Educação em Perspectiva / *Education in Perspective*
DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8627

ARTIGO

Práticas de ensino de leitura numa perspectiva metacognitiva: efeitos sobre o comportamento do leitor

Teaching reading from a metacognitive perspective: effects on reading behavior

Lectura de prácticas de enseñanza en una perspectiva metacognitiva: efectos en el comportamiento de los lectores

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro[2]
Vanuze Maria Pacheco Cavalcante[3]
Cláudia Tatiana Prates Nunes[4]

Resumo: Este estudo discute uma perspectiva de ensino de leitura ainda pouco difundida na escola pública brasileira: a perspectiva metacognitiva. Embora tal abordagem não seja nova, ela ainda não adentrou à escola de maneira relevante. Assim, perguntamo-nos em que medida a perspectiva metacognitiva pode contribuir com o ensino de leitura na escola. A partir disso, por meio de uma metodologia que mescla a revisão de literatura ao relato de experiência, objetivamos produzir uma breve discussão teórica sobre o tema no intuito de alicerçar o conhecimento do professor de português para, em seguida, apresentar dois Projetos de Intervenção realizados no Ensino Fundamental II: um sobre o ensino de estratégias metacognitivas, outro sobre o ensino de processos inferenciais, apresentando seus desenvolvimentos e conclusões. Ao fim, relatamos os resultados dos projetos, defendendo que o ensino de leitura na abordagem apresentada pode promover autonomia em leitura, empoderando os sujeitos por meio de seu próprio saber.

Palavras-chave: Leitura. Metacognição. Ensino.

Abstract: *This study discusses a perspective of reading teaching so far not widespread throughout the Brazilian public school: the metacognitive perspective. Although this approach is not new, it has not yet penetrated in a relevant way in school. Thus, ask to what extent a metacognitive perspective can contribute to the teaching of reading in the Brazilian public school. From this, through a methodology that mixes the literature review with the experience report, we aim to produce a brief theoretical discussion about the subject in order to support the knowledge of the Portuguese teacher and then presents two Intervention Projects carried out in the Elementary School: one on the teaching of metacognitive strategies, another on the teaching of inferential processes, presenting their developments and conclusions. Finally, it reports results of the projects, arguing that reading teaching in the presented approach promotes autonomy in reading, empowering subjects through their own knowledge.*

Keywords: *Reading. Metacognition. Teaching.*

Resumen: *Este estudio discute la perspectiva de la enseñanza de la lectura no muy extendida en la escuela pública brasileña: la perspectiva metacognitiva. Aunque este enfoque no es nuevo, aún no ha penetrado de manera relevante en la escuela. Por lo tanto, pregunte en qué medida una perspectiva metacognitiva puede contribuir a la enseñanza de la lectura en la escuela pública brasileña. A partir de esto, a través de una metodología que combina la revisión de la literatura con el informe de la experiencia, nuestro objetivo es producir una breve discusión teórica sobre el tema para apoyar el conocimiento del profesor de portugués y luego presenta dos Proyectos de Intervención realizados en la Escuela Primaria II: uno sobre la enseñanza de estrategias metacognitivas, otro sobre la enseñanza de procesos inferenciales, presentando sus desarrollos y conclusiones. Finalmente, informa sobre los resultados de los proyectos, argumentando que la enseñanza de la*

[1] **Submetido em:** 09 jul. 2019 **- Aceito em:** 17 set. 2019 **- Publicado em:** 27 ago. 2020
[2] Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) – E-mail: mclaramaciel@hotmail.com
[3] Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) – E-mail: vmpcavalcante@yahoo.com.br
[4] Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) – E-mail: ctatpn@yahoo.com.br

lectura en el enfoque presentado promueve la autonomía en la lectura, lo que empodera a los sujetos a través de su propio conocimiento.

Palabras clave: *Lectura. Metacognición. Enseñanza.*

Introdução

Nas últimas décadas, assiste-se, no Brasil, a um razoável crescimento da proficiência leitora dos alunos da rede pública de ensino, se compararmos os índices atuais aos índices de duas décadas atrás. Contudo, programas nacionais e internacionais de Avaliação em Larga Escala, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), demonstram que os índices ainda são considerados baixos e insuficientes, sobretudo se comparados aos índices de leitura de outras nações em desenvolvimento. Nos últimos 15 anos, pulamos de 396 pontos, no ano 2000, para 407 pontos, em 2015 (BRASIL, 2016), no *ranking* do PISA. Apesar disso, estamos distantes da média do programa, que são 496 pontos, e ainda ocupamos a desconfortável 59ª posição, num conjunto composto por 70 nações.

Embora as limitações da educação pública brasileira estejam relacionadas mais com as questões de ordem político-econômica do que com as questões de ordem didático-pedagógica[i] e, ainda, seja possível questionar a metodologia e os objetivos do PISA[ii], é preciso considerar que tais dados preocupam, pois revelam, matematicamente, a velocidade (ou morosidade) da nossa capacidade de reação. Se mantivermos esse ritmo de crescimento (11 pontos a cada 15 anos), a média do programa só será alcançada por volta do ano 2140, tempo certamente muito distante para milhões de jovens brasileiros que precisam melhorar a proficiência leitora hoje.

Assim, cientes da complexidade que envolve o tema da leitura, no Brasil, e considerando os limites de contribuições estritamente pedagógicas, neste estudo apresentamos uma perspectiva de ensino que pode contribuir para a elevação dos níveis de leitura dos estudantes brasileiros: a perspectiva da leitura como uma atividade metacognitiva.

A partir da constatação de que tal perspectiva se mostra incipiente na escola pública brasileira (CAVALCANTE; RIBEIRO, 2017), objetivamos, neste artigo, discorrer sobre os aspectos metacognitivos que fundamentam e possibilitam a prática da leitura compreensiva. Em complemento, apresentamos os resultados de dois Projetos de Intervenção Educacional, desenvolvidos na perspectiva metacognitiva em turmas do Ensino Fundamental II, por meio de pesquisas-ações empreendidas por professores de português, egressos do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Montes Claros.

O primeiro projeto ensinou estratégias metacognitivas de leitura para estudantes do 9º ano, enquanto o segundo focalizou o ensino de inferências lógicas e pragmáticas a estudantes do 6º ano, ambos com resultados que apontam para a melhoria da competência leitora dos sujeitos envolvidos.

Assim, neste artigo, discutimos inicialmente a leitura numa perspectiva tanto escolar quanto social, apresentando, em seguida, aspectos da abordagem metacognitiva considerados relevantes para o professor de português. Na sequência, discorremos sobre os projetos de intervenção supracitados, apresentando as propostas de intervenção e seus resultados, de modo a desenhar, ao fim, o alcance das contribuições do ensino de leitura na perspectiva apresentada.

Leitura como uma atividade sociocognitiva

Houve um tempo em que as nações combatiam o analfabetismo para desenvolverem-se. Hoje isso já não é suficiente. Além de alfabetizados, os cidadãos precisam ser multiletrados, demonstrando capacidade para lidar com múltiplas formas de compreensão e expressão linguageira. O mundo mudou e as exigências para a participação social acompanharam essas mudanças.

Desenvolver a competência leitora é condição primordial para o desenvolvimento profissional e pessoal, nas sociedades contemporâneas. Trata-se de uma competência capaz tanto de impulsionar quanto de barrar o desenvolvimento de outras. Na escola, por exemplo, problemas de leitura resultam em problemas mais amplos no processo de escolarização. Se o sujeito lê com dificuldade e baixo nível de compreensão, certamente se desinteressará pelas práticas de letramento escolar, apresentando baixo rendimento acadêmico em outras disciplinas. Mas se, ao contrário, o sujeito lê com proficiência e desenvoltura, as chances de sucesso escolar serão certamente maiores. O mesmo raciocínio se aplica à vida em sociedade: leitores proficientes apresentam maiores probabilidades de serem opinativos, críticos e autônomos, com maiores chances de posicionamento, inserção e participação social.

Isso significa que fortalecer a competência leitora dos estudantes é ampliar as suas possibilidades de crescimento social e pessoal. Embora esse discurso não seja novidade, é preciso reverberá-lo com intensidade, diante da precariedade dos índices de alfabetismo e leitura de nosso país. Por um lado, os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016 atestam que cerca de 55% dos estudantes de 8 anos da rede pública apresentam leitura deficitária (BRASIL, 2017). Por outro, os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) demonstram que cerca de 30% dos brasileiros adultos são analfabetos funcionais, enquanto 34% encontram-se em um nível elementar de alfabetismo e 25% em nível intermediário, sendo apenas 12% aqueles que leem e escrevem com proficiência no Brasil (INAF, 2018). Tais índices indicam, entre outras questões, uma necessidade premente de se melhorarem as práticas de ensino de leitura no Brasil.

Esses dados induzem a duas conclusões interdependentes. A primeira revela que há, de fato, em nosso país, um grave problema a ser enfrentado no campo das práticas de ensino de leitura, embora, frisamos mais uma vez, não seja possível pensar que esta é a razão principal das nossas mazelas educacionais (vide nota final 1). A segunda conclusão indica que além de se melhorar a formação do professor e as práticas de ensino de leitura, é preciso ainda prover meios para incentivar o letramento continuado do cidadão, pois resolve pouco

letrar estudantes na escola e depois não oportunizar a eles meios para a inserção e participação em práticas sociais letradas.

Em relação à formação de professores e ao aprimoramento das práticas, nos últimos anos uma importante conquista da educação pública brasileira foi a instituição de Mestrados Profissionais específicos e exclusivos para professores da rede pública[iii]. Viabilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e oferecidos em rede, tais cursos têm feito a experiência de sala de aula dialogar com teorias acadêmicas emergentes, criando um lastro de renovação que certamente reverterá em melhores condições de ensino-aprendizagem. Um exemplo salutar desse movimento é o Mestrado Profissional em Letras, *lócus* das intervenções educacionais em leitura que serão apresentadas adiante.

Voltando à questão da necessidade de se melhorar o ensino de leitura, acreditamos que algumas estratégias podem ser desenvolvidas para tornar a leitura mais compreensiva e os estudantes mais conscientes e conhecedores de seu próprio processo de leitura, levando-os a monitorarem o seu processo de compreensão. "Como eu leio? Quais são as minhas dificuldades de leitura? O que influencia na velocidade ou lentidão do meu processamento leitor? O que faço para ter acesso a informações implícitas?" Essas são algumas das questões que costumam guiar o entendimento do próprio processamento leitor numa perspectiva de ensino de leitura por meio do desenvolvimento da metacognição. Embora tais questionamentos possam ocorrer com alguma naturalidade em leitores experientes, em leitores iniciantes eles precisam ser despertados e conduzidos à reflexão pelo professor.

Nesse sentido, apresentamos a seguir apontamentos teóricos capazes de subsidiar o professor de língua materna na condução do aluno na descoberta e melhoria de seu comportamento leitor, partindo de reflexões sobre a leitura numa perspectiva sociocognitiva, com foco específico em um componente do sistema cognitivo, a metacognição. Após a abordagem teórica, apresentaremos dois projetos desenvolvidos a partir da perspectiva aqui apresentada. Ao fim, elencamos as conclusões a que tais projetos de intervenção nos permitiram chegar, apontando para as contribuições deste artigo para o ensino de leitura.

Leitura como atividade metacognitiva

"O que significa ler e o que eu posso fazer para levar o meu aluno a ler melhor?", questionam-se muitos professores. Poder-se-ia dizer que ler é, ao mesmo tempo, uma atividade cognitiva e social. No primeiro caso (leitura como atividade cognitiva), concebemos a leitura como resultante de processos mentais internos que mobilizam sistemas de conhecimentos diversos. No segundo (leitura como atividade social), pensamos na prática histórico-social que se exerce quando se interage com o meio através de um sistema de (de)codificação. A resposta à segunda questão ("o que eu posso fazer para levar o meu aluno a ler melhor?"), no entanto, é mais complexa e demandará, antes de respondê-la, maiores fundamentações.

Do ponto de vista sociocognitivo, ler é apropriar-se de um código e reconhecer o mundo nele, relacionando o conhecimento novo ao já sabido, processando informações e

lançando-se ao (des)conhecido. O processamento da informação por meio da leitura, segundo Kato (1999, p. 50), pode ocorrer de duas maneiras, do ponto de vista cognitivo: por meio de processos descendentes (*top-down*) ou ascendentes (*bottom-up*). O predomínio de um ou de outro nas práticas de leitura escolar indica aos professores tipos de leitores e suas características, orientando possibilidades de intervenções.

No primeiro modelo, processamento descendente (*top-down),* a leitura é um processo não-linear e dedutivo em que o leitor utiliza-se largamente de informações extratextuais, indo do semântico para o formal, da macroestrutura para a microestrutura, da função para a forma (KATO, 1999).

No segundo, ao contrário, o processamento é ascendente (*bottom-up*), a leitura é linear e utiliza-se principalmente informações intratextuais. Segundo Leffa (1996, p. 13), nesse tipo de processamento, "a compreensão sobe do texto ao leitor na medida exata em que o leitor vai avançando no texto. As letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos".

Conforme Kato (1999, p. 50-51), esses dois processamentos podem servir de base para descrever tipos de leitores: o primeiro tipo privilegia o processamento descendente e utiliza-se pouco do ascendente. "É o leitor que apreende facilmente as idéias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente". Para a autora, esse tipo de leitor faz mais uso de seu conhecimento prévio que de informações aportadas no texto.

O segundo se baseia praticamente no processo ascendente, construindo significados sobretudo a partir dos dados do texto, com poucas percepções extratexto, por um lado, e poucas "conclusões apressadas", por outro. Nas palavras da autora, é "vagaroso e pouco fluente e tem dificuldades de sintetizar as idéias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante" (KATO, 1999, p. 51).

O terceiro tipo de leitor caracteriza um leitor maduro – aquele que sabe utilizar-se dos dois tipos de processamento, a depender das características da tarefa, utilizando-os de modo complementar, integrados, e a serviço do objetivo maior da leitura: a compreensão (KATO, 1999).

No cotidiano escolar, independente da série/ano, é possível encontrar os três tipos de leitores mencionados. Tais definições constituem uma resposta significativa quando se questiona que tipo de leitor é o nosso aluno, pois auxilia na identificação das metas de ensino e na correção de problemas de leitura.

A rigor, o processamento da leitura é uma atividade cognitiva que vai ocorrendo no "piloto automático", sem que o leitor se dê conta dos processos mentais envolvidos. Contudo, em dados momentos, o leitor é instado a perceber a atividade cognitiva que está a desenvolver. Isso ocorre, sobretudo, em momentos em que a velocidade do processamento leitor cai e a incompreensão se instala. É nesse momento que se precisa migrar de uma atividade meramente cognitiva para uma atividade metacognitiva que leve o leitor a pensar estrategicamente no obstáculo que se impõe.

Logo, para transformar leitores iniciantes em maduros, além de oportunizar muitas "horas de voo", é fundamental que professores oportunizem aos sujeitos o desenvolvimento de "estratégias de leitura" capazes de torná-los leitores autônomos, reguladores do próprio processo de compreensão. Nessa perspectiva, estratégias de leitura, tomadas aqui como procedimentos com objetivos a serem alcançados, através do planejamento de ações, proporcionariam ao estudante diversas maneiras de resolver problemas de leitura. Tratamos, aqui, portanto, da importância de a escola desenvolver um comportamento metacognitivo nos estudantes, em relação à leitura, orientando o desenvolvimento e uso de estratégias metacognitivas, como discutiremos a seguir.

Estratégias metacognitivas

A literatura é farta em diferenciações entre o que é cognitivo e o que é metacognitivo, no campo da leitura, embora esses limites não sejam considerados rígidos (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999). Grosso modo, no campo estratégico, é possível diferenciar esses dois níveis da seguinte maneira: por estratégias cognitivas entendem-se aquelas que, de acordo com Kato (1999), regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, sugerindo existirem conhecimentos suficientes pelo sujeito que permitem a automatização das ações. Por outro lado, por estratégias metacognitivas, entendem-se aquelas que regem o comportamento leitor consciente, orientando o conhecimento da própria cognição, bem como procedimentos reparadores da compreensão.

Estratégias cognitivas são sustentadas por conhecimentos implícitos, internalizados pelo fato de se poder falar a língua, e que, sabemos, nem sempre somos capazes de descrever (KLEIMAN, 2013). Logo, é possível ir processando a leitura de um texto a partir do reconhecimento das palavras, da estrutura da frase, da organização dos parágrafos, do sentido das palavras, da organização sintática, enfim. São conhecimentos que permitem ao leitor seguir em frente, sem parar para pensar sobre os processos mentais envolvidos e em ação, pois existe alta previsibilidade daquilo que está posto e que já se conhece.

Estratégias metacognitivas são sustentadas pelo conhecimento que se tem do próprio funcionamento cognitivo e das ações que se pode fazer para potencializá-lo. Nas palavras de Marini (2006, p. 343), "pode-se entender a metacognição como o conhecimento e controle que a pessoa tem sobre sua própria cognição e atividades de aprendizagem". Assim, durante a realização da leitura, quando o leitor monitora o processo, isso lhe permite estar ciente do que se está ou não compreendendo. Dessa forma, haverá ocasiões em que, por razões distintas, como por exemplo, pouco conhecimento prévio sobre o tema do texto, o leitor, ao avaliar a própria compreensão, precisará tomar medidas que o auxiliem nesse momento. Em outras situações, será a exigência da tarefa (e os objetivos estabelecidos para ela) que demandarão do leitor o uso de estratégias metacognitivas que favoreçam o sucesso desse empreendimento.

São estratégias, pois, que segundo Kato (1999), 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), por serem

estratégias que conduzem a reflexões e avaliações do próprio conhecimento, direcionando o leitor a tomar medidas quando se verificam falhas de compreensão.

Nota-se, diante disso, que "a metacognição na leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura" (LEFFA, 1996, p. 46), assim como da capacidade de ação diante de problemas de compreensão. Tal monitoramento deve resultar em ações capazes de mitigar problemas de compreensão. Assim, 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 o permitem chegar à compreensão (CAVALCANTE, 2015).

A metacognição envolve, deste modo: (a) "habilidade para monitorar a própria compreensão" ('estou compreendendo este trecho com clareza; esta parte está mais difícil, mas ainda consigo perceber a ideia principal; deste trecho em diante não está acessível, preciso fazer algo para compreender melhor...') 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"; o que eu entendi do que acabei de ler? É melhor fazer um resumo...) (LEFFA, 1996, p. 40).

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 de o leitor avaliar a sua própria compreensão.

No entanto, de modo geral, percebemos baixa capacidade de monitoria da leitura em estudantes da Educação Básica brasileira. Não é raro encontrar "leitores tratores"[iv] em nossas escolas. Muitos estudantes habituam-se a ler sem compreender. Assim, feito tratores, passam por cima do texto, sem parar para pensar sobre ele ou tomar iniciativas favorecedoras da compreensão.

Essa constatação nos mostra o quanto é urgente discutir com estudantes da Educação Básica a atividade de leitura numa perspectiva metacognitiva. Ensinar e incentivar um comportamento metacognitivo em leitura é devolver ao aluno as rédeas de sua própria compreensão. Dizemos "devolver" porque, em muitas ocasiões, temos a impressão de que alguns alunos dependem sempre da condução do professor para o processo de compreensão textual. Desenvolver meios para se desenvolver autonomia na leitura é um modo de empoderar sujeitos, não podemos nos esquecer.

Sobre a produção de inferências

Um segundo aspecto teórico e prático que tem grande relevância para a melhoria da qualidade da leitura é a aprendizagem da inferenciação, entendida por Solé (1998) como uma estratégia de leitura. Sem esta habilidade não se lê, decodifica-se apenas. Como estratégia de leitura que leva à compreensão, a inferenciação exige do aluno algum grau de

desenvolvimento metacognitivo, pois embora algumas inferências sejam feitas acessando apenas habilidades cognitivas, outras precisam de habilidades metacognitivas para se realizarem.

Em leitura, a inferenciação pode ser considerada uma operação que requer formulação de hipóteses e ativação de conhecimentos prévios para o preenchimento de lacunas textuais por meio da dedução ou da indução. É através da produção de inferências que o leitor preenche lacunas textuais que constroem sentidos. Apesar dessa tarefa tornar-se, com o tempo, em casos mais simples, automática, ela precisa de ensino, assessoria e prática, para ser consolidada. Assim, é fundamental que professores compreendam esse processo e que tenham consciência de que não se trata de uma atividade natural e espontânea aos sujeitos. Ao contrário, ela precisa ser ensinada e praticada para se consolidar, como defende Nunes (2017).

Solé (1998) considera a produção de inferências como uma estratégia de leitura, ao lado da seleção, antecipação e verificação. Tomada no âmbito da metacognição, isso significa que embora inferenciais simples possam ser realizadas de modo automático, espera-se algum grau de consciência e monitoria nas estratégias mais complexas, para trazer à superfície porções de significados "encobertos", como dissemos.

Koch e Travaglia (2011, p. 65) explicam o fenômeno de inferenciação através de uma interessante metáfora: para os autores, um texto assemelha-se a um *iceberg*; o que está na superfície é sempre menor do que está encoberto. Assim, "o que fica à tona" representa o dito, as informações explícitas, e o que está "submerso" representa as informações implícitas, de modo que a competência para alcançar uma compreensão mais profunda seria o processo inferencial. Isso porque "quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências para podermos compreendê-los integralmente". Do contrário, textos seriam peças excessivamente longas, para explicitar tudo o que se precisa comunicar.

Inferenciação, portanto, são operações mentais "em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas" (DELL'ISOLA, 2001, p. 44). Isso diz respeito tanto às operações intratextuais (no campo lexical e/ou conceitual) quanto às operações extratextuais, nas ocasiões em que o sujeito busca conhecimentos da experiência para preencher os "vazios" textuais.

Marcuschi (2008, p. 254) propõe uma classificação de inferências distribuída em três grupos: o primeiro de base textual (inferências lógicas, sintáticas e semânticas), o segundo de base contextual (pragmáticas e cognitivas) e o último sem base textual e/ou contextual (chamadas inferências falseadoras e extrapoladoras). Essas proposições de Marcuschi (2008) trazem em si a possibilidade de pensar a partir de qual ponto ou base as inferências são realizadas. Didaticamente, essa classificação auxilia a mediação do professor no desenvolvimento do processo inferencial do aluno, pois através dela é possível elaborar questões inferenciais, objetivando a produção de uma inferência específica, ou compreender e avaliar o tipo de inferência mobilizada pelos materiais didáticos ou avaliações em larga escala, por exemplo.

Ao trabalhar com a consolidação da habilidade de inferir informações implícitas em um texto é interessante que o professor tenha em mente (e no seu planejamento) quais são os tipos de inferências que seu aluno precisa gerar numa atividade proposta. A partir daí, ele poderá avaliar se a dificuldade do estudante é com o processo inferencial, de modo geral, ou com dado tipo, em específico.

O que se observa, contudo, é que muitas vezes isso não acontece, pois muitos professores trabalham com inferências sem conhecimento teórico suficiente. Lacunas teóricas, por um lado, podem ser atribuídas a processos formativos insuficientes, mas por outro, também a sujeitos que não demonstram autonomia na busca de conhecimentos. Há ainda que se considerar que as avaliações em larga escala, os planejamentos e currículos, a rigor, também não esclarecem que tipo de inferência se espera que alunos de cada ciclo sejam capazes de fazer. Para a fundamentação teórica do professor de português, recomendamos a leitura de Ribeiro e Nunes (2018), que apresentam, em princípios gerais, um apanhado teórico que objetiva justamente fundamentar o professor de português na tarefa de ensinar inferenciação.

Ação reflexiva e trabalho didático no ensino de leitura

Tendo discutido a importância da leitura na vida das pessoas, apontado a necessidade de a educação pública brasileira focar no aumento da competência leitora dos estudantes e tendo apresentado um recorte teórico capaz de subsidiar minimamente a ação do professor, apresentamos, a seguir, dois Projetos Educacionais de Intervenção (PEI) realizados a partir da perspectiva teórica em foco neste estudo. Ao divulgar tais projetos, advogamos a favor da realização de projetos de intervenção em leitura nas escolas, mostrando que os resultados alcançados podem mudar o panorama da leitura no Brasil.

Como antecipado, os PEI apresentados foram desenvolvidos no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros entre 2014 e 2017. Neste curso, uma das possibilidades de pesquisa aponta para a necessidade de o professor identificar um problema de ensino, planejar e executar meios de superá-lo por meio de uma pesquisa-ação, para ao fim analisar os resultados alcançados. Em outras palavras, as diretrizes do programa incentivam que o professor investigue a sua própria prática e que proponha modos de aperfeiçoá-la, por meio de proposição interventiva. Logo, muitas pesquisas, como as que serão apresentadas a seguir, seguem o formato metodológico descrito na figura 1:

Figura 1. Percurso metodológico das pesquisas descritas neste artigo

(1) Observação → **(2)** identificação, descrição e mensuração de um problema de ensino-aprendizagem de português → **(3)** levantamento de referencial teórico capaz de fundamentar a compreensão e a solução/mitigação do problema → **(4)** planejamento de um Projeto de Intervenção Educacional → **(5)** execução da Intervenção → **(6)** análise do processo e mensuração dos resultados.

Fonte: Elaboração própria.

Na etapa (2), para se descrever e mensurar o problema, geralmente aplicam-se atividades e questionários, assim como na etapa (5), ocasião em que, findada a intervenção, aplicam-se atividades com o objetivo de mensurar os ganhos e as limitações da intervenção. Por fim, comparando as atividades iniciais (aplicadas na etapa 2) e finais (etapa 5), pode-se ter um desenho claro do progresso (ou não) dos estudantes e das eventuais dificuldades vivenciadas durante a realização da pesquisa-ação.

Os projetos que serão aqui relatados foram motivados pelos parcos índices de leitura no Brasil, associados à percepção de que muitos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental decodificavam, mas não compreendiam o que liam. Logo, a baixa autonomia e compreensão leitora dos estudantes exigia dos professores ações interventivas capazes de promover a compreensão leitora.

Diante disso, o primeiro projeto priorizou o ensino direto de estratégias metacognitivas de leitura, enquanto o segundo focou no ensino de processos inferenciais, selecionando o ensino de inferências lógicas e pragmáticas[v]. A seguir, apresentamos a estrutura de cada projeto de intervenção, tecendo, na sequência, comentários apreciativos sobre o trabalho. Dadas às limitações de espaço e escopo deste artigo, contentaremo-nos em apresentar as linhas gerais de cada pesquisa, remetendo os leitores à leitura das obras completas (CAVALCANTE, 2015; NUNES, 2017).

Quadro 1. Projeto Educacional de Intervenção sobre estratégias metacognitivas

PROJETO 1	
Programa de Mestrado	Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros
Título da dissertação	Contribuições do ensino de estratégias metacognitivas de leitura no Ensino Fundamental.
Autora	Vanuze Maria Pacheco Cavalcante
Período da pesquisa	2014-2015
Contexto	Observou-se que um número significativo de alunos apresentava acentuadas dificuldades de compreensão leitora.
Problema de pesquisa	Em que medida ensinar sistematicamente estratégias de leitura metacognitivas a estudantes do Ensino Fundamental II beneficia o processo de leitura compreensiva?
Objetivo	Promover o ensino sistemático de quatro estratégias metacognitivas, tendo em vista o objetivo de leitura "ler para aprender", avaliando, ao fim do processo, se comportamentos de monitoria e avaliação da compreensão foram desenvolvidos pelo uso de estratégias.
Intervenção	A intervenção, com trinta horas de duração, priorizou o ensino de estratégias metacognitivas de leitura, por meio da aprendizagem prática das seguintes estratégias: **i) antes da leitura:** estabelecimento de objetivos de leitura; **ii) durante a leitura:** identificação do tema e da ideia principal; **iii) durante a leitura:** acionamento de conhecimentos prévios para o estabelecimento de inferências; **iv) após a leitura:** elaboração de um resumo (escrito ou por meio de representação visual), partindo das regras de omissão, seleção, generalização, construção ou integração de informações. Na intervenção, o principal gênero discursivo mobilizado para a produção de resumos foi o artigo de divulgação científica.

Conclusões (aspectos gerais)	Após a intervenção, pudemos constatar: • Atitude mais consciente e reflexiva dos alunos diante do texto, com monitoria e avaliação do processo de compreensão leitora (comportamentos antes não observados); • Razoável eficiência no uso das estratégias metacognitivas ensinadas, perceptível por meio da produção das representações visuais e dos resumos, evidenciando a compreensão dos textos trabalhados; • A ocorrência de dificuldades acentuadas para acionar conhecimentos prévios e realizar inferências a partir deles, mostrando caminhos para próximas intervenções; • A importância do ativo papel mediador do professor durante todo o processo: a modelagem[vi] do professor mostrou-se como uma estratégia eficiente para o sucesso das atividades. • A percepção de que um trabalho sistemático na perspectiva das estratégias metacognitivas de fato promove mudanças no modo como o aluno aborda o texto, extrapolando a leitura em "piloto automático", de menor esforço cognitivo; • Em complemento, a percepção de que a apropriação de estratégias se dá ao longo do tempo, por meio do condicionamento do uso, embora a aprendizagem seja imediata.

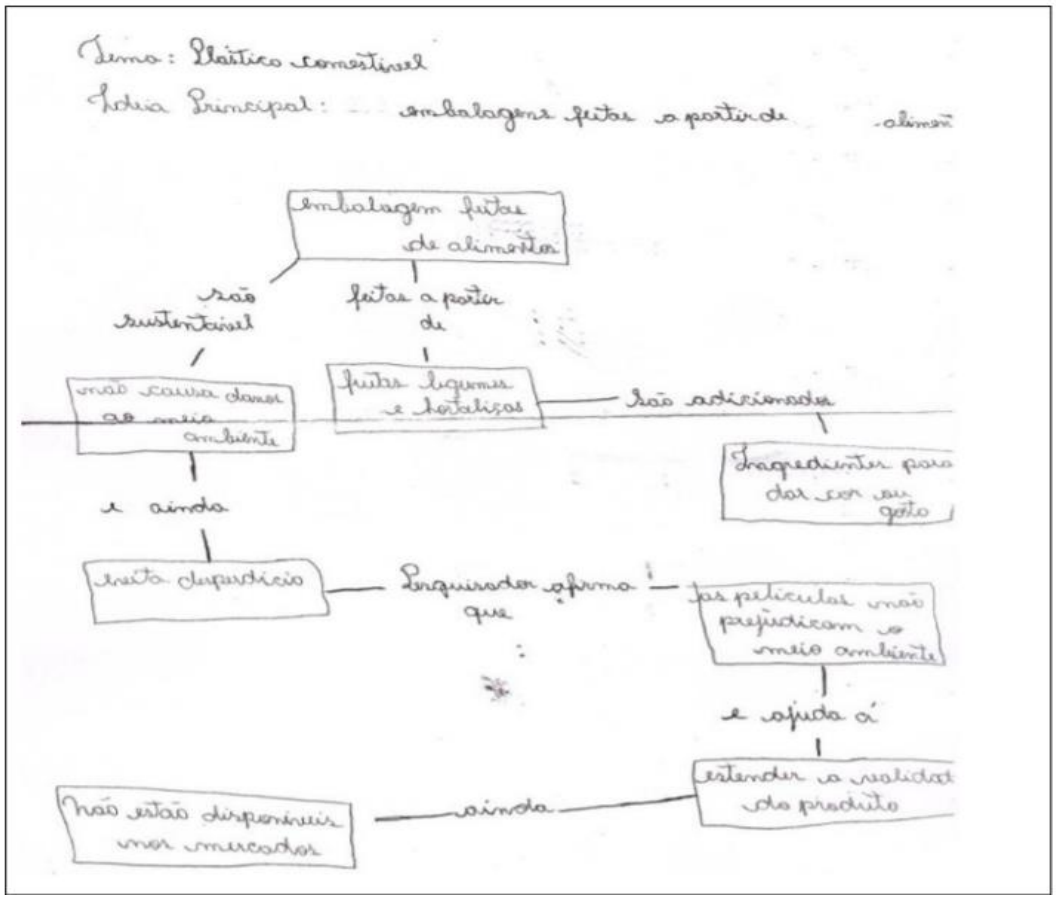
Fonte: Elaboração própria.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Bocaiúva (norte de Minas Gerais), numa turma de 9º ano, composta por 32 estudantes de média/baixa renda. A turma foi escolhida devido ao baixo desempenho leitor observado. Após a análise de dados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), que sugeriu a incidência de baixa monitoria e dificuldade de compreensão, desenvolvemos, na turma, quatro módulos didáticos, num total de 18h/a, a saber: Módulo 1: **motivar** (que visou mobilizar os alunos aderirem à proposta por meio de vídeos e discussões sobre o funcionamento do cérebro e da nossa capacidade de aprender); Módulo 2: **pensar sobre o pensar** (com foco na percepção de que enquanto fazemos algumas ações cotidianas de modo automático, outras, para serem realizadas, necessitam de um estado consciente e reflexivo); Módulo 3: **a hora e a vez das estratégias** (momento reservado à prática da leitura e desenvolvimento de estratégias, com foco na leitura individual e colaborativa de textos de divulgação científica, seguida da modelagem do professor e do exercício individual); Módulo 4: **produzindo e consolidando** (ocasião em que as atividades de leitura continuaram, embora, agora, com foco na construção da autonomia e na estratégia de produção de resumo, que resultou na elaboração do produto final da intervenção (a produção de um resumo esquemático-visual). Tais módulos foram pensados considerando as sete orientações propostas por Cromley (2005) para o ensino de estratégias metacognitivas, as quais incluem o esclarecimento sobre a importância das estratégias, a modelagem pelo professor e a prática de uso de estratégias.

Na intervenção foram utilizadas **diversas atividades de leituras** (coletivas e individuais) elaboradas pela mestranda a partir de exemplares do gênero textual artigo de divulgação científica, além de vídeos e músicas de apoio (ver atividades nos apêndices de CAVALCANTE, 2015). A avaliação da aprendizagem ocorreu de dois modos: ao longo de todo o processo (por meio da observação dos comportamentos dos alunos na mobilização de estratégias, registradas em diário de pesquisa) e por meio da análise do produto da intervenção: o resumo esquemático-visual, que atesta a qualidade da compreensão do estudante, como ilustra a figura 2:

ARTIGO

Figura 2. Resumo esquemático-visual do texto "Coma com plástico e tudo junto", produzido por um aluno durante a intervenção



Fonte: Cavalcante (2015, p. 146).

Notemos que para se produzir o resumo acima foi necessário chegar à ideia principal e relacioná-la às demais ideias do texto, lançando mão, durante esse percurso, de estratégias de leitura capazes de (re)construir os sentidos textuais. Além do relacionamento de ideias, vemos a tentativa do uso de macrorregras como selecionar e omitir, pois o aluno conseguiu identificar uma informação como principal e a ela associar as vantagens apresentadas para a chamada "embalagem comestível".

Acreditamos, contudo, que a percepção do progresso dos alunos pôde ser melhor mensurado empiricamente, nas atividades de leitura da intervenção, por meio da observação de atitudes que demonstraram, nos alunos, um início de desenvolvimento de monitoria e de ações decorrentes dela.

Neste trabalho, um dos aspectos mais reveladores foi a percepção de que muitos estudantes liam no "piloto automático", com baixa atividade de monitoria, embora tenham se mostrado capazes de desenvolver um comportamento leitor mais ativo e consciente quando estimulados e direcionados.

O lado positivo do ensino de leitura na perspectiva apresentada é que ela levou o sujeito a compreender que a leitura é uma atividade que demanda alto grau de

comprometimento do leitor. Não basta juntar palavras para os sentidos se concretizarem. É preciso se movimentar e "fazer coisas" para a compreensão se efetivar, sobretudo nos momentos de incompreensão. Tais ações podem ser desde a releitura de um trecho, uma consulta ao dicionário, o estabelecimento de um objetivo para a leitura, passando pelo levantamento de previsões e hipóteses, até a auto-indagação e a produção de um diário de leitura ou de uma representação esquemático-visual do texto, como possível produto da leitura que visa à aprendizagem. É nesse "movimentar-se" que os sentidos se efetivam, como pôde ficar claro para os alunos na intervenção.

No projeto em análise, tais práticas revelaram a importância de se discutir junto aos alunos o funcionamento cognitivo de cada um, bem como o comportamento leitor e os modos de favorecer à compreensão. O projeto revelou, ainda, que os sujeitos alegaram jamais terem sido expostos a esse tipo de condução/discussão, apesar de estarem no 9º ano do Ensino Fundamental, fato que aponta para a necessidade de a abordagem metacognitiva adentrar à escola de maneira definitiva, preferencialmente já nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O segundo projeto apresentado trata do ensino de processos de inferenciação, entendidos aqui, a partir de Solé (1998), como uma estratégia de leitura que acessa a metacognição, por demandar estado consciente. Nota-se que este foi um ponto em aberto para novas investigações indicado no projeto anterior, pois percebeu-se que embora os alunos tenham melhorado consideravelmente o engajamento na leitura, muitos esbarravam na dificuldade de inferir.

Quadro 02. Projeto Educacional de Intervenção sobre inferenciação

PROJETO 2	
Programa de Mestrado	Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros
Título da dissertação	Inferências lógico-pragmáticas: uma proposta didática aplicada ao 6º ano do ensino fundamental
Autora	Cláudia Tatiana Prates Nunes
Período da pesquisa	2015-2017
Contexto	Observou-se que muitos alunos estavam avançando na escolaridade sem consolidar habilidades básicas de leitura, como aquelas decorrentes da capacidade de inferir.
Problema de pesquisa	Em que medida o trabalho com inferências lógicas e pragmáticas em textos humorísticos pode contribuir para o desenvolvimento e/ou consolidação da habilidade de realizar leitura inferencial de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental?
Objetivo	Desenvolver, aplicar e avaliar um projeto de intervenção pedagógica que vise desenvolver a capacidade de realizar inferências lógicas e pragmáticas em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II.
Intervenção	Ensino de processos inferenciais, por meio do estudo de: i) implícitos e subentendidos; ii) discussões sobre resgate de conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, conhecimento linguístico e conhecimento interacional); iii) elucidação sobre o que são inferências lógicas, que partem das relações entre as premissas; iv) elucidação sobre o que são inferências pragmáticas, que partem dos conhecimentos prévios dos sujeitos, subdividindo-se em inferências conversacionais e inferências avaliativas. Na intervenção, os gêneros discursivos mobilizados partiram principalmente da esfera do humor: tirinhas e piadas. Para acompanhar o progresso dos estudantes, consideramos o

	seguinte padrão de correção das atividades da intervenção: inferência aceitável (IA); inferência não aceitável (INA) e inferência não realizada (INR).
Resultados (aspectos gerais)	• Após a intervenção, percebemos importante autonomia leitora nos sujeitos, que passaram a assumir "voz própria", defendendo suas conclusões a partir de processos inferenciais possíveis. • Tal empoderamento foi constatado por meio da redução das respostas cópias e na diminuição, ainda que discreta, das inferências não aceitáveis durante as atividades da intervenção e na atividade final. • Outro dado significativo constatado nas respostas dos alunos foi o fato de muitos terem aprendido a concluir relacionando diferentes textos. • O interesse e participação dos alunos nas atividades se mostrou substancialmente diferente do que presenciamos no dia a dia da sala de aula, fato que proporcionou, a nosso ver, tanto o empoderamento quanto a melhoria na produção de inferência. • Ao término da intervenção, comparando as atividades de leitura realizadas pelos sujeitos no começo e no fim do processo, observamos um aumento quantitativo de 18% em relação à produção de inferências aceitáveis em atividades de leitura. Em termos qualitativos, o maior progresso foi no comportamento leitor dos alunos no dia a dia, uma vez que se tornaram mais participativos e, em relação ao texto, mais investigativos.

Fonte: Elaboração própria.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Montes Claros (norte de Minas Gerais), numa turma de 6º ano, composta por 32 estudantes de baixa renda. A turma foi escolhida diante da dificuldade dos estudantes para acessarem informações implícitas e produzir inferências. Percebeu-se que a baixa capacidade de mobilização da metacognição não permitia aos estudantes "unir as pontas" dos sentidos. Assim, inicialmente, aplicamos um teste de sondagem inicial (elaboração própria, cf. NUNES, 2017, p. 136) composto por 5 questões. Neste teste, constatamos que a maior dificuldade dos estudantes estava na produção de inferências lógicas e pragmáticas. A partir daí, planejamos e desenvolvemos uma intervenção com 26h, dividindo as atividades em quatro módulos didáticos, a saber: 1. Conhecendo; 2. Inferenciando; 3. Praticando e 4. Guardando na memória, conforme relato do quadro 2.

Nas atividades, usamos gêneros da esfera do humor, como tirinhas e piadas, tanto para engajar os alunos nas atividades por meio da diversão quanto pelo fato desses gêneros demandarem, necessariamente, atividade inferencial, para a produção do efeito de humor. Por fim, um teste de sondagem final foi aplicado e constamos um aumento de 18% na capacidade de produzir inferências aceitáveis, quando comparamos os resultados do teste de sondagem inicial (antes da intervenção) aos resultados do teste de sondagem final (após a intervenção). A figura 3 ilustra, com uma questão, o tipo de atividade de leitura realizada. Trata-se de uma questão em que os estudantes precisariam relacionar informações textuais e resgatar conhecimentos prévios para reconstruir os sentidos textuais.

Figura 3. Questão aplicada na Intervenção para o ensino da atividade inferencial

3) Leia os textos abaixo e responda ao que se pede.

Texto I

Governo é a autoridade governante de uma nação ou unidade política, que tem como finalidade regrar e organizar a sociedade.

Disponível em: <http://www.significados.com.br/governo/>. Acesso em 02 jun. de 2016

Texto II

(Disponível em:< http://www. clubedamafalda.blogspot.com.br>. Acesso em 02 jun.de 2016)

a) No texto II, a forma como as crianças brincam de governo, no último quadrinho, corresponde ao que foi informado no texto I? Justifique a sua resposta.

b) Para você, qual é a opinião das crianças sobre o governo?

Fonte: Nunes (2017, p. 115).

As questões a e b requerem que os alunos resgatem conhecimentos prévios e façam relações entre as informações relevantes dos textos de apoio, I e II, para chegar a uma conclusão (inferência). Na correção das atividades, o item "a" teve 65% de acerto, enquanto o item "b" teve 73%. Aprender a relacionar informações e compreender que todo texto faz um movimento para fora de si, por meios de conhecimentos prévios que desperta nos sujeitos, foi um passo importante para essa turma do 6º ano que, como tantas outras, não havia construído a habilidade metacognitiva de inferir.

Durante o desenvolvimento deste projeto, percebemos, por parte de alguns professores, certo estranhamento quanto à expressão "ensino de processos inferenciais". Por se tratar de um procedimento, na visão de alguns, subjetivo e instável (se comparado aos procedimentos gramaticais, por exemplo), muitos acabam conferindo a essa competência, em sala de aula, um papel secundário, por considerá-la intuitiva, espontânea e de difícil ensinamento. Sem a realização de inferências, no entanto, não se lê, decodifica-se.

Assim, uma das maiores contribuições deste projeto foi demonstrar a possibilidade do ensino formal de inferências. Na intervenção, partimos da definição mundana de inferência (ilustrando que, por exemplo, quando acordamos pela manhã e vemos pela janela a rua molhada, inferimos que choveu na noite anterior) para alcançar e delimitar o conceito no campo da leitura, por meio de gêneros da esfera do humor, mostrando que enquanto algumas inferências partem do próprio texto (como as inferências lógicas), outras precisam se ancorar em conhecimentos prévios (como as inferências pragmáticas). Semelhante ao observado na realização do primeiro projeto, neste os alunos também apontaram para o ineditismo do

ensino deste procedimento, alegando jamais terem participado de discussões semelhantes.

Pelo menos dois pontos merecem destaques, nos projetos acima: o primeiro é o fato de os professores terem trabalhado sob a demanda dos sujeitos, não apenas do currículo. Instigados pelas diretrizes do Programa de Mestrado Profissional em Letras, a localizarem um problema pedagógico relacionado ao ensino de português, os professores atribuíram um olhar de pesquisador às suas próprias turmas, identificando um aspecto problemático que impedia a progressão da aprendizagem. Em seguida, foi preciso investigar modos teórico-práticos de tentar minimizar o problema de ensino e, a partir de escolhas, traçar um plano de ação, avaliando, ao fim, as contribuições da intervenção.

Ora, vemos aqui que o professor atuou tanto na identificação quanto na proposta de solução e análise de todo o projeto de ensino, que se configura notadamente como uma pesquisa-ação, em termos metodológicos, dada à dialética entre teoria e prática observada. Projetos como os citados, se alastrados e continuados, apresentam alta probabilidade de transformar o cenário de leitura na Educação Básica brasileira.

Por fim, reafirmamos que projetos de leitura que confiram autonomia leitora a estudantes produzem um tipo de empoderamento fundamental à Educação Básica brasileira: aquele capaz de tornar os sujeitos cientes e confiantes de sua capacidade de aprender e progredir.

Considerações finais

Aprender a ler é uma atividade ininterrupta que acompanha o sujeito ao longo de sua vida. É um movimento incessante de que participam instâncias produtora e receptora, sistemas de conhecimentos diversos e dada competência que vai se moldando, definindo e consolidando por meio da experiência em leitura e do desenvolvimento da metacognição.

Embora a reorientação do trabalho pedagógico não transforme, sozinha, o panorama de leitura no Brasil, sem ela, contudo, nada se transforma. Está claro que a abordagem tradicional de ensino de leitura já não nos serve. Ensinar leitura por meio de atividades mecânicas de localização e cópia de fragmentos ou da produção de opinião não fundamentada, por exemplo, não forma leitores autônomos e conscientes, mas tão somente leitores reprodutores ou extrapoladores de sentidos[vii]. Por outro lado, ensinar a pensar e a tomar atitudes em busca da compreensão, regulando o próprio comportamento leitor, como se pretende nas abordagens metacognitivas, tende a transformar os alunos em leitores mais ativos e engajados em seu próprio processo de compreensão.

A partir das discussões deste texto, relacionando as contribuições teóricas da perspectiva metacognitiva aos promissores resultados dos projetos apresentados, concluímos que o ensino de leitura por meio de abordagens sociocognitivas (*lato-sensu*) ou metacognitivas (*stricto-sensu*) se mostra muito contributivo à consolidação de habilidades de leitura na Educação Básica, pelo fato de promover autonomia em leitura, empoderando os sujeitos por meio de seu próprio saber.

Referências

BRASIL. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: encurtador.com.br/egJWY. Acesso em: 03 jan. 2016.

BRASIL. **Resultados da ANA 2016 por estados e municípios estão disponíveis no Painel Educacional do Inep.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: encurtador.com.br/szALT. Acesso: 30 out. 2017.

CAVALCANTE, Vanuze Maria Pacheco. **Contribuições do ensino de estratégias metacognitivas de leitura no ensino fundamental.** 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2015.

CAVALCANTE, Vanuze Maria Pacheco; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **Leitura**: um jogo de estratégias metacognitivas. 1. ed. Montes Claros: Editora Unimontes, 2017.

CROMLEY, Jennifer. Metacognition, Cognitive Strategy Instruction, and Reading in Adult Literacy. *In*: COMINGS, John; GARNER, Barbara; SMITH, Cristine (ed.). **Connecting research, policy, and practice:** a project of the National Center for the Study of Adult Learning and Literacy: v. 5. Review of adult learning and literacy. New York: Routledge, 2005. p. 187-220.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura:** inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato, 2001.

FLAVELL, Jonh Hurley; MILLER, Patricia H.; MILLER, Scott A. **Desenvolvimento cognitivo**. Tradução de Cláudia Dornelles. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

INAF. **Indicador de alfabetismo funcional - INAF Brasil 2018:** Resultados preliminares. Pesquisa gera conhecimento, o conhecimento transforma. Instituto Paulo Montenegro. Ação Educativa, 2018.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** Aspectos cognitivos da leitura**.** 15. ed. São Paulo: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINI, Janete Aparecida da Silva. Metacognição e leitura. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 343-345, dez. 2006. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572006000200019

NUNES, Cláudia Tatiana Prates. **Inferências lógico-pragmáticas:** uma proposta didática aplicada ao 6º ano do ensino fundamental. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2017.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo; NUNES, Cláudia Tatiana Prates. Inferências lógicas e pragmáticas: aspectos teóricos relevantes para a consolidação da habilidade de realizar inferências na educação básica. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 18, p. 271-294, 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Notas

[i] É ilusório supor que a crise da educação brasileira seja uma crise didático-pedagógica. A crise educacional é antes de tudo uma crise social. Em poucas palavras: faltam investimentos nas escolas e na carreira do professor. Faltam condições de vida digna a muitos estudantes.

[ii] Entre as críticas ao modelo de avaliação do Pisa está o fato de o programa trabalhar com "médias nacionais", sem levar em conta o desempenho por escola ou por região. Isso faz com que as desigualdades educacionais observadas de norte a sul do país puxem a média nacional para baixo, pois enquanto temos escolas excelentes, temos também escolas que funcionam precariamente sem prédio ou carteiras, por exemplo.

[iii] Citamos, por exemplo, o Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROFILO), Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Programa de Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT), etc.

[iv] A expressão "leitor trator" se refere a um tipo de leitor que prossegue a leitura mesmo sem compreender. Tal leitor, feito trator, atropela o texto e "passa por cima" das possibilidades de produção de sentidos sem se dar conta de que a efetivação da leitura se dá por meio da compreensão.

[v] Um estudo diagnóstico produzido pela pesquisa antes da intervenção revelou que as maiores dificuldades dos sujeitos, no tocante à realização de inferências, estava na produção de inferências lógicas e pragmáticas, fato que justifica a escolha desses tipos para a intervenção.

[vi] Por "modelagem" Isabel Solé (1998) entende as ocasiões em que o professor oferece um modelo de como fazer, compartilhando as suas próprias estratégias ou processos cognitivos para integrar os alunos nas atividades propostas.

[vii] Aludimos aqui as atividades comuns no ensino tradicional de leitura, em que se solicita que os alunos localizem e copiem fragmentos do texto ou que opinem livremente sobre o tema do texto.

Checagem Antiplágio
Crossref Similarity Check Powered by iThenticate

Distribuído sobre
CC BY