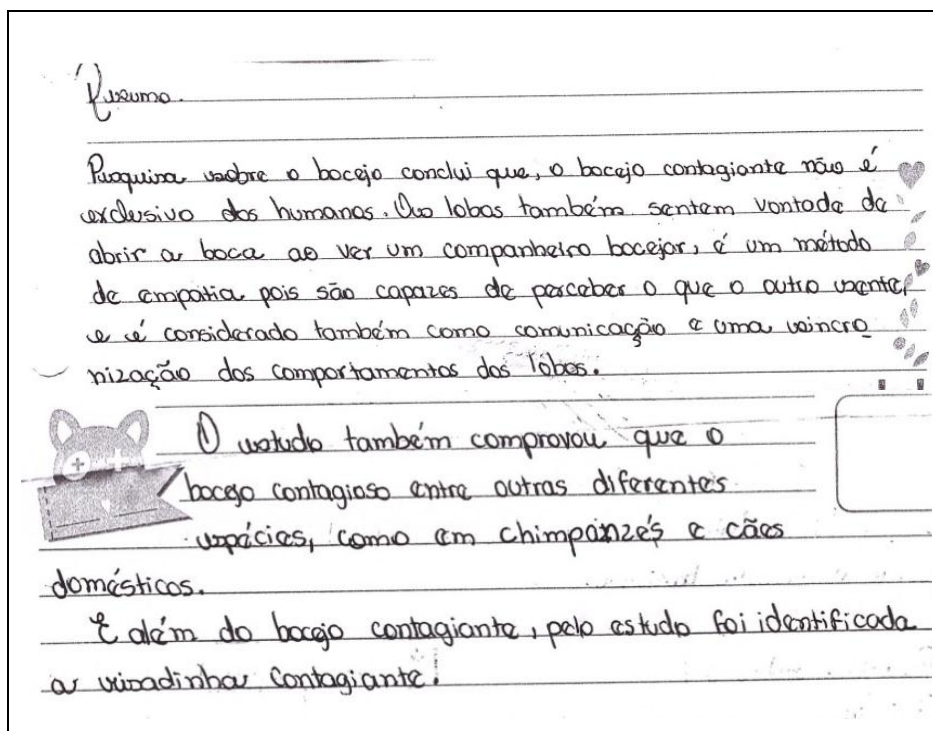
Ao avaliar o trecho, o aluno desconsiderou a informação apresentada na pergunta feita à Teresa, em relação ao bocejo entre às espécies animal e humana. Na tentativa de usar a regra omitir, o aluno retirou o elemento que daria o sentido completo, que seria o de que, entre espécies diferentes, somente cães e chimpanzés se contagiam pelo bocejo humano.

Porém, algumas inadequações no emprego das regras são completamente compreensíveis, afinal, esses alunos estão no processo de aprendizagem e caminham no sentido de evoluir.

Concernente ao resumo houve também eficiência na sua produção. O aluno considerou as informações que selecionou para o mapa visual e as organizou de forma coesa e coerente no formato de um resumo padrão, como pode ser observado abaixo:

Figura 6

Resumo produzido a partir da representação visual



Fonte: Resumo de um aluno realizado a partir da representação visual

Embora os conhecimentos sobre o uso de estratégias metacognitivas sejam prematuros, o resumo do aluno apresentou-se satisfatório, com as ressalvas já feitas, esboçando a monitoria do trabalho realizado por ele, num esforço para abstrair o essencial e estabelecer as relações

adequadas. Como se sabe, a eficiência desse trabalho depende também da capacidade de avaliação e regulação, habilidades que os alunos demonstraram dificuldades, mas que podem ser conquistadas com o tempo, à medida que se favoreça aos alunos experiências metacognitivas que, segundo Flavell (1979, p. 908), são aquelas em que são exigidas esforço e cuidado para alcance do objetivo cognitivo.

Quanto à representação visual, é inegável que ela se tornou útil para o trabalho de resumir, mesmo que não ainda na medida em que se gostaria (observa-se que grande parte dos alunos está presa à forma pré-concebida de resumir). Acredita-se, contudo, que a representação é um instrumento útil para trabalhar melhor as macrorregras, tornando-se uma ferramenta intermediária para se ensinar a resumir.

Tornou-se evidente, também, que alguns alunos necessitarão de um tempo maior do apoio do professor, auxiliando-os no raciocínio do que é ou não pertinente para ser informado ou como generalizar as informações necessárias. Enfim, os resultados serão mais claros com o amadurecimento da capacidade reflexiva do aluno. Trata-se, portanto, de um processo em construção.

Assim, apesar das considerações que pesem desfavoráveis a esse momento, o trabalho foi considerado produtivo, primeiro pela disposição dos alunos, demonstrado pelas solicitações à pesquisadora para verificar a condução que estavam tomando. Segundo, pelas tentativas de compreensão que foram favorecidas por indagações pontuais aos alunos e pela efetividade da compreensão de boa parte do texto. A pesquisadora, considerando a dificuldade imposta por um trabalho nesse nível e a necessidade da motivação necessária à autorregulação, conforme avalia Zimmerman (1990), o tempo todo estimulou os alunos com palavras de incentivo, pontuando favoravelmente as conquistas.

O último momento do trabalho (Momento 4.4, Apêndice L) com o texto seria, a princípio, com uma maior autonomia do aluno, permitindo que ele tentasse se conduzir a partir do que conseguiu abstrair do uso das estratégias metacognitivas. No entanto, ainda não foi possível uma autonomia no nível desejado, fato compreensível, visto que essas habilidades, como afirma Cromley (2005), não se desenvolvem da noite para o dia, é necessário tempo para isso. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de favorecer, com maior frequência, experiências metacognitivas aos alunos, o que pode ser feito com atividades em que sejam proporcionadas

situações problemas ou atividades que exijam um maior monitoramento do processo cognitivo (KATO, 1990, p. 112).

Optou-se, para esse trabalho final, por um texto de divulgação científica menor, considerando as dificuldades que foram avaliadas ao longo do processo interventivo, com um título que estimulasse a curiosidade. *Coma com plástico e tudo junto*⁵⁰ (Apêndice M), texto de Valentina Leite, disponível no periódico Ciência Hoje, foi o texto em que eles puderam exercitar as estratégias.

A pesquisadora, seguindo as orientações propostas por Cromley (2005) neste trabalho, inicialmente reforça sobre a importância das estratégias. São conduzidos, desse modo, a pensarem sobre os propósitos de leitura, sobre as características previsíveis do texto e sobre o que sabem sobre o assunto, a partir da discussão sobre o título, e o lide. Após as estratégias mobilizadas antes da leitura, foram orientados a ler o texto observando os objetivos propostos.

Após a leitura silenciosa, a pesquisadora aguardou para ver a condução que os alunos dariam ao trabalho. Ao observar que alguns alunos pareciam inseguros, aproximou-se e percebeu que o fato de a referência ao tema do texto acontecer de maneira recursiva, com denominações diferentes (plástico comestível, embalagem comestível e película comestível), gerou dúvidas quanto à exatidão do tema. Apesar da dúvida, houve eficiência na sua identificação.

No que tange à ideia principal, também houve dúvidas em precisá-la. Embora a tenham identificado, em função da maior facilidade dada pelo gênero, tiveram dificuldades em delimitar melhor o que era relevante.

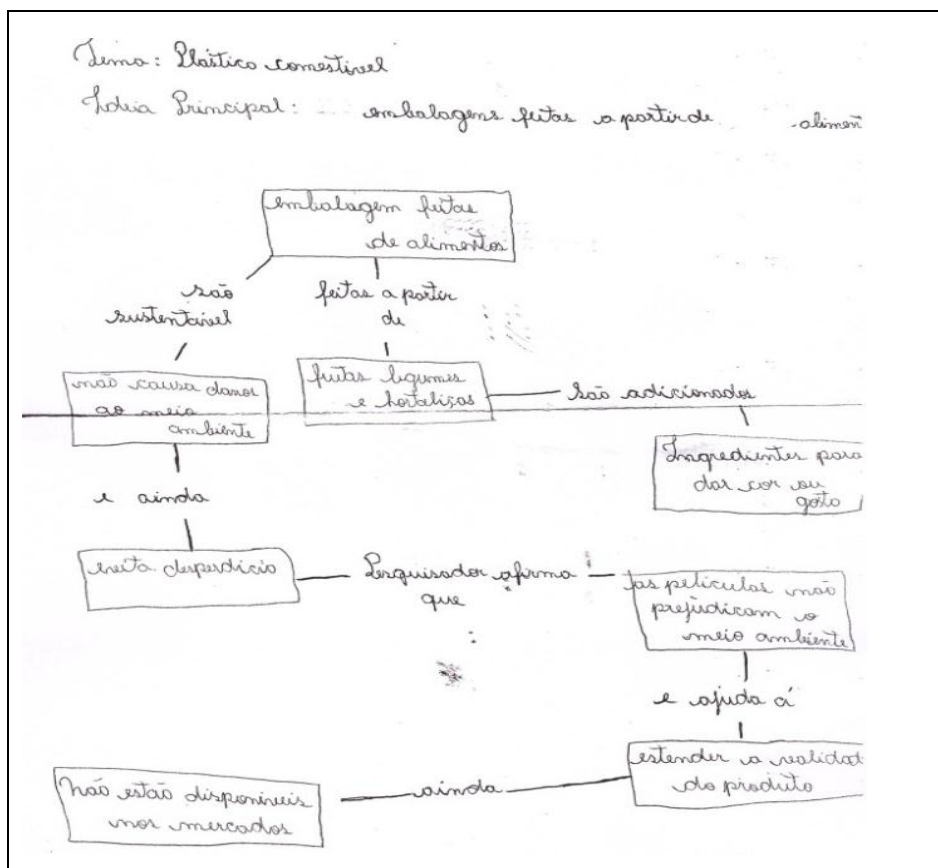
Como dito, durante o percurso do trabalho, foram feitas solicitações à pesquisadora para *feedback* e algumas orientações. Acredita-se, portanto, que a autonomia será fruto de um maior amadurecimento em relação a condução dos trabalhos.

A seguir, apresenta-se um trabalho de um aluno para a discussão:

⁵⁰ Disponível: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/coma-com-plastico-e-tudo/>

Figura 7

Representação visual do texto “Coma com plástico e tudo junto”



Fonte: Representação visual produzido pelo aluno

Analisando o trabalho do aluno, em relação à identificação do tema e da ideia principal, observa-se o que foi discutido inicialmente: a dificuldade de maior precisão do tema e da ideia principal. No entanto, isso parece não ter comprometido a compreensão.

O aluno demonstrou a tentativa do uso das macrorregras, principalmente a regra selecionar, conseguindo, até certo ponto, eficiência. Conseguiu hierarquizar a informação dada por ele como principal, e a ela associar quase todas as vantagens apresentadas para a embalagem comestível. Deixou de fora uma vantagem que poderia ser uma informação relevante, o fato de as embalagens poderem ser fabricadas com restos de alimentos descartados das indústrias, além de informações sobre a fabricação, que seria essencial para entender a resistência do material.

Quanto a esse aspecto, é possível se conjecturar a respeito do que Solé (1998) apresenta como relevância cotextual e contextual, associada à ideia principal. As marcas deixadas pelo autor podem sinalizar para as informações que devem ser definidas como ideias principais

(relevância cotextual), no entanto, considerando a relevância contextual, o leitor pode dar enfoque ou não a essas informações, segundo sua “atenção, conhecimentos, interesses e desejos” (SOLÉ, 1998, p. 136).

As regras empregadas pelo aluno, desse modo, se restringiram à omissão e seleção de informações, sendo que as regras generalizar e construir, que exigem maior capacidade de abstração, ainda não estiveram presentes no trabalho desse aluno, assim como não estiveram presentes no trabalho da maioria.

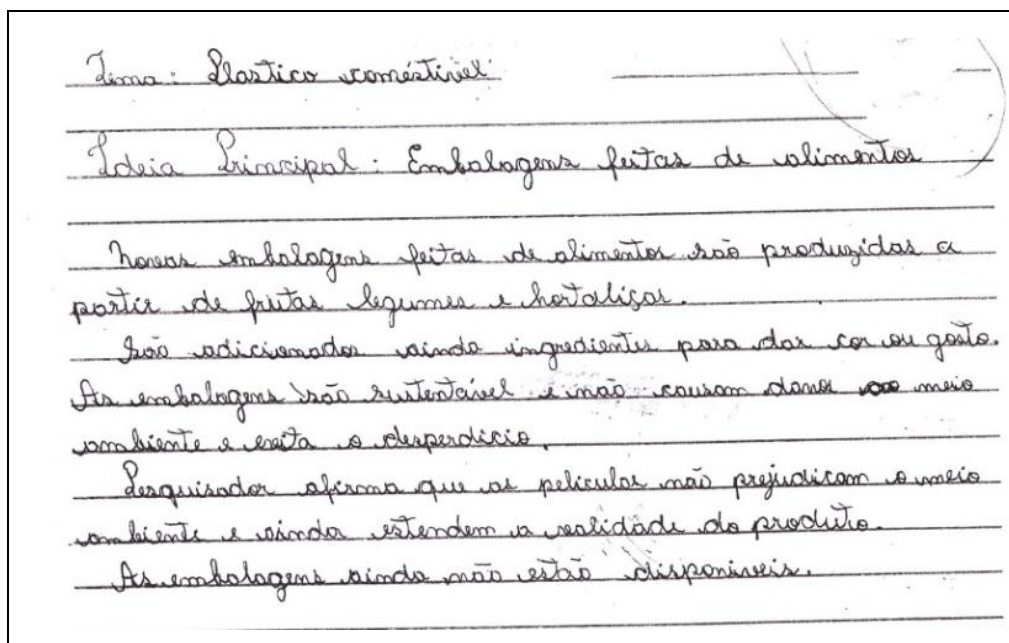
Brown e Day (1983) nos inspiram a pensar que “generalizar e construir” são competências que precisam de maior maturidade leitora para serem desenvolvidas. Portanto, trata-se de regras, cujas competências podem ser desenvolvidas, paulatinamente, à medida que os leitores forem capazes de um maior esforço e regulação do trabalho, de modo a usarem as estratégias mais eficientemente.

Quanto à estrutura da representação visual, mesmo havendo algumas falhas quanto às regras de omissão e generalização, foi um trabalho considerado bom, analisando a relevância das informações que o aluno conseguiu abstrair, assim como as relações que conseguiu estabelecer.

O resumo a seguir, produzido pelo mesmo aluno por meio da representação visual da fig. 8, também se mostrou satisfatório. Observa-se que as informações foram registradas de modo a buscar coerência entre elas e o estabelecimento da coesão do texto, como pode ser observado a seguir.

Figura 8

Resumo produzido a partir da representação visual



Fonte: Resumo produzido por um aluno a partir da representação visual

Entre os aspectos interessantes desse resumo, destaca-se um elemento polifônico que credita dadas informações a um “pesquisador”. Destaca-se, ainda, a informação primordial, que pontua o fato de as embalagens não estarem disponíveis para consumo, fechamento que mostra cuidado com as projeções do leitor do resumo, que eventualmente poderia se perguntar por isso.

Naturalmente, nessa atividade, também se percebeu que há aqueles que conseguiram produzir um resumo de melhor qualidade, assim como aqueles que estiveram abaixo desse nível. Nesse aspecto, considerando essas variações, se retoma as palavras de Solé (1998), que diz respeito ao desenvolvimento não padronizado dos alunos, pois uns avançarão mais, enquanto outros precisarão de mais tempo para isso. Nesse sentido, é fato que alguns necessitarão de um suporte maior do professor a fim de vencerem as suas limitações. Portanto, mesmo considerando certas dificuldades, o resultado foi considerado muito positivo.

Impressões sobre a aula

Durante esse módulo, observou-se o quanto o suporte da pesquisadora foi importante, tanto no sentido de favorecer alguns direcionamentos reflexivos, sobretudo por meio da modelagem, quanto para oferecer *feedback* do trabalho em realização. É um apoio que se mostra necessário, principalmente nesse primeiro momento em que os alunos estão se confrontando com um modo de abordar o texto que exigirá novas posturas. Além disso, viu-se que o apoio mútuo também se mostrou importante, pois o pensar junto foi uma prática considerada altamente produtiva.

Observou-se, desse modo, que a assessoria próxima favoreceu para que o aluno assumisse uma maior monitoria e autorregulação da leitura, fato atestado pela afirmativa de que o sucesso de uma atitude autorregulatória está condicionado a variáveis pessoais e contextuais. Isso indica que as chances de envolvimento efetivo do aluno aumentam à medida em que as condições que influenciam diretamente no seu comportamento diante do texto são devidamente observadas.

Assim, pôde se observar também, ratificando as observações feitas na atividade anterior, que há um distanciamento entre como se tem trabalhado o texto em sala de aula e como seria uma abordagem de leitura mais produtiva, de forma a buscar a compreensão. A ausência de experiências nesse nível fez com que os alunos solicitassem a pesquisadora para avaliar a condução que estavam dando ao trabalho, evidenciando insegurança quanto as análises que faziam. Porém, se ficou evidente a dificuldade de alguns e a insegurança de outros, ficou evidente também, o esforço, a tentativa de monitoria e avaliação das informações pela maioria.

Portanto, acredita-se que favorecidas as condições, que podem ser traduzidas em modelagem, suporte, motivação, dentre outras, a chance de envolvimento no trabalho será muito maior e, por conseguinte, beneficiará a monitoria do trabalho, reforçando o constatado em pesquisa comentada por Beker e Beall (2008, p. 793), que a monitoria é dependente não só de habilidades, mas também da motivação e da vontade.

Observou-se ainda o quanto é necessário se ater aos conhecimentos prévios do aprendiz, criando condições para que esses conhecimentos não se tornem impedimento da atitude metacognitiva necessária à compreensão, como informa Cromley (2005, p. 208).

Por fim, a representação visual, ainda que não realizada de maneira desejada, mostrou-se eficiente, no sentido de propiciar uma maior orientação das relações entre as informações, evidenciando-se como uma possibilidade de favorecer o exercício mental de estabelecer a coerência e a hierarquia informacional. Com a representação visual, a possibilidade de aplicar as macrorregras pôde se tornar mais eficiente e a produção do resumo pôde ser favorecida. Pressupõe-se que à medida que a representação visual for produzida com maior critério e as informações puderem ser efetivamente reelaboradas no resumo, haverá maiores chances para a efetivação da aprendizagem dessas informações.

Mesmo considerando certas dificuldades encontradas pelos alunos, avalia-se como positivos os resultados relativos à orientação do ensino das estratégias, considerando que os alunos se mobilizaram em um esforço mental na tentativa de compreender o texto, evidenciando um direcionamento de monitoria necessária à atividade metacognitiva.

4.6 Discussão de resultados

Para considerar os resultados obtidos neste trabalho, é preciso conjugar o contexto de onde se partiu (e os conhecimentos que orientaram os procedimentos) ao percurso realizado neste trabalho (juntamente com as evidências averiguadas nessa trajetória).

Partiu-se da constatação da baixa habilidade de leitura dos jovens que os impedia de ler compreensivamente. Especulou-se que esses jovens podem evoluir nessa competência se a leitura for ensinada em uma perspectiva metacognitiva. O aprofundamento dos estudos teóricos, por sua vez, mostrou a complexidade dos processos mentais e cognitivos envolvidos na compreensão e aprendizagem e, mais do que isso, revelou um arcabouço de conhecimentos que tem implicações diretas sobre esses processos.

Para determinar o cenário de origem, considerou-se os resultados das avaliações em larga escala e os resultados da prova diagnóstica realizada pelos alunos para essa pesquisa. De onde se partiu pôde-se, a partir das ações propostas para este trabalho, averiguar e justificar o porquê dos baixos resultados que esses jovens têm alcançado, comprovando as especulações iniciais feitas e comentadas nas discussões teóricas.

Constatou-se, por exemplo, a ausência de conhecimentos estratégicos metacognitivos por parte dos alunos, sugerindo que estão submetidos a processos de ensino de leitura que ainda não contemplam a perspectiva metacognitiva, pelo menos não de uma forma mais sistematizada, atestando que os conhecimentos metacognitivos ainda estão apartados da sala de aula, deixando à mostra a fragilidade do ensino de leitura que se tem praticado e, por conseguinte, da compreensão e aprendizagem que se tem alcançado, resguardadas eventuais considerações quanto a outros aspectos que podem interferir nos baixos resultados de aprendizagem.

Vê-se, desse modo, uma falta de consciência sobre as ferramentas intelectuais cognitivas que podem orientá-los a uma leitura com entendimento.

Após o período interventivo de ensino das estratégias metacognitivas, ponderando todas as observações feitas, foi possível realizar considerações quanto as estratégias trabalhadas e o resultado do ensino de cada uma delas, como se pode constatar a seguir:

1. *Definição de objetivos de leitura*: os alunos demonstraram, inicialmente, conhecer a existência de objetivos de leitura, conforme o gênero textual. Puderam, inclusive, listá-los. Porém, não sabiam usá-los estrategicamente. Durante o ensino dessa estratégia, os alunos puderam pensar de modo mais consciente sobre tais objetivos, favorecendo a uma maior monitoria e tentativa de controle da leitura, visto a necessidade de estarem mais atentos às informações que buscavam. No caso do gênero em questão, a necessidade de se informarem sobre resultados de pesquisa científica e de buscarem identificar o tema e ideia principal, considerados também como objetivos de leitura.

2. *Identificação do tema*: observou-se que a identificação do tema não costuma ser um problema para os alunos quando vem expresso de forma explícita no título. Entretanto, quando isso não ocorre, possuem dificuldades para utilizar estrategicamente os conhecimentos prévios que possuem para ajudá-los nessa identificação. Assim, pôde-se observar que os ensinamentos do projeto de intervenção em relação à identificação do tema, foi muito positivo. Ao pensarem na pergunta proposta por Aulls, vista em Solé (1998), obtiveram clareza maior quanto às informações que definem o sentido global do texto e que correspondem ao tema. Tal pergunta, embora possa parecer simples, se mostra muito eficiente para direcionar o foco para as informações que definem o tema. Portanto, o resultado do ensino dessa estratégia foi considerado positivo.

3. *Identificação ou construção da ideia principal*: da mesma forma, como nas outras estratégias, os alunos não possuíam uma orientação mais precisa que pudesse favorecê-los na identificação ou construção da ideia principal. É fato que o leitor se guia de forma automática a partir dos conhecimentos que possui para a realização desta tarefa. Contudo, muitos apresentam dificuldades para acessar os conhecimentos prévios conscientemente, de modo a relacioná-los para definir o que é mais relevante. Nesse aspecto, avalia-se que o ensino dessa estratégia, nessa intervenção, foi favorecido pela pergunta proposta por Aulls (1978) para a identificação da ideia principal, que se mostrou, assim como para o tema, também muito eficiente. Os alunos, a partir dessa pergunta, conseguiram direcionar a atenção para as informações que estavam diretamente relacionadas ao tema e que definem a ideia principal. Embora essa identificação não tenha sido feita com a mesma facilidade e segurança, como foi para o tema, ela foi realizada de maneira satisfatória.

4. *Conhecimentos prévios e inferência*: considerados elementos chaves a serviço de outras estratégias, observou-se que os conhecimentos prévios nem sempre são acessados e utilizados na medida que poderiam. É sabido que o leitor, de forma automática, se vale deles para direcionar a leitura. Todavia, acioná-los de modo consciente e pensá-los de forma estratégica pode ser altamente produtivo, apesar de ainda não ser uma tarefa comum aos alunos. No projeto, quando demonstraram ter conhecimentos prévios, não souberam como acessá-los de modo a auxiliar ao propósito compreensivo. Por exemplo, quando se propôs definir objetivos de leitura, a partir do título, não pensaram em acessar esses conhecimentos para especular sobre as informações que poderiam estar presentes no texto.

Quanto à construção de inferências, pode-se dizer que foi a estratégia de maior dificuldade. Acredita-se que gerar nova informação, a partir das relações que podem ser estabelecidas entre as informações do texto e os conhecimentos prévios que se tem, é um desafio que demanda tempo e trabalhos que favoreçam a esse comportamento mais atento aos conhecimentos que se possui, usando-os para abstrair os sentidos necessários à compreensão.

Apesar dessas limitações, pôde-se avaliar que as orientações propostas nesse sentido, favoreceram aos alunos a avaliarem melhor (ainda que parcamente) as informações que dispunham e a utilizá-las a favor do processo compreensivo que realizaram com os textos. Nesta proposta, portanto, os alunos puderam exercitar essa capacidade sendo o resultado avaliado a partir do trabalho final que se produziu, discutido a seguir.

5. *Resumir*: ao serem indagados quanto aos procedimentos para a produção de um resumo, muitos alunos afirmaram reconhecer a necessidade de se abarcar as ideias gerais do texto, mas afirmaram também, desconhecer orientações mais precisas para direcionar esse fazer. Nesse aspecto, considera-se que esta proposta pôde favorecê-los nesse empreendimento, mesmo considerando a limitação de tempo de trabalho. A proposta da representação visual foi muito positiva e auxiliou para direcionar melhor o olhar dos alunos a partir das macrorregras. Embora alguns alunos ainda possuam dificuldades em aplicá-las de forma mais eficiente, resultado da não-solidificação também das outras estratégias, houve aqueles que se valeram de forma muito produtiva das orientações que as macrorregras possibilitam, e, a partir da representação visual, produziram resumos que demonstram a compreensão do texto.

Outra observação importante diz respeito à possibilidade da aprendizagem do conteúdo ser favorecida pelos dois momentos de trabalho, a representação visual e a produção de resumo a partir dele. A pesquisadora, em relação a essa última estratégia, se mostrou muito satisfeita quanto ao resultado obtido, principalmente considerando que essa estratégia resgata as outras que foram ensinadas. É fato que o resultado variou, considerando a heterogeneidade de alunos que se tem, no entanto, mesmo aqueles que possuem maior deficiência esboçaram possibilidades de evoluírem no processo compreensivo se forem possibilitadas a eles oportunidades de exercitarem as estratégias metacognitivas de leitura.

Avalia-se, desse modo, a partir dos comportamentos de monitoria e autorregulação que foram observados que, a medida em que ocorrerem mais experiências metacognitivas, tais estratégias cumprirão cada vez mais o seu propósito. Propósito que ousadamente foi definido nessa proposta: usar as estratégias metacognitivas de leitura para a compreensão que visa à aprendizagem.

Portanto, se não há dúvidas quanto a necessidade do professor se munir de conhecimentos metacognitivos, da necessidade do suporte dado ao aluno na aprendizagem das estratégias, da necessidade do envolvimento do aluno, do tempo para que esse processo de assimilação das estratégias metacognitivas se consolide, não há dúvidas também, quanto a eficiência do uso de estratégias metacognitivas de leitura para os processos de compreensão e aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador, em seu fazer diário, reconhece muito bem os problemas que lhe aflige, que atingem os seus alunos e que trazem tanto desconforto. Sabe que precisa tentar fazer algo para solucioná-los e caminha nessa tentativa. Esmorece, às vezes, e, de cabeça baixa, pode seguir por algum tempo, contudo, é difícil permanecer indiferente e insensível aos problemas e, por isso, sempre que é possível acreditar em mudanças, reúne novos ânimos para agir.

Foi, portanto, acreditando na possibilidade de promover mudanças, que se pensou na apropriação de conhecimentos cognitivos que possibilitassem ensinar os alunos estratégias de leitura compreensiva, com foco na metacognição. Tal proposta foi ao encontro dos objetivos do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), que, entre outras coisas, pretende munir professores de conhecimentos necessários para intervir no processo de ensino/aprendizagem das escolas públicas brasileiras, a fim de promover melhorias na qualidade da aprendizagem, incluindo-se a competência leitora.

Ensinar o aluno a ler, na medida da compreensão e da aprendizagem, foi uma proposta desafiadora que trouxe a tona evidências, não só da falta de habilidades do aluno diante do texto, mas também, da falta de orientações por parte da escola para o uso de estratégias metacognitivas de leitura.

Viu-se que os jovens aprendizes brasileiros, incluindo os desta pesquisa, possuem dificuldades de compreensão leitora, o que sugere que não abordam o texto da forma satisfatória. Faltam-lhes, desse modo, “desenvolver as ferramentas intelectuais e as estratégias de aprendizagem necessárias para a aquisição de conhecimento” (BRANDSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 21). Tais ferramentas e estratégias estão diretamente ligadas aos processos mentais cognitivos e metacognitivos possivelmente desconhecidos por muitos professores.

Para vencer essa limitação de ler e não compreender, ponderou-se sobre a necessidade de conduzir os alunos a uma atitude mais consciente diante do texto, monitorando, avaliando e autorregulando a atividade de leitura, comportamento a ser favorecido pelo o uso das estratégias metacognitivas de leitura.

Para tal empreendimento, foram feitos aprofundamentos dos estudos que direcionaram esta proposta, tendo como pressupostos teóricos e conceituais as ciências cognitivas, que revelam, entre outras coisas, que o processo de aprender a ler, compreensivamente, demanda processos mentais múltiplos, conhecidos como cognitivos e metacognitivos, além de aprofundamento de conhecimentos que estão diretamente ligados aos processos mentais da aprendizagem, que se apresentam como variáveis que podem interferir nesse processo. Considerou-se também, nesse estudo, a relevância do suporte do professor a ancorar o crescimento cognitivo dos alunos, modelando inicialmente as estratégias, guiando-os e provendo o suporte necessário para que, posteriormente, possam praticar com autonomia e segurança.

Primou-se, assim, por desenvolver a proposta através de quatro módulos de trabalho que favoreceram um contínuo do processo interventivo. Desse modo, refletir sobre o sentido de leitura e a sua importância foi elementar para pensar o propósito de ensiná-la e aprendê-la.

Pensar o que está envolvido na aprendizagem, refletindo sobre os comportamentos realizados de modo automático ou consciente, assim como no papel da atenção para compreender e aprender, foi uma preocupação que ocupou o segundo módulo desta intervenção. Além de dar sentido às cobranças da escola/professores, tais informações contribuíram para a elucidação dos comportamentos necessários às atividades realizadas.

Os dois módulos seguintes foram reservados ao ensino e a prática das estratégias metacognitivas de leitura, sendo conduzidos a partir de atividades colaborativas: da modelagem das estratégias pela pesquisadora, do trabalho dos alunos guiados pela pesquisadora e do trabalho individual, ocasiões em que foi possível avaliar uma maior ou menor autonomia do aluno no uso das estratégias ensinadas.

Definiu-se, nessa proposta, pelo ensino de várias estratégias, pois se ponderou a importância de dimensionar o processo compreensivo para os alunos, como sendo subordinado a uma multiplicidade de estratégias interdependentes. Logo, a intervenção privilegiou o ensino das seguintes estratégias metacognitivas de leitura: i) definição de objetivos para a leitura; ii) identificação do tema; iii) identificação ou construção da ideia principal; iv) acionamento de conhecimentos prévios que possam auxiliar nas inferências (antes e durante a leitura); v) resumo (produto do trabalho).

Todo o trabalho, portanto, primou por dar condições aos alunos, não só de compreenderem o sentido de leitura e a sua importância, como também de desenvolverem consciência da necessidade do esforço do próprio aprendiz.

Se, por um lado, ao longo do trabalho, foi possível avaliar algumas limitações impostas aos alunos, por não serem dadas a eles condições de abordarem o texto a partir de estratégias metacognitivas, por outro, pôde-se também observar um retorno do trabalho que foi desenvolvido, constatando-se uma atitude mais reflexiva desses jovens diante do texto.

É possível dizer que algumas imprevisibilidades (ou dificuldades) foram vivenciadas durante a realização desta pesquisa. Destacamos aqui três delas: a primeira diz respeito à quantidade de atividades planejadas e a necessidade de readequação de alguns momentos. A segunda, pode ser resumida pela constatação de que a condução ou apoio do professor precisou ser estendido por um tempo superior ao previsto. A terceira, se relaciona ao fato de que a consolidação de estratégias metacognitivas de leitura mostrou-se um processo que precisa ser distendido no tempo, para que resultados efetivos possam ser vislumbrados.

Contudo, embora se avalie que a assimilação dessas práticas e a adoção desse hábito de abordagem de leitura demande tempo, observou-se que as estratégias metacognitivas que foram ensinadas puderam ser usadas, de certa forma, com eficiência, o que foi demonstrado com a produção das representações visuais e resumos, evidenciando a compreensão dos textos trabalhados.

Houve indicativos, portanto, de que um trabalho sistemático com o direcionamento estratégico metacognitivo pode promover, de fato, mudanças no modo como o aluno aborda o texto, favorecendo a consciência e monitoria do processo de compreensão, a partir das habilidades que se tornam essenciais para isso.

Reforça-se, desse modo, o valor dos conhecimentos a direcionar o fazer educativo para que se promovam condições de práticas mais eficientes de ensino. A falta de solidez de informações conduz ao erro, à incerteza, ao engano. Prejuízos que são jogados nas mãos de quem não se poderia jogar, os alunos. Embora não se descarte os saberes intuitivos guiando as ações de muitos profissionais, o melhor é ter o norte para não se perder por tantas vezes, buscando responsáveis por não se encontrar o caminho certo.

Espera-se, portanto, que esse trabalho sirva para reflexões mais profundas sobre o ensino de leitura e sobre os processos metacognitivos nela envolvidos, vislumbrando uma abordagem de ensino em que se promova, de forma sistemática, a aprendizagem com entendimento. Deixa-se, assim, a contribuição favorecida por esta intervenção e, em aberto, possibilidades de se continuar testando caminhos para ensinar e aprender nessa perspectiva. Do pouco que se avaliou de outros conhecimentos que se conjugam e que podem favorecer nesse processo, realça-se os neurocientíficos, que podem oferecer direcionamentos de práticas que respeitem as exigências impostas pelo cérebro, podendo, tais conhecimentos, serem pensados como aliados das orientações do ensino de estratégias metacognitivas.

REFERÊNCIAS

ANDRETTA, I; SILVA J. G; SUSIN N; FREIRE S. D. **Metacognição e Aprendizagem: como se relacionam?** Porto Alegre: PUCRS, v. 41, n. 1, p. 7-13, 2010.

ARMBRUSTER, B. B; ECHOLS, C. H; BROWN, A. L. **The role of metacognition in reading to learn: a developmental perspective.** University of Illinois at Urbana-Champaign, 1983.

ARMSTRONG, J. O; ARMBRUSTER, B. B; ANDERSON, T. H. **Teacher-Constructed frames for instructions with content area text.** University of Illinois at Urbana-Champaign, 1991.

BAKER, L; BEALL, C. L. Metacognitive processes in reading comprehension. In. Israel, S. E; DUFFY, G. G. **Handbook of research on reading comprehension.** New York: Routledge, 2008.

BORBA, V. C. M; PEREIRA, M. R; SANTOS, A. P. **Leitura e escrita: processos cognitivos, aprendizagem e formação de professores.** Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade. v. 23, n. 41, p. 19-26. Jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/issue/view/65/showToc>> Acesso em 22 fev. 2014.

BRANSFORD, J. D; BROWN, A. L; COCKING, R. R. (Org.). **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola.** São Paulo: SENAC, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, A. L; DAY, J. D. **Macrorules for summarizing texts: The development of expertise.** University of Illinois at Urbana-Champaign Jeanne D. Day University of Notre Dame. January 1983. Disponível em: <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17697/ctrstreadtechrepv01983i00270_opt.pdf?sequence=1> Acesso em 26 out. 2014.

BROWN, A. L; BRANDSFORD, J. D; FERRARA, R. A; CAMPIONE, J. C. **Learning, remembering, and understanding.** 1982. Disponível em: <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17511/ctrstreadtechrepv01982i00244_opt.pdf?sequence=1> Acesso em 27 abr. 2015

BROWN, J. S; ALLAN, C; DUGUID, P. **Situated Cognition and Educational Researcher.** v. 18, n. 1, p. 32-42, 1989.

COSCARELLI, C. V; NOVAIS, A. E. **Leitura: um processo cada vez mais complexo.** Porto Alegre: Letras de Hoje, v. 45, n. 3, p. 35-42, 2010.

COSCARELLI, C. V. **O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Maceió: Imprensa Universitária, p. 163-174, 1996.

COSENZA, R. M; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CROMLEY, J. G. **Metacognition, Cognitive Strategy Instruction, and Reading in Adult Literacy.** Review of Adult Learning and Literacy, 5, 187-204, 2005.

DICKJ, T. A. V. **Macrostructures: an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition.** Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1980.

DUKE, N. K; PEARSON, D. P. **Effective practices for Developing Reading Comprehension.** What Research has to say about reading instruction, third edition, International Reading Association, 2002.

FLAVEL, J. H. **Metacognition and Cognitive Monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry.** American Psychologist, p. 906-911, 1979. Disponível em <<http://psycnet.apa.org/psycinfo/1980-09388-001>> Acesso em 06 jan. 2015.

FONSECA, R. P; PUREZA, J; GONÇAVES, H; OLIVEIRA, R. G; KRISTENSEN, C. H; STEIN, M. **Estudos sobre cognição humana na revista Psico nos últimos 40 anos.** Porto Alegre: PUCRS, v. 42, n. 3, p. 295-302, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERHARD, A. F. L. M; ALBUQUERQUE, C. F; SILVA, I. S. **A cognição situada e conhecimento prévio em leitura e ensino.** Ciências & Cognição, v. 14, p. 074-091, 2009. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/102/97>> Acesso em 28 jun. 2014.

GERHARDT, A. F. L; VARGAS, D. S. **A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura.** Campinas: Trab. Ling. Aplic. v. 49, p. 145-166, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n1/11.pdf>> Acesso em 15 dez. 2014.

GERHARDT, A.F. L. M. Learning in cognitive niches. In: KOOLS, H; MORRIS, J; AMARAL, J.L. **Current Topics in Children's Learning and Cognition.** Rijeka, Croatia: InTech Open Publishers, 2012. Disponível em: <http://www.cogens.letras.ufrj.br/crbst_2.html> Acesso em 02 jul. 2014.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

HUTCHINS, E. Distributed cognition. 2000. In: SMELSER, N. J; BALTES, P.B. (orgs.). **International Encyclopedia do the Social and Behavioral Sciences.** Oxford: Elsevier Sciences Ltd. Disponível em <http://www.telelearning-pds.org/coa/distributed_cognition.pdf> Acesso em 30 jun. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **SAEB/Prova Brasil 2011** - primeiros resultados. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados>> Acesso em 28 jun. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota técnica do Indicador de Nível Sócioeconômico – INSE**, 2014. Disponível em <http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_tecnica_INSE.pdf> Acesso em 14 abr. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota técnica do Indicador de Formação Docente**, 2014. Disponível em <http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_tecnica_formacao_docente.pdf> Acesso em 14 abr. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Boletim de desempenho**, 2013. Disponível em <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/prova/BrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>> Acesso em 14 abr. 2015.

JOU, G. I; PERB, T. M. **A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem. Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 19, p. 177-185, 2006.

KATO, M. **O Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. São Paulo: Pontes Editores, 1996.

KLEIMAN, A. **Aspectos Cognitivos da Leitura**. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

KOCH, I. V; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C (org.). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, vol. 3, 2004.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura**. Uma perspectiva Psicolinguística. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.

LEFFA, V. J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: LEFFA, V. J; ERNST, A. (Orgs.). **Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa**. Pelotas: Educat, p. 253-269, 2012. Disponível: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm>> Acesso em 30 jan. 2015.

LEFFA, V. J. **Fatores da Compreensão na Leitura**. Porto Alegre: Cadernos do IL, v.15, n.15, p.143-159, 1996.

LIVINGSTON, J. A. **Metacognition: an overview**, 2003. Disponível em <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf>> Acesso em 22 fev. 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de textos e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NELSON, T. O; NARENS, L. **Why investigate Metacognition?** 1996. Disponível em <http://www.imbs.uci.edu/~lnarens/1994/Nelson&Narens_Book%20Chapter_1994.pdf> Acesso em 10 mai. 2015.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - PDE/SAEB, 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf> Acesso em 12 out. 2014.

PEARSON, D; GALLAGHER, M. C. **The instruction of reading comprehension**. University of Illinois at Urbana-Champaign, 1983.

PRESLEY, M; BORKOWSKI, J. G; SCHNEIDER, W. **Cognitive strategies: good strategy users coordinate metacognition and knowledge**. Annals of Child Development, v.4, p. 89-129, 1987.

RELATÓRIO NACIONAL PISA 2012. **Resultados Brasileiros**. Disponível em <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf> Acesso em 20 out. 2014

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SHIMAMURA, A. P. **Toward a cognitive neuroscience of metacognition**. Consciousness and Cognition. v. 9, p. 313 – 323, 2000. Disponível em <http://ist-socrates.berkeley.edu/~shimlab/2000_Shimamura_Metacog.pdf> Acesso em 30 jan. 2015.

SIMÃO, A. M. V; FRISON, L. M. B. **Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas e contextos educativos**. Pelotas: Cadernos da educação, p. 02-20, 2013.

SINHA, C. Pessoas Situadas: aprender a ser um aprendiz. In. BLISS, J; SÁLJÖ, R; LIGHT, P. **Learning Sites: Social for and Technological Resources For Learning**. Oxford: Pergamon. p. 32-48,1999.

SIQUEIRA, M; ZIMMER, M. C. **Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura**. Fortaleza: Revista de Letras da UFC. v.1/2, n. 28, p. 33-38, 2006. Disponível em <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl28Art05.pdf>> Acesso em 30 jan. 2015.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação:** Uma introdução metodológica. São Paulo: Educação e Pesquisa. v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>> Acesso em 30 mar. 2015.

VEENMAN, M. V. J; WOLTERS, B. H. A. M; AFFLERBACH, V. H. **Metacognition and learning:** conceptual and methodological considerations. 2006. Disponível em <http://www.denken-horen-bouwen.com/files/Metacognition_and_Learning.pdf> Acesso em 18 out. 2014.

VEIGA, S. A. M; BRABAGNOLO, F. L. M. **Autorregulação da Aprendizagem:** abordagens teóricas e desafios para as Práticas em contextos educativos. Pelotas: Cadernos de Educação Fae/PPGE/UF, 2013.

VIEIRA, F. M. S. **Teoria Psicológicas dos Processos de Desenvolvimento e de Aprendizagem.** Educação Significante, v. 1, p. 40-62, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZIMMERMAN, B. J. **Self- Regulated Learning and Academic Achievement:** an Overview. Educational Psychologist, v. 25, p. 3-17, 1990.

APÊNDICE A

Momento 1.1: A importância do ato de ler

MOMENTO 1.1: A importância do ato de ler	
MÓDULO I: Motivar	OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none">• Conduzir os alunos a uma reflexão sobre o que é leitura e a perceber a sua importância para os propósitos de aprendizagem. DESCRIÇÃO: <ul style="list-style-type: none">• Explorar, antes de iniciar o vídeo, o título da apresentação no prezi– <i>A importância do ato de ler</i>. Fazer questionamentos a partir desse título sondando sobre o que os alunos pensam a respeito da atividade de leitura.• Apresentação do prezi analisando, ao longo da exibição, os vídeos: “<i>Ler</i>”, de Fernando Veríssimo e “<i>Ler devia ser proibido</i>”, de Guionmar de Grammont. Apresentação do Prezi – Disponível em: https://prezi.com/kyuru59_fyvk/leitura/• A partir dos vídeos, promover uma reflexão sobre o que é leitura e qual é a sua importância.• Aula expositiva com sessões de diálogo e escuta dos alunos. <p>.Vídeo: “<i>Ler</i>” Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=jjU9j17vTOY Acesso em: 21 de out. 2014. Duração: 3:52 min.</p> <p>Vídeo: “<i>Ler devia ser proibido</i>” Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=iRDoRN8wJ_w Acesso em: 21 de out. 2014. Duração: 1:21 min.</p> 1- Questionamentos para reflexão (antes da apresentação dos vídeos): <ol style="list-style-type: none">1- Vocês consideram que ler é importante? Por quê?2- Vocês gostam de ler? Que tipos de leitura mais os agradam e que costumam ler?3- O que é ler?4- Vocês se consideram bons leitores?5- O que seria, para vocês, ser um bom leitor?
	2- Questionamentos para reflexão (1º vídeo, <i>Ler</i> de Érico Veríssimo): <ol style="list-style-type: none">1- De acordo com o autor do texto, <i>Ler é o melhor remédio</i>. Como vocês interpretam essa afirmativa?2- Melhor remédio para quê? Qual seria a doença que exigiria como

remédio, ler? Por quê?

Quais são as leituras que podemos fazer no dia a dia?

3- Questionamentos para reflexão (2º vídeo, “Ler devia ser proibido” de Guiommar de Grammont)

- 1- O texto tem como título: Ler devia ser proibido. Esse título deve ser lido em seu sentido literal?
- 2- Ao longo do texto são apresentados argumentos que justificam o porquê ler devia ser proibido. O primeiro argumento diz que “*ler nos torna incapazes de suportar a realidade*”. Como seria essa realidade? Por que não a suportaríamos?
- 3- O segundo argumento diz que “*ler tira o homem de sua vida pacata*”. Por que isso não seria bom?
- 4- “*Ler para as crianças pode ser um perigo porque elas podem crescer inconformadas com os problemas do mundo e podem querer mudá-lo*”. O que vocês pensam sobre isso? Por que a leitura poderia promover essa inconformidade?
- 5- “*Estimula a criatividade*” é o terceiro argumento a justificar que ler devia ser proibido. Ser criativo seria ruim por quê?
- 6- Na sequência, o autor afirma que “*ler não serve aos sonhadores e a sua vida não é uma brincadeira*”. O que poderíamos pensar sobre isso? Quem foram e quem são os grandes sonhadores? Reconhecem as imagens? Como foi e pode ser a vida dessas pessoas?
- 7- Por fim, o texto afirma que “*ler devia ser proibido porque pode tornar as pessoas perigosamente mais humanas*”. O que vocês entendem por torna-se mais humano? Quais seriam as consequências de quem se humaniza? Por que isso poderia ser ruim?
- 8- Repensando tudo o que foi refletido até aqui, poderíamos concluir sobre o porquê a leitura poderia promover tudo isso?
- 9- Portanto, por que ler seria um perigo?

4 - Questionamentos para reflexão (concluindo)

- 1- Após a reflexão, é possível uma maior clareza sobre o que é ler? Poderiam reformular a resposta dada por vocês inicialmente sobre o que é ler?
- 2- Qual é a importância da leitura para a vida das pessoas, então?
- 3- É fácil ler? É possível repensar sobre o que é ser um bom leitor?
- 4- Como se aprende a ser um bom leitor?
- 5- Vocês acham que há uma relação entre a leitura e o desempenho escolar? Por quê?

APÊNDICE B

Momento 1.2 e 1.3: Estudo errado e apresentando a proposta interventiva

MÓDULO I Motivar	MOMENTO 1.2 e 1.3: Estudo errado apresentando a proposta interventiva
	OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none">• Propiciar um momento de reflexão sobre como seria o modo correto de estudar para aprender.• Apresentar a proposta de trabalho interventivo.
	DESCRIÇÃO: <p>1) Revelar que nesse momento eles trabalharão com um texto cujo autor é Gabriel O Pensador. Questioná-los sobre o cantor/compositor e sobre seu estilo musical.</p> <p>Questionamentos para reflexão (sobre o compositor/cantor):</p> <ol style="list-style-type: none">1- Vocês conhecem esse compositor/cantor?2- Que tipo de música ele costuma compor?3- Vocês gostam do tipo de música que ele compõe? Lembram de alguma?4- Quais são os assuntos que ele costuma abordar nas letras de suas músicas?5- Quais seriam suas intenções nessas escolhas? <p>2) Ler o título da canção, “Estudo errado”, e conduzir a uma reflexão sobre o assunto.</p> <ul style="list-style-type: none">• O que seria estudar errado para vocês?• E estudar certo? <p>Questionamentos para reflexão (após ouvir a música):</p> <ol style="list-style-type: none">1- O que seria, de acordo com a letra da canção, estudar errado?2- A letra sugere um modo certo de estudar? Qual é esse modo? O que vocês pensam sobre isso?3- Retomar canção para comentá-la. <p>Fragmento selecionado:</p> <p>“Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi” “<i>Decorei</i> toda lição Não erreí nenhuma questão Não aprendi nada de bom Mas tirei dez (boa filhão!)”</p> <p>“Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi”</p>

MÓDULO I
Motivar

“**Decoreba**: esse é o método de ensino
Eles me tratam como ameba e **assim eu não raciocino**
Não aprendo as causas e consequências **só decoro** os fatos
Desse jeito até história fica chato
Mas os velhos me disseram que o **"porque" é o segredo**
Então quando eu não entendo nada, eu levanto o dedo
Porque **eu quero usar a mente** pra ficar inteligente”

Questionamentos para reflexão:

- 1- Vocês podem observar que o cantor faz referência, várias vezes, à palavra decorar. Quem decora aprende?
- 2- O autor diz que tudo o que aprendeu ele já esqueceu no outro dia. Será que quando se aprende se esquece com tanta facilidade?
- 3- Como vocês estudam? Vocês costumam decorar quando estudam?
- 4- Decorar é um método adequado para se aprender?
- 5- Para vocês, o que é aprender? Como se aprende?
- 6- Um trecho da canção diz “**eu quero usar a mente** pra ficar inteligente” O que seria usar a mente? Existe uma relação entre usar a mente e a aprendizagem?
- 7- De que maneira vocês tentam compreender e aprender quando leem?

- Passar o vídeoclip da canção para que os alunos, não só apreciem os aspectos e informações multi-modais que favorecerão a compreensão da canção, como também, retomem as reflexões já feitas.

Vídeo clip disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=1540Ho2qSAk&list=PLHykWxBiyVvCVjIkXVaZsBJ9F7beSSKJ1> Acesso em: 20 de set. 2014.

Momento 3 – Apresentação da proposta interventiva

- Apresentar a proposta de intervenção.
- Apresentar os objetivos da proposta.
- Avaliar, a partir das reflexões já feitas, a relevância da proposta.
- Relacionar as etapas de trabalho.

(A apresentação feita a partir do banner que traz as informações relevantes sobre a proposta de intervenção).

APÊNDICE C

Momento 2.1: Pensar sobre o pensar

MÓDULO II: Pensar sobre o pensar	MOMENTO 2.1: Pensar sobre o pensar
	OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre <i>aprender a aprender</i>, analisando comportamentos automáticos e aqueles usados de forma mais consciente. DESCRIÇÃO: <ul style="list-style-type: none">• Analisar as informações referentes ao funcionamento do cérebro, a partir do vídeo Neurociência do aprendizado. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=M0do_ye-R00 Acesso: 08/11/2014. Duração: 4:5.• Retomar trechos da canção, “Estudo errado”, para reflexão: “assim eu não raciocino” “eu quero usar a mente pra ficar inteligente” Reflexão: <ol style="list-style-type: none">1. Vimos que é importante raciocinar para aprender e fizemos uma breve reflexão sobre o que significa usar a mente. Raciocinar (usar a mente) é algo que fazemos com frequência?2. Para aprender é importante raciocinar, avaliando o que está aprendendo? Reflexão (comportamentos automáticos e comportamentos mais conscientes): <ol style="list-style-type: none">1. Imaginem um motorista experiente dirigindo um carro, um aluno realizando um cálculo matemático simples, ou você lendo um recado deixado pela sua mãe, essas situações são feitas de modo automático ou há a necessidade de parar para pensar para realizar cada uma dessas ações?2. Agora imaginem outra situação: um cidadão aprendendo a dirigir, ou um aluno tentando resolver um problema matemático que exige um grande esforço, ou ainda, uma leitura cujo assunto é distante do que vocês sabem, exigindo maior esforço para compreendê-lo. Situações como essas “o piloto automático” funciona ou vocês precisam monitorá-las, avaliá-las, estarem conscientes do que estão fazendo?

Questionamentos:

1. Vocês poderiam dar exemplos de situações em que vocês realizam ações sem pensar, de modo mecânico e de ações que são realizadas de modo a estarem mais atentos ao que fazem, a estarem mais conscientes na realização da atividade?
2. Quando estudam, quando leem, o fazem de modo mais consciente ou de forma mais automatizada?
3. Como é esse modo mais consciente?
4. Quais dos modos vocês consideram que seja mais adequado para aprender, o modo automático ou modo consciente?
5. Vocês acreditam que se pode aprender a ler de um modo mais consciente?

APÊNDICE D

Momento 2.2: Falando em estratégias

MÓDULO II: Pensar sobre o pensar	MOMENTO: 2.2: Falando em estratégias
	OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre o sentido de estratégia.
	DESCRIÇÃO: <ul style="list-style-type: none">• A partir de exemplos comuns aos alunos refletirem sobre o sentido de estratégia. <p>Questionamentos para reflexão:</p> <ol style="list-style-type: none">1. O que vocês entendem sobre estratégia?2. Em que situações se age de forma estratégica?3. Quais as vantagens de se usar estratégias?4. Em que momentos vocês costumam agir de forma estratégica?5. Para se estudar é possível usar estratégias?6. E para ler? Usa-se estratégias para realizar uma leitura? <ul style="list-style-type: none">• Esclarecer sobre a palavra estratégia, de origem grega, e que estaria relacionada à arte de lutar.• Refletir sobre a frase de Sun Tzu – Estrategista do século IV a. c.: “Se você conhece o inimigo e a si mesmo, não precisa temer o resultado de cem batalhas. Se você se conhece, mas não conhece o inimigo, para cada vitória ganha sofrerá uma derrota. Se você não conhece nem o inimigo nem a si mesmo perderá todas as batalhas”.

APÊNDICE E

Momento 2.3: Pensando as estratégias

MÓDULO II: Pensar sobre o pensar	MOMENTO: 2.3: Pensando as estratégias
	<p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre as estratégias usadas em uma leitura de texto. <p>DESCRIÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none">• Dividir a turma em quatro grupos e entregar aos alunos de cada grupo os textos selecionados para inicialmente fazerem uma leitura individual. Antes disso, orientá-los a pensar nas estratégias que poderiam usar antes da leitura dos textos. <p>Texto I: “<i>Cérebro de elefante</i>” de Gabriel Toscano (texto de divulgação científica) Ciência Hoje On Line. Disponível em: http://chc.cienciahoje.uol.com.br/cerebro-de-elefante/ Acesso: 18/10/2014</p> <p>Texto II: “<i>As rede sociais e o direito à privacidade</i>” de Adriana Ávila Oliveira (artigo de opinião). Disponível em: http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/justica-direito/artigos/as-redes-sociais-e-o-direito-a-privacidade-2zbku3s7jzfn95kxgyt5dd07i Acesso: 20/10/2014.</p> <p>Texto III: “<i>Degradação florestal: panorama atualizado</i>” (reportagem). Por: Henrique Kugler Disponível em: http://cienciahoje.uol.com.br/noticias/2014/09/degradacao-florestal-panoramaatualizado/?searchterm=Degrada%C3%A7%C3%A3o%20florestal:%20panorama%20atualizado Acesso 22/10/2014.</p> <p>Texto IV: “A aliança” de Luis Fernando Veríssimo (crônica). Disponível em: http://www.releituras.com/lfverissimo_alianca.asp Acesso em: 22/10/2014.</p> <p>Texto V: “Aprenda a chamar a polícia” de Luis Fernando Veríssimo (crônica) Disponível em: https://bibliotecademia.wordpress.com/2013/08/14/aprenda-a-chamar-a-policia-luis-fernando-verissimo/ Acesso em: 18/10/2014.</p> <ul style="list-style-type: none">• Orientar para que realizem a leitura novamente, agora pensando nas estratégias que utilizam para compreendê-las.• Os grupos serão orientados a discutirem sobre as estratégias que eles

utilizaram para realizar a leitura de modo a compreenderem o que leram, registrando as informações para apresentá-las à classe posteriormente (o professor poderá auxiliá-los nos grupos fazendo indagações e chamando atenção para as estratégias que possam conduzi-los à compreensão).

- Um representante do grupo apresentará as estratégias elencadas pelo grupo (todas as informações serão registradas pelo professor no quadro, em colunas como estratégias a serem usadas antes, durante e após a leitura, para serem comparadas com as dos outros grupos).
- Discutir sobre as estratégias realizadas, observando quais eles usaram antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura e porque elas são importantes, considerando o texto lido. Será feito nesse momento uma reflexão sobre a importância de cada uma das estratégias.
- A partir do texto “Aprenda a chamar a polícia” e “Memória de elefante” conduzir uma reflexão sobre algumas estratégias.

Perguntas para direcionar a reflexão

Texto: “Memória de elefante”

- 1- Qual tipo de texto é esse?
- 2- Com que objetivos vocês o leriam?
- 3- Quais as informações que ele traz?
- 4- Observando o título, o que seria ter uma memória de elefante? Vocês já ouviram falar que alguém tem memória de elefante?
- 5- Elefante tem memória?

Texto: “Aprenda chamar a polícia”

- 1- Qual é o gênero desse texto?
- 2- Com quais objetivos vocês o leriam?
- 3- Sobre qual assunto vocês acham que trata esse texto?

Lendo o título “Aprenda a chamar a polícia” responda:

1. As pessoas não sabem como chamar a polícia?
2. Existe um jeito certo de chamar a polícia?
3. Por que se deve aprender a chamar a polícia?
4. Em que momentos se deve chamar a polícia?

APÊNDICE F

Momento 2.4: Apresentando as estratégias metacognitivas

MÓDULO II: Pensar sobre o pensar	MOMENTO 2.4: Apresentando as estratégias metacognitivas.
	OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none">• Apresentar as estratégias metacognitivas de leitura a serem ensinadas.
	DESCRIÇÃO: <ul style="list-style-type: none">• Retomar as estratégias com exemplos de situações corriqueiras, que permitam avaliar a importância dos objetivos para direcionar as ações.• Refletir sobre a importância de propor objetivos de leitura.• A partir de um relato de um aluno sobre um fato ocorrido na escola, buscar compreender a noção de tema.• Apresentar a noção de ideia principal a partir do que foi apresentado pelo aluno.• Pensar a importância de acionar conhecimentos prévios para entender um texto e como, a partir deles, é possível construir inferências.• Refletir sobre a importância de resumir a partir do resumo oral, feitos pelos alunos, dos textos trabalhados em grupo. <p>1- Objetivos de leitura</p> <p>Questionamentos para reflexão:</p> <ol style="list-style-type: none">1- Somos movidos por objetivos, quer dizer que agimos sempre com algum propósito. Já pensaram nisso?2- Quando realizam alguma leitura pensam sobre isso?3- Se o propósito é ler para entreter, divertir, o modo de realizar a leitura será o mesmo que ler para aprender algo?4- Você consegue diferenciar objetivo geral de objetivo específico? <p>2. Reconhecer o tema.</p> <p>Pode-se pedir a um aluno que conte sobre uma situação ocorrida, por exemplo, dentro da própria escola e que tenha despertado a atenção de todos. A partir do relato desse aluno pensar o que entendem por tema.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Vocês conseguiram ter uma ideia geral sobre o que o colega falou?2. Podem dizer sobre o que o colega de vocês informou? (Esclarecer que eles podem pensar no sentido de tema em uma leitura a partir da seguinte pergunta: “De que trata este texto?”

3. Ideia principal

- Esclarecer que a ideia principal será dada em função das impressões do próprio leitor, considerando o tipo de texto (por ex.: um texto narrativo). Considerar a própria narrativa feita pelo aluno para a identificação do tema, para avaliar essa questão. Ou a ideia principal também poderá ser identificada ou gerada pelas orientações informativas do próprio texto (ex.: texto expositivo (considerar o texto “Memória de elefante” que foi trabalhado em grupo)).
- Apresentar a pergunta que pode ser direcionadora para identificar a ideia principal: “qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?”
- Observar as regras direcionadoras para auxiliar a identificar ou gerar a ideia principal.
- Retomar o texto “Memória de elefante” para pensar sobre a ideia principal.

4 – Acionar conhecimentos prévios e realizar inferências

- Questionar os alunos em relação à importância dos conhecimentos prévios (retomar ao fato contado pelo colega e ao texto “Memória de elefante”).

Questionamentos para reflexão:

1. É importante ter conhecimentos prévios sobre o assunto para tentar entender o que aconteceu?
2. Como isso pode auxiliar no entendimento?
3. É possível deduzir alguma informação a partir do que vocês sabem e o que o colega contou?

5- Resumir

1. O que é resumir?
 2. É importante fazer resumos?
 3. Vocês sabem resumir?
 4. Como se faz resumos?
 5. Relembrar o resumo dos textos que foram trabalhados pelos grupos apresentados oralmente e avaliar as informações que foram dadas.
- Refletir sobre a importância de cada estratégia.
 - Registrá-las novamente.

APÊNDICE G

Momento 3.1: Ação colaborativa, modelagem e atividade guiada

MÓDULO III Hora e vez das estratégias	MOMENTO 3.1: Ação colaborativa, modelagem e atividade guiada
	OBJETIVO <ul style="list-style-type: none">• Utilizar as estratégias trabalhadas na leitura de um artigo de divulgação científica a partir de uma atividade colaborativa.
	DESCRIÇÃO: <ul style="list-style-type: none">• Apresentar o vídeo “Não são as respostas que movem o mundo, são as perguntas” (anúncio publicitário do Canal Futura), disponível em: www.youtube.com/watch?v=sgsZ-FnrM4 Acesso: 28/10/2014.• Apresentar o texto “<i>Obesidade infantil</i>” em data show, levantar os conhecimentos prévios sobre o assunto, definir o objetivo de leitura. <p>Questões para reflexão:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Quando realizamos uma leitura sempre a fazemos com algum propósito. Vocês já pensaram sobre isso?2. Será que é importante estabelecer objetivos de leitura? Por quê?3. Após avaliarem o texto, vocês poderiam responder qual seria o objetivo de ler um texto como esse?4. Quais são as informações que podem estar presentes em textos como esses?5. É importante ter informações sobre o texto antes de lê-lo? Por quê?6. É possível pensar sobre o assunto proposto nesse texto através do título? O que sabem sobre esse assunto?7. A partir do título é possível pensar em um objetivo de leitura? <ul style="list-style-type: none">• Fazer levantamento de informações que os alunos já conhecem sobre o assunto, especulando se elas são passíveis de estarem presentes no texto. <p>Questões para reflexão:</p> <ol style="list-style-type: none">1. O que vocês entendem por obesidade?2. Que comportamentos podem conduzir à obesidade?3. Vocês acreditam que nos dias de hoje as pessoas estão mais acima do peso do que no passado? Por quê?4. As crianças podem se tornar obesas com mais facilidade hoje em dia? Por quê?5. Estar acima do peso pode comprometer a saúde?6. Quais seriam as possíveis doenças ocasionadas por estar acima do peso?7. Quais comportamentos seriam adequados para se evitar a

	<p>obesidade?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir um objetivo específico para a leitura do texto (antes esclarecer aos alunos as diferenças entre objetivo geral e objetivo específico). • Realizar a leitura estando atento para perceber exatamente sobre o quê o texto fala. • Pedir aos alunos que avaliem novamente o texto, tentando ter uma visão global do que foi lido e respondam à pergunta: “do que se trata o texto?” • Na sequência, observar qual ou quais informações contribuem para definir o tema do texto. • Elaborar ou gerar a ideia principal do texto a partir da análise das informações que estão diretamente relacionadas ao tema propondo a pergunta: “qual a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?” • Retomar os conhecimentos dos alunos sobre a questão tratada no texto, estabelecendo relações sobre o que sabem e o que o texto traz para fazer inferências sobre o assunto abordado (por exemplo: inferir sobre o estilo de vida dos jovens nos dias de hoje a partir das orientações sugeridas para a prevenção da obesidade infantil). • Registrar as informações principais a partir das macrorregras em um mapa semântico. Nesse sentido, os alunos podem ser questionados sobre as informações do texto que são relevantes ou sobre aquelas que podem ser redundantes, tentando também abstrair os sentidos de informações maiores e representá-las em poucas palavras . • Modelagem das estratégias a partir do texto: “Memória fixa” de Sofia Moutinho. Ciência Hoje On-line Disponível: http://cienciahoje.uol.com.br/noticias/2014/01/memoria-fixa Acesso: 10/09/2014. • Exercitar o uso das estratégias a partir do texto: “Conexão insuspeita” de Lucas Lucariny – Ciência Hoje On-line (atividade guiada). Disponível: http://cienciahoje.uol.com.br/blogues/bussola/2014/10/conexao-insuspeita/?searchterm=Conex%C3%A3o%20insuspeita Acesso dia 08/12/2014.
--	---

APÊNDICE H

Momento 4.1: Refletir

MÓDULO IV: Produzindo e consolidando	MOMENTO 4.1: Refletir
	OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none">• Analisar a mídia apresentada fazendo questionamentos sobre o seu propósito, como ela se caracteriza.• Analisar vários textos que aparecem em diferentes situações de comunicação e que se configuram como resumos (resumo de filme, resenha de livro, resumo introdutório de artigo científico, resumo de um texto didático).• Refletir sobre as práticas de resumo e em como os aprendizes a avaliam.• Refletir sobre o objetivo de se resumir, a sua importância para propósito de aprendizagem e como os alunos o fazem na prática escolar.
	DESCRIÇÃO: <ol style="list-style-type: none">1. Apresentação do trailer “Jogos Vorazes: A esperança - Parte I Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=fH94XHAF4es Acesso em: 30/11/1/2014. Duração: 1:39.2. Apresentação em <i>power point</i> de tipos de textos que aparecem em diferentes situações de comunicação e que apresentam informações selecionadas e resumidas de um outro texto.3. A partir do vídeo e dos textos analisados promover uma reflexão sobre o que é um resumo e qual é a sua importância.4. Aula expositiva com sessões de diálogo e escuta dos alunos. <p>Questionamentos para reflexão:</p> <ol style="list-style-type: none">1- Vocês consideram que as informações presentes nos textos vistos permitem a vocês entenderem sobre os assuntos abordados e de terem uma ideia geral sobre eles?2- Vocês consideram que há informações que são imprescindíveis para que os textos possam ser compreendidos?3- Em que situações se orientam a produção de resumos?4- Vocês consideram que produzir resumo é importante? Por quê?5- Vocês consideram que sabem resumir ou não? Por quê?6- Como costumam a realizar resumos?7- Vocês costumam fazer resumos com o propósito de aprender quando estudam?

APÊNDICE I

Momento 4.2: Exposição e modelagem

MÓDULO IV: Produzindo e consolidando	MOMENTO 4.2: Exposição e modelagem
	OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none">• Rever as regras propostas para resumir (macrorregras).• Modelar a produção de mapa semântico orientado pelas macrorregras e, a partir dele, um resumo.
	DESCRIÇÃO: <ul style="list-style-type: none">• Em momento de diálogo com os alunos, retomar todas as estratégias metacognitivas propostas e as macrorregras para resumir.• O professor realizará a leitura de um artigo de divulgação científica buscando compreendê-lo a partir das estratégias a serem usadas antes, durante a leitura. Texto de divulgação científica: “Se dormir, não dirija”. Disponível em: http://cienciahoje.uol.com.br/noticias/neurociencia/se-dormir-nao-dirija Acesso 10/09/2014.• Analisar, em seguida, cada parágrafo do texto, guiando-se pelas orientações das macrorregras . 1º momento: o professor realizará a análise do texto para que os alunos avaliem como ele se orienta para produzir o resumo. O registro será feito no quadro, na forma de um mapa semântico, à medida que a análise for sendo feita. 2º momento: Produzir o resumo a partir do mapa semântico. 3º momento: Serão elencadas novamente e registradas as regras que direcionaram a produção do resumo, esclarecendo sobre a importância e o modo adequado de as utilizarem.

APÊNDICE J

Atividade 4.3: Produzindo

MÓDULO IV: Produzindo e consolidando	ATIVIDADE 4.3: Produzindo
	OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none">• Produzir um resumo, a partir do mapa semântico que será elaborado observando as macrorregas apresentadas.
	DESCRIÇÃO: <ul style="list-style-type: none">• O aluno realizará a leitura do artigo de divulgação científica: “Bocejo contagiante”, buscando compreendê-lo a partir das estratégias a serem usadas no início da leitura e durante a leitura, e utilizar as regras propostas para a estratégia final de resumir. Disponível em: http://chc.cienciahoje.uol.com.br/bocejo-contagiante/ Acesso:10/12/13• Orientação de forma mais pontual ao aluno ou de maneira mais coletiva, conforme a dificuldade da turma.• Produzir o mapa visual a partir do que foi orientado pela pesquisadora e eventual apoio de um colega.• Produzir o resumo a partir do mapa visual.

APÊNDICE K

Atividade 1: Bocejo contagiante

Escola Estadual Dr. Odilon Loures 9º ano 2

Disciplina: Português

Professora: Vanuze Maria Pacheco Cavalcante

Nome: _____ Nº _____

INSTRUÇÕES:

Leiam o texto abaixo, observando as estratégias que foram trabalhadas, estando atento às seguintes questões:

- 1- Pensem nos objetivos desse texto, sobre o que vocês sabem sobre o gênero e o conteúdo que ele traz. Pensem as informações que podem estar presentes no texto, o que o título do texto informa, a que ele se refere (levante tudo que sabe sobre isso).
- 2- Observem todas as informações presentes no texto, após a realização de uma leitura atenta e silenciosa e pensem: Qual é o tema do texto? (Lembre-se da pergunta: de que se trata este texto?).
- 3- Observem quais são as informações que esclarecem sobre o tema para identificar a ideia principal. Lembrem-se da pergunta: qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?
- 4- A partir do que aprenderam sobre mapa visual, construam agora um mapa sobre o texto abaixo lembrando sempre que é preciso atenção para reconhecer o tema de cada parágrafo, selecionar informações significativas sobre ele e descartar as que não são irrelevantes. Quando necessário, é preciso também reelaborar informações em poucas palavras.
- 5- Como produto final de seu trabalho e aprendizagem, a partir do mapa visual que elaborou, escreva um resumo, estando atento para que ele seja coerente e não um amontoado de frases soltas. Você é capaz. Mãos à obra!!!

Bocejo Contagante

Pesquisadores descobrem que lobos também setem vontade de abrir a boca quando veem outro bocejando

Você já deve ter notado que, quando alguém boceja, quem está por perto logo sente vontade de bocejar também. O que você talvez não saiba é que esse hábito não é exclusivo dos humanos. Segundo um estudo feito por pesquisadores da Universidade de Tóquio, no Japão, lobos também sentem vontade de abrir a boca ao ver um companheiro dar aquele bocejo.

Desconfiados de que, assim como em humanos, o bocejo também era contagiante nesses animais, os cientistas observaram, durante cinco meses, 12 lobos machos e fêmeas criados em

um zoológico na capital japonesa. Eles logo perceberam que um lobo bocejava com muito mais frequência quando via outro lobo bocejar.

Além disso, a equipe identificou que o bocejo era mais contagiante quando o lobo estava olhando para o outro que bocejava do que quando estava apenas ouvindo o som do bocejo. Outra curiosidade é que a chance de um lobo bocejar quando via um parente bocejando era maior do que quando via outro lobo que não era da sua família fazendo o mesmo.

Sensação compartilhada

De acordo com a bióloga e coautora do estudo Teresa Romero, o bocejo contagiante mostra que os lobos conseguem sentir empatia, ou seja, são capazes de perceber o que o outro está sentido. Essa empatia é facilitada, pela familiaridade e é por isso que os lobos são mais contagiados pelos bocejos de seus parentes. “Acreditamos, também, que o bocejo nos lobos é marcado por componentes afetivos do comportamento”, completa a pesquisadora.

Teresa adiciona que o bocejo contagiante é uma forma de comunicação entre os lobos e serve para que um animal informe ao outro como se sente. “Imitar o bocejo ajuda esses animais a sincronizarem seu comportamento e estado psicológico”, conta. “para um animal que vive em sociedade como o lobo, isso traz grandes vantagens, pois promove a coesão do grupo”.

Também perguntamos à Teresa se um lobo bocejava ao ver um humano bocejando. Segundo ela, o bocejo contagioso entre diferentes espécies só foi comprovado em chimpanzés e cães domésticos, que costuma ser contagiados pelo bocejar dos humanos. “Pelo que sei, nenhum estudo foi feito mostrando que lobos são contagiados pelo nosso bocejo”, diz a bióloga.

Além de lobos e humanos, o bocejo contagiante já foi identificado em chimpanzés, cães e nos babuínos gelada que, além de bocejo, têm também uma **risada contagiante!**

Disponível em: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/bocejo-contagiante/> Acesso:10/12/13

APÊNDICE L

Momento 4.4: Maior autonomia

MÓDULO IV: Produzindo e consolidando	MOMENTO 4.4: Maior autonomia
	OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none">• Utilizar adequadamente as estratégias metacognitivas de leitura.• Produzir um resumo de forma mais autônoma, orientando-se pelas estratégias que foram ensinadas.
	DESCRIÇÃO: <ul style="list-style-type: none">• Abordar o texto a partir das estratégias metacognitivas trabalhadas.• Produzir um mapa semântico a partir do texto de divulgação científica: “<i>Coma com plástico e tudo junto</i>” de forma mais autônoma e, a partir dele, produzir um resumo. <p>Texto disponível em: http://chc.cienciahoje.uol.com.br/coma-com-plastico-e-tudo/</p> <p>Acesso: 20/04/2015</p>

APÊNDICE M

Atividade 2: Coma com plástico e tudo junto

Escola Estadual Dr. Odilon Loures

9º ano 2

Disciplina: Português

Professora: Vanuze Maria Pacheco Cavalcante

Nome: _____ Nº _____

Atividade

Acredito que já possuem informações para realizarem uma leitura de um modo diferente daquela que costumavam a fazer, não é mesmo? Já sabem que estabelecer objetivos para a leitura, identificar o tema, a ideia principal são estratégias que nos permitem refletir melhor sobre as informações do texto, monitorar melhor a leitura, compreendê-lo e até mesmo aprender com essa leitura. Vimos ainda que, para resumir, é necessário também todo um comportamento atento e reflexivo que foi usado no início e durante a leitura. Assim, é preciso se auto-indagar (fazer pergunta para si mesmo), relacionar as informações do texto, observar as que são mais importantes, as que são irrelevantes (que podem ser eliminadas) e ainda condensar aquelas que podem ser apresentadas em poucas palavras.

Pois bem, agora é hora de vocês mostrarem que compreenderam como se faz uma leitura de forma estratégica.

Você é capaz. Mãos à obra!!!

Instruções:

A leitura do artigo de opinião: “Coma com plástico e tudo junto com o alimento” deve ser feita pensando todas as estratégias metacognitivas de leitura que foram ensinadas. São elas as estratégias a serem usadas antes, durante e após a leitura.

Antes:

- Estabelecer objetivos de leitura.
- Acessar conhecimentos prévios e realizar inferências.

Durante:

- Identificar o tema e a ideia principal.
- Acessar conhecimentos prévios e realizar inferências

Depois:

- Resumir.

Atenção às regras para resumir:

5. Omitir: omite informações que não são relevantes para a interpretação.
6. Selecionar: seleciona informações relevantes, aquelas que são essenciais e que não podem ficar de fora do texto/resumo.
7. Generalizar: permite que se construa uma nova proposição, reescrevendo de forma mais reduzida, informações maiores do texto. (ex: As crianças comeram maçãs, melancias, bananas e melão. Os meninos comeram frutas).

8. Construir: integrar várias informações substituindo-as por outra que abarque o sentido global dessas que foram analisadas (reelaborar informações).

Texto:

Coma com plástico e tudo junto

Novas embalagens foram desenvolvidas para serem ingeridas juntos com os alimentos

Comprar uma pizza congelada, assar e comer sem precisar tirar do plástico – um plástico de tomate, diga-se de passagem. Já pensou? Pois é essa é ideia dos pesquisadores da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) que desenvolveram um novo tipo de embalagem para alimentos, feitas a partir de frutas e legumes, que pode ser ingerida sem trazer mal à saúde.

As películas comestíveis possuem diversos sabores e podem ser feitas a partir de frutas, legumes e hortaliças.

As películas comestíveis podem ser fabricadas com alimentos como de mamão, cenoura beterrabas e outros. De acordo com o engenheiro de materiais José Manoel Marconcini, pesquisador da Embrapa, a nova tecnologia é sustentável - não causa danos ao ambiente- porque evita o desperdício.

“Muitos restos de alimentos das indústrias, que seriam descartados, podem ser reaproveitados na produção das embalagens” afirma o pesquisador. “Além disso, as películas são

biodegradáveis e evitam o descarte do plástico convencional, material prejudicial ao meio ambiente.

Outra vantagem é que os produtos vão poder durar por mais tempo. “Durante a fabricação da película, são adicionadas substâncias antimicrobianas para proteger os alimentos de microrganismos”, explica José Manoel. “Essas substâncias estendem os prazos de validade dos produtos”

A fabricação do plástico comestível inclui a desidratação dos alimentos e adição de nanomateriais para dar liga e resistência semelhantes às embalagens convencionais. São adicionados também ingredientes para dar gosto ou cor.

Essa é uma novidade que eu gostaria de experimentar, mas as novas embalagens não estão disponíveis no mercado. “Ainda é preciso transferir a tecnologia para as indústrias, que serão responsáveis por tornar esse produto acessível à população”, avisa José Manoel.

Disponível em: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/coma-com-plastico-e-tudo/>

ANEXO 1

Prova diagnóstica

ESCOLA ESTADUAL:..... 9º ANO.....

NOME:.....

Observe a figura



- 01- É possível inferir as seguintes informações dessa capa de revista, **EXCETO**
- A) O termo "tanque", no contexto dessa capa de revista, se refere ao abdome do modelo da foto.
 - B) "Secar", nesse contexto não se refere ao processo do qual aquilo que está molhado passa a estar seco.
 - C) O Objetivo da revista "Mens's Health" é ajudar os homens a diminuir a camada gordurosa do abdome.
 - D) Mesmo com a seta direcionada para o abdome do modelo pode-se achar que o texto "Ganhe um Tanque Já", trata-se do sorteio de um tanque.

Leia o fragmento

"HÁ UMA GERAÇÃO SEM PALAVRAS"

A malhação física encanta a juventude com seus resultados estéticos e exteriores. O que pode ser bom. Mas seria ainda melhores se eles se preocupassem um pouco mais com os "músculos cerebrais", porque, como diz o poeta e tradutor José Paulo Paes, "produzem satisfações infinitamente superiores".
Fonte: Marili Ribeiro – Jornal do Brasil, caderno B, Rio de Janeiro, 28 de dez. 1996, p. 6

No fragmento apresentado, o autor defende a tese de que.

- (A) A malhação física traz ótimos benefícios aos jovens.
- (B) Os jovens devem se preocupar mais com o desenvolvimento intelectual.
- (C) O poeta José Paulo Paes pertence a uma geração sem palavras.
- (D) Malhar é uma atividade superior às atividades cerebrais.

03- No texto "Há uma geração sem palavras", qual é o argumento que apoia a tese defendida pela autora?

- A) Os jovens precisam preocupar mais com os "músculos cerebrais".
- B) A preocupação excessiva com o físico tem prejudicado essa geração.

- C) Corpo malhado encanta a juventude com seus resultados estéticos e exteriores.
D) Preocupar com o intelecto produz satisfações infinitamente superiores.

Por preconceito, negros inteligentes são vistos como brancos

Carol Castro 21 de janeiro de 2014

Pare e pense: ninguém se envergonha em sentir 'inveja branca'. Mas se fosse preta a inveja seria ruim, então, é isso? Assim como o tal **lado negro** da vida, que só pode ser uma fase péssima. Mas péssimo mesmo é o **preconceito** presente em cada uma dessas expressões. No mundo dos **estereótipos**, negro ainda carrega uma carga negativa – sobra até para os **gatos pretos**. E esse pensamento vai longe: segundo **pesquisa**, **negros inteligentes parecem mais brancos** aos olhos de outras **pessoas** – mesmo que inconscientemente.

Foi o que mostraram **125 voluntários** (a pesquisa não diz se eram brancos ou negros). Metade deles foi subliminarmente exposto à palavra "**educado**", enquanto a outra parte viu a palavra "**ignorante**". Imediatamente depois, todos viram a foto do rosto de um **homem negro**. Em seguida, os pesquisadores mostraram a mesma imagem, mas acompanhada por três rostos mais negros e outros três mais brancos.

Assim:



Os participantes, então, tiveram de dizer qual dos rostos era aquele da foto original. E, adivinhem, **aqueles que haviam subliminarmente visto a palavra "educado" costumavam errar mais** – para o lado branco, claro. Lá no **inconsciente**, a cabeça vergenhosamente **não entende que negro também pode ser bom**, educado, inteligente...

"Quando a expectativa do **estereótipo negro** é violada (como encontrar um homem negro educado), essa informação culturalmente incompatível se resolve com a **distorção do tom da pele** da pessoa. Assim ela é guardada na memória como sendo mais branca", explica Avi Ben-Zeev, líder da **pesquisa**.

Nesses tempos em que ainda barram gente em shopping center por conta de cor da pele e do estilo de roupa nada mais surpreende.

(<http://super.abril.com.br/blogs/cienciamaluca/por-preconceito-negros-inteligentes-sao-vistos-como-brancos/>)

04- Qual a informação principal do texto ?

- A) Vivemos em um mundo de estereótipos, no qual o negro ainda carrega uma carga negativa.
B) Encontrar um homem negro educado é violar a expectativa vigente, segundo pesquisa.
C) Segundo pesquisa, pessoas, por conta do preconceito, enxergam negros inteligentes como brancos.
D) Surpreendentemente, ainda barram pessoas em shopping Center devido a sua cor da pele.

05- No trecho "Metade deles foi subliminarmente exposto à palavra educado, enquanto a outra parte viu a palavra ignorante..." a expressão destacada indica uma circunstância de

- A) Causa
B) Tempo
C) Modo
D) Concessão

06- No trecho "Lá no inconsciente, a cabeça vergenhosamente não entende que negro também pode ser bom, educado, inteligente..." o termo destacado indica uso da linguagem

- A) Coloquial
B) Formal
C) Jornalística
D) Literária

Leia o cartaz para responder as questões 07 e 08



TRABALHO NÃO É BRINCADEIRA.
Para denunciar o trabalho infantil, disque 100.

SECRETARIA DE DEFESA DO CONSUMIDOR
PERNAMBUCO

07- Este texto tem como objetivo

- A) Alertar sobre o não trabalho infantil.
- B) Promover o trabalho infantil no estado de Pernambuco.
- C) Conscientizar a população sobre a proibição do trabalho infantil.
- D) Indicar um número para denuncia do trabalho infantil.

08- No cartaz, o emprego do verbo discar – no imperativo – indica

- A) Uma ordem
- B) Uma alerta
- C) Um pedido
- D) Um conselho

09- Leia as frases:

- 01- “PIETRO É O CARA DA ESCOLA”
- 02- “PIETRO É UM CARA DA ESCOLA”

A mudança do artigo definido “o” pelo indefinido “um” compromete o sentido da frase. O emprego do artigo indefinido, na frase 2, tem sentido.

- A) afetivo.
- B) depreciativo.
- C) especificador.
- D) generalizador.

Leia o texto para responder as questões 10 e 11.

Um cara acaba de comprar uma Ferrari novinha, e pra estrear, sai pela estrada afora. Indo devagarzinho, avista à frente uma carroça puxada por um boi. O cara ~~nem~~ pensa: engata uma segunda e passa rente à carroça do caipira. Nisso, olhando pro retrovisor, ele vê que a mesma carroça vem lhe perseguindo e vai chegando perto numa velocidade animal ! E passa.... VUMMMMMM! O cara, abobado, engata uma terceira e acelera pra ultrapassar o diabo da carroça viajando a mil. Dai vem à carroça de novo, passando a Ferrari novinha. Já doido, ele engata uma quinta direta e **mete fundo**, passando mais uma vez a carroça, agora já a 200 por hora. Hã, lá vem à carroça.... VUMMMMMM! Nisto, eles chegam numa parada (sinal, farol, semáforo) e a Ferrari é forçada a frear. E a carroça: VUMM (pra frente)... VUMM (pra trás)... VUMMM... para. O cara abaixa o vidro e pergunta pro caipira qualé a do boi turbinado, e o caipira diz : - MOÇO, DÁ PRA TIRAR O MEU SUSPENSORIO QUE TÁ PRESO NA SUA ANTENA!!!!????? <http://www.piadasnet.com/>

10- O que gera humor nesse texto?

- A) O cara da Ferrari tentar se exibir para o caipira.
- B) O caipira está com o suspensório preso a Ferrari.
- C) A carroça do caipira ser mais veloz que a Ferrari.
- D) A competição entre Ferrari e Carro de Boi.

11- No trecho "...ele vê que a mesma carroça vem lhe perseguindo e vai chegando perto numa velocidade animal!", o ponto de exclamação indica

- A) Admiração.
- B) Ênfase.
- C) Indignação.
- D) Surpresa.

Urubus e Sabiás

Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... Os urubus, aves por natureza beçadas, mas sem grandes dotes para o canto, decidiram que, mesmo contra a natureza eles haveriam de se tornar grandes cantores. E para isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram do-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas e fizeram competições entre si, para ver quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão para mandar nos outros. Foi assim que eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular, a quem todos chamam por Vossa Excelência.

Tudo ia muito bem até que a doce tranquilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos, tagarelas, que brincavam com os canários e faziam serenatas com os sabiás... Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, e eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito. "Onde estão os documentos de seus concursos?" E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvesse. Não haviam passado por escolas de canto, porque o canto nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam, simplesmente... Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem.

E os urubus, em uníssono, expulsaram da floresta os passarinhos que cantavam sem alvarás...

MORAL: EM TERRA DE URUBUS DIPLOMADOS NÃO SE OUVI CANTO DE SABIÁ.

ALVES, Rubem. Estórias de Quem gosta de Ensinar. São Paulo: Ars Poética, 1985, p.81- 2.

12- No contexto, o que gera o conflito é

- A) a competição para eleger o melhor urubu.
- B) a escola para formar aves cantoras.
- C) o concurso de canto para conferir diplomas.
- D) o desejo dos urubus de aprender a cantar.

13- No texto "Urubus e Sabiás", a informação principal é

- A) "...fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram do-ré-mi-fá..."
- B) "... mesmo contra a natureza eles haveriam de se tornar grandes cantores."
- C) "...até que a doce tranquilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida..."
- D) "... eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos..."

14- No último parágrafo do texto a expressão "em uníssono" significa

- A) com muita raiva
- B) uma espécie de urubu
- C) em um só som
- D) desafinadamente

Leia o texto para responder às questões 15 e 16

Sou contra a redução da maioria penal

A brutalidade cometida contra dois jovens em São Paulo reacendeu a fogueira da redução da idade penal. A violência seria resultado das penas que temos previstas em lei ou do sistema de aplicação das leis? É necessário também pensar nos porquês da violência, já que não há um único tipo de crime.

De qualquer forma, um sistema sócio-econômico historicamente desigual e violento só pode gerar mais violência. Então, medidas mais repressivas nos dão a falsa sensação de que algo está sendo feito, mas

o problema só piora. Por isso, temos que fazer as opções mais eficientes e mais condizentes com os valores que defendemos.

Defendo uma sociedade que cometa menos crimes e não que puna mais. Em nenhum lugar do mundo houve experiência positiva de adolescentes e adultos juntos no mesmo sistema penal. Fazer isso não diminuirá a violência e formará mais quadros para o crime. Além disso, nosso sistema penal como está não melhora as pessoas, ao contrário, aumenta sua violência.

O Brasil tem 500 mil trabalhadores na segurança pública e 1,5 milhão na segurança privada para uma população que supera 171 milhões de pessoas. O problema não está só na lei, mas na capacidade para aplicá-la. Sou contra a redução da idade penal porque tenho certeza que ficaremos mais inseguros e mais violentos. Sou contra porque sei que se há possibilidade de sobrevivência e transformação destes adolescentes, está na correta aplicação do ECA. Lá estão previstas seis medidas diferentes para a responsabilização de adolescentes que violaram a lei. Agora não podemos esperar que adolescentes sejam capturados pelo crime para, então, querer fazer mau uso da lei. Para fazer o bom uso do ECA é necessário dinheiro, competência e vontade.

Sou contra toda e qualquer forma de impunidade. Quem fere a lei deve ser responsabilizado. Mas reduzir a idade penal, além de ineficiente para atacar o problema, desqualifica a discussão. Isso é muito comum quando acontecem crimes que chocam a opinião pública, o que não respeita a dor das vítimas e não reflete o tema seriamente.

Problemas complexos não serão superados por abordagens simplórias e imediatistas. Precisamos de inteligência, orçamento e, sobretudo, um projeto ético e político de sociedade que valorize a vida em todas as suas formas. Nossos jovens não precisam ir para a cadeia. Precisam sair do caminho que os leva lá. A decisão agora é nossa: se queremos construir um país com mais prisões ou com mais parques e escolas.

Renato Roseno é advogado. Coordenador do CEDECA – Ceará e da ANCED – Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente. 21/11/2003

15- Com base na leitura do texto, assinale a alternativa que expressa opinião do autor e não um fato :

- A) "O Brasil tem 400 mil trabalhadores na segurança pública e 1,5 milhão na segurança privada ..."
- B) "No [ECA] estão previstas seis medidas diferentes para a responsabilização de adolescentes que violam a lei."
- C) "Precisamos de inteligência, orçamento e, sobretudo, um projeto ético e político de sociedade..."
- D) A brutalidade cometida contra dois jovens em São Paulo reacendeu a fogueira da redução da idade penal.

16- O gênero do texto lido é

- A) Um depoimento pessoal.
- B) Um texto de divulgação científica.
- C) Um artigo opinião.
- D) Uma entrevista.

Observe esta charge de Angeli:



Fonte: ANTUNES, Irandé. Aula de Português. Encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

17- O questionamento da criança ao pai, na charge apresentada, mostra que:

- A) A criança, por ser muito pequena, é ingênua.
- B) A criança não sabe o que é teto.
- C) Não há diferença social no país
- D) A curiosidade da criança não tem fundamento.

Você acredita que o jovem tem condições de mudar o país?

Texto I

SIM A.S.F., 22, São Paulo, SP

"O jovem tem um papel importante no panorama político do país. As manifestações e as movimentações estudantis, por exemplo, chamam a atenção e ganham repercussão nacional. A tomada de consciência é fundamental, já que daqui a alguns anos nós é que vamos estar no poder."

Texto II

NÃO G.F.L., 19, São Paulo, SP

"O jovem é muito acomodado; a gente não faz nada para mudar o país. Pequenas manifestações ou ações individuais não adiantam, não são levadas a sério e morrem logo. A única forma de conseguir alguma coisa é por meio de uma mobilização nacional, mas o jovem não está interessado em se mexer."

Folha de São Paulo – Folhateen, 5/4/1999.

18- Sobre os textos I e II, pode-se dizer que

- A) o texto I defende a mobilização nacional como única forma de se conseguir alguma coisa para mudar o país; no texto II, afirma-se que a tomada de consciência é fundamental para a mudança do país.
- B) o texto I defende a tomada de consciência como sendo fundamental para a mudança do país; o texto II diz que o jovem é muito acomodado.
- C) o texto I afirma que a atuação do jovem na mudança do país será sempre a mesma; o texto II diz que o jovem é muito acomodado.
- D) o texto I declara que, daqui a alguns anos, os jovens vão estar no poder; o texto II defende a tomada de consciência como sendo fundamental para a mudança do país.

Leia

A namorada

Manoel de Barros

Havia um muro alto entre nossas casas.
Difícil de mandar recado para ela.
Não havia e-mail.
O pai era uma onça.
A gente amarrava o bilhete numa pedra presa por um cordão
E pinchava a pedra no quintal da casa dela.
Se a namorada respondesse pela mesma pedra
Era uma glória!
Mas por vezes o bilhete enganchava nos galhos da goiabeira
E então era agonia.
No tempo do onça era assim.

Texto extraído do livro "Tratado geral das grandezas do ínfimo", Editora Record - Rio de Janeiro, 2001, pág.

Namoro desmanchado

Pedro Bandeira

Já não tenho namorada
e nem ligo para isso
é melhor ficar sozinho
namorar só dá enguiço.

Eu conheço meus colegas
sei que vão argumentar
que pra não ser mais criança
é preciso namorar.

Mas a outra só gostava
de conversa e de passeio
e queria que eu ficasse
de mãos dadas no recreio.

E ali, sentado e quieto
no recreio da escola
de mãos dadas feito bobo
vendo a turma jogar bola

Gosto mesmo é de brincar
faça chuva ou faça sol
namorar não quero mais.
Eu prefiro o futebol.

19- O texto I difere do texto II

- a) na vontade do eu lírico namorar.
- b) na forma de namorar no recreio.
- c) na constatação que namorar dá enguiço.
- d) no argumento dos colegas quanto ao namoro.

Observe

Vamos imaginar que a indústria farmacêutica desenvolveu uma pílula que pudesse prevenir doenças do coração, obesidade, diabetes e reduzir o risco de câncer, osteoporose, hipertensão e depressão. Já temos esse remédio. E não custa nada. Está a serviço de ricos e pobres, jovens e idosos. É a atividade física.

(Gro Harlem Brundtland, diretora geral da OMS – Organização Mundial da Saúde) Folha de São Paulo, 6 abr. 2002.

20- De acordo com o texto, o remédio que não custa nada e está a serviço de ricos e pobres, jovens e idosos

- a) é uma pílula fabricada pela indústria farmacêutica.
- b) só é encontrado nas farmácias.
- c) é a atividade física.
- d) ainda não existe.

Leia o texto para responder as questões 21 e 22

Jéssica veio do céu

Jéssica é somente uma garota de 11 anos (...). Mas tem a coragem de uma leoa e a calma de um anjo da guarda. Na noite de domingo, a casa em que ela mora se transformou num inferno que ardia em chamas porque um de seus irmãos causou o acidente ao riscar um fósforo. Larissa, de 7 anos, Letícia, de 3, e o menino de 8, que involuntariamente provocou o incêndio, foram salvos porque Jéssica (apesar de seus 11 anos) se esqueceu de sentir medo. Mesmo com a casa queimando, a garganta sufocando com a fumaça e a porta da rua trancada por fora (a mãe saíra), a menina não se desesperou. Abriu a janela de um quarto e através dela colocou, um por um, todos os irmãos para fora. Enquanto fazia isso, rezava. Ninguém sofreu sequer um arranhão. Só então Jéssica pensou em si própria. E sentiu muito medo. Pulou a janela e disparou a correr.

Revista Veja. São Paulo: Abril, 18 de fevereiro de 2004.

21- No trecho “Larissa, de 7 anos, Letícia, de 3 anos, e o menino de 8, que **involuntariamente provocou o incêndio**, foram salvos porque Jéssica (apesar de seus 11 anos) se esqueceu de sentir medo”.(l. 5), o trecho destacado se refere a(ao)

- a) Larissa (de 7).
- b) Letícia (de 3).
- c) menino (de 8).
- d) Jéssica (de 11).

22- Não denota a ideia de causa e consequência a alternativa:

- A) “... , a casa em que ela mora se transformou num inferno que ardia em chamas porque um de seus irmãos causou o acidente ao riscar um fósforo.”
- B) “... foram salvos porque Jéssica (apesar de seus 11 anos) se esqueceu de sentir medo”.
- C) “Jéssica é somente uma garota de 11 anos (...). Mas tem a coragem de uma leoa e a calma de um anjo da guarda.”
- D) “... a menina não se desesperou. Abriu a janela de um quarto e através dela colocou, um por um, todos os irmãos para fora (...) Ninguém sofreu sequer um arranhão.”

23- Marque a alternativa que melhor complete o texto abaixo

Hoje domingo e o tempo bom. Por isso nós todos fora de casa.
..... a passear à beira-mar. agradável passar um pouco de tempo ao ar livre ao
fim de semana.

- A) é, estar, estamos, está, É
- B) é, estar, estamos, Estou, Está
- C) é, está, estar, Está, Estar
- D) é , está, estamos, Estamos, É