

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Vanuze Maria Pacheco Cavalcanteⁱ

Resumo

O desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita são objetivos estabelecidos pelos PCNs para o ensino de língua portuguesa. Mesmo sendo o texto o instrumento de ensino, conforme estabelecido pelos parâmetros curriculares, vê-se a contradição de os jovens brasileiros não desenvolverem proficiência leitora. Partindo-se dessa evidência e das contribuições que os avanços em pesquisas sobre as ciências da cognição, sobretudo a metacognição, têm trazido para a educação, julga-se ser possível intervir no processo de ensino aprendizagem de leitura. Para esse fim, advogamos pelo ensino sistemático de estratégias metacognitivas de leitura, que cumprem o papel de guiar o leitor à tomada de consciência sobre sua compreensão, permitindo avaliá-la, monitorá-la e empreender ações favorecedoras para seu alcance. São objetivos que se espera alcançar com a proposta de intervenção para alunos de 9º ano do Ensino fundamental de uma escola pública estadual no município de Bocaiúva. No âmbito da linguística aplicada, à luz das Ciências da cognição, a proposta de intervenção será realizada com objetivo de avaliar em que medida, após o ensino formal dessas estratégias, os alunos tendem a incorporá-las às suas práticas de leitura, definindo quais estratégias serão mais incorporadas e quais serão os benefícios ao papel do aluno como leitor. O trabalho prima, portanto, por desenvolver uma atitude protagonista do aprendiz diante de sua aprendizagem. Conceber o ensino de leitura nessa perspectiva, no entanto, exige-se que se avalie o ensino aprendizagem em toda a sua dimensão, reconhecendo nesse sentido, a exigência de conhecimentos que permitam um olhar especial para cada uma das variáveis que envolvem esse processo.

Palavras chave: Leitura, ensino, estratégias metacognitivas, aprendizagem.

1 Introdução

Qualificar o aluno para o exercício da cidadania, promovendo condições para que ele possa atuar na sociedade de forma autônoma, de progredir em sua aprendizagem de forma permanente, é uma responsabilidade delegada à escola e, nesse sentido, os conteúdos e práticas de ensino devem estar bem definidos e dimensionados, conforme orientam as Propostas Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p.13), constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Logo, promover condições para que o aluno assuma uma atitude protagonista na sociedade, contribuindo para minorar a exclusão e favorecendo caminhos para a superação das desigualdades sociais e econômicas devem ser, a nosso ver, reflexões a pautar o ensino e a aprendizagem de conteúdos curriculares.

Nesse aspecto, cabe analisar até que ponto as práticas escolares têm sido eficientes, permitindo às crianças e jovens adquirirem os conhecimentos necessários ao alcance de sua cidadania, conforme estabelecem os PCN. Constatam-se, nesse sentido, referências negativas de aprendizagem quando se avaliam os resultados insatisfatórios obtidos pelos alunos brasileiros nos diferentes programas, nacional e internacional de avaliações. A sinalização de que pouco se tem evoluído nessa questão deixa em evidência as preocupações que envolvem a baixa habilidade leitora dos alunos e os

prejuízos dela decorrentes. Este problema extrapolou os limites da escola, ganhando espaço e notoriedade no cenário brasileiro a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – e Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA. Os baixos resultados dessas avaliações, portanto, traz uma discussão que tem sido recorrente no âmbito educacional brasileiro, a leitura. O principal objetivo dessas 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 (1998, p.27). Tal enfoque deveria contribuir para um aumento da competência leitora dos nossos alunos, porém, isso não tem se concretizado, pois continuamos a assistir à dificuldade dos nossos jovens para construir sentidos para o que leem. Nós professores, por outro lado, temos lamentado a nossa suposta impotência. Os fracassos dos nossos alunos repercutem nacionalmente e internacionalmente. Experimentamos sentimentos contraditórios em relação a esses jovens. Ao mesmo tempo em que nós os condenamos, somos tocados pelo insucesso experimentado por eles e, em alguma medida, nos sentimos parte desse resultado.

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 da competência leitora, fato que aponta para a necessidade de rever como tem sido abordado o ensino de leitura desde os primeiros momentos de sua aquisição. Nesse sentido, algumas especulações tornam-se latentes. Como ocorre, efetivamente, o ensino de leitura nas salas de aula brasileiras? Será que se reserva tempo determinado 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 nesse alcance? Até que ponto os professores dominam as teorias que explicitam o processo de aquisição da leitura?

Sabe-se que a falta de obtenção dessa habilidade traz um grande prejuízo para a aprendizagem como um todo e repercute na vida escolar do próprio aprendiz, considerando que essa competência é requisitada em todas as disciplinas, por todos os professores e que é imprescindível para promover o aluno em sua condição de letramento e inclusão social. Essa situação traz a preocupação quanto a esses jovens e a exigência de que se reflita sobre as causas que têm conduzido a essa situação.

Quando se avalia o fracasso dos aprendizes, é comum atribuir a esses resultados várias razões: famílias ausentes, contextos sociais desfavoráveis, falta de interesse dos alunos, ineficácia do poder público, falta de preparo de professores, transformação profunda na sociedade, prática docente inadequada, entre inúmeras outras questões. Poderíamos considerar a relevância de cada um desses aspectos, porém, se não é possível abarcá-los em sua totalidade, podemos começar a discutir pontos passíveis de intervenção. O fato é que os jovens brasileiros apresentam um baixo rendimento de aprendizagem, principalmente no que tange a leitura e não se pode assistir a tudo isso passivamente. Nesse sentido, portanto, é que apresentamos a nossa proposta de intervenção, fruto do ProfLetras – Programa de Mestrado Profissional em Letras – oferecido em âmbito nacional em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB – que se mostra como uma possibilidade de munir os professores de conhecimentos e discussões necessárias à tentativa de superar ineficiência do processo de ensino/aprendizagem que vigora na escola pública brasileira.

Com o aporte das ciências cognitivas, sobretudo a metacognição, a nossa proposta é a de intervir positivamente na dinâmica do ensino escolar, no que diz respeito ao ensino de leitura, considerando para isso, o perfil, o contexto e as características dos estudantes a que nossa atenção se voltará, detectando suas limitações e deficiências leitoras, para direcionar uma proposta de intervenção que contemple tais necessidades e que promova um ganho significativo em seus conhecimentos.

Acreditamos, desse modo, ser possível contribuir para direcionar melhor o aluno em sua aprendizagem dando condições para que ele conquiste autonomia leitora e progrida em etapas posteriores.

A nossa proposta, pois, parte da constatação da leitura ineficiente dos jovens aprendizes brasileiros, considerando os resultados das avaliações em larga escala, para alcançar o público da nossa intervenção, estudantes do 9º ano de uma escola pública estadual do município de Bocaiuva. O propósito, portanto, é delinear as dificuldades que esses jovens apresentam na abordagem de leitura, para assim propor nossa intervenção.

No que diz respeito à leitura, em nossas práticas, percebemos as dificuldades quanto a sua abordagem. Os alunos ainda possuem o hábito de fazerem uma leitura mais linear e meramente decodificada, o que os deixa sem o acesso à compreensão e à aprendizagem. Torna-se evidente a pouca habilidade para construir os sentidos para o que leem, não lançam mão de estratégias favorecedoras para isso e se frustram pela sensação de incapacidade diante do texto.

Avaliando esse quadro e partindo dos avanços das ciências cognitivas, pensamos ser possível intervir em como os alunos abordam a leitura com a finalidade de aprender. O pressuposto é que, com o uso de estratégias adequadas, a leitura, com o objetivo de compreender e aprender, pode ser facilitada. Propomos, então, ao ensino de estratégias metacognitivas de leitura que exigem uma consciência e atenção maior por parte do leitor, o que favorece a uma avaliação e automonitoramento da sua compreensão, condição necessária para aprender. Entretanto, é preciso que se considere que toda a proposta de intervenção, a nosso ver, deve levar em conta que ensinar e aprender exige envolvimento, uma disponibilidade para tal. Logo, consideraremos as variantes favoráveis e desfavoráveis às quais precisamos nos 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 para promover o trabalho, entre outras coisas, mostra-se fundamental para o êxito de nossa pesquisa. Nesse sentido, nossas ações também serão respaldadas pelas discussões propostas pelas teorias da Cognição Situada, pela teoria Sociointeracionista de Vygotsky, pela Cognição Distribuída, pelo constructo da Autorregulação da Aprendizagem e pelo aporte da Neurociência.

O ensino de leitura na perspectiva do uso de estratégias metacognitivas será, portanto, a empreitada a que nos propomos a realizar neste projeto, acreditando que os alunos podem assumir uma atitude protagonista no seu processo de aprendizagem a partir de instruções que os capacitem a se tornarem leitores autônomos e competentes.

Assim, a proposta apresentada tem como objetivo prover as ferramentas necessárias para que o aluno possa, para além da compreensão, alcançar aprendizagem através da leitura, fato que se torna relevante também, para as outras áreas.

Resta-nos saber, contudo, se o ensino das estratégias fatalmente se reverterá em uso, isto é, se serão incorporadas aos hábitos de leituras dos alunos. A proposta de intervenção desta pesquisa, desse modo, será guiada pelo propósito de avaliar em que medida, após o ensino formal dessas estratégias, os alunos tendem a incorporá-las às suas práticas de leitura, definindo quais estratégias serão mais incorporadas e quais serão os benefícios ao papel do aluno como leitor.

2 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, atinge um alcance maior, “se antecipando e alongando na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p. 9).

As concepções de Freire sinalizam para conceber a leitura de um modo diferente do que a princípio ela é concebida, estando além do que os olhos alcançam, no sentido de visualizar os signos e apenas decodificá-los. Esse alcance maior, ainda nas palavras do autor, alude a certa complexidade, a exigências a mais do que apreender o significado dos signos. Fato que evidencia a necessidade de conhecer mais profundamente sobre o processo de leitura, buscando desvendar os caminhos mais acertados para ensinar na dimensão desse processo. Nesse sentido, um aspecto se revela determinante: prover de fundamentação teórica as práticas de ensino de leitura. Acreditamos que uma prática orientada nessa perspectiva, dará chance ao leitor do alcance a uma leitura compreensiva.

As palavras de Freire (1989) se tornam instigantes à medida que nos induzem a desvendar os seus sentidos, o que nos remete a refletir sobre alguns aspectos que dizem respeito à leitura. Afinal, o que é leitura? De que maneira ela se processa? Quais são os caminhos favorecedores para alcançar uma leitura compreensiva, exigência para aprender? São perguntas que, se respondidas, podem nortear a prática de ensino e a aprendizagem de leitura e promover uma eficiência na sua abordagem.

Não há dúvida de que é urgente nos apropriarmos das informações que explicitam o processo de leitura para que os jovens aprendizes deixem de ser penalizados pela ignorância que impede de ensinar a leitura do modo que se exige.

As evidências apontadas nas avaliações em larga escala, quanto à competência leitora dos aprendizes, sugerem que o contato do aluno com o texto se dá de maneira muito superficial, fato respaldado em nossas práticas. Tal constatação deixa em evidência a necessidade de avaliar a leitura, reconhecendo todas as suas particularidades para direcionar melhor o seu ensino.

Nesse aspecto, as definições dadas por Kleiman sobre a atividade de ler, dá a tônica do que precisa ser entendido. Segundo a autora (2013, p. 12), “ler é uma complexa tarefa” que demanda uma atividade de compreensão a partir de múltiplos caminhos, por ser uma tarefa que exige esforço e envolvimento por parte do leitor, por tratar-se de um *processo interativo entre dois polos, o leitor e o texto*.

Portanto, a leitura, nessa perspectiva, exige o engajamento do leitor, que se evidencia no papel ativo de buscar e atribuir significado em um movimento de ir e vir (texto e leitor, leitor e texto), a partir de seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios, o que configura o processo de leitura como um trabalho complexo e que exige habilidade (LEFFA, 1996; KLEIMAN, 2013; SOLÉ, 1998; MARCUSCHI, 2009).

Ainda nessa perspectiva interativa, é preciso que se considere e inclua outro elemento dessa interação, o autor. Koch e Elias (2014, p. 11), nesse sentido, afirmam que “o sentido de um texto é construído na interação entre texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação”. Embora, a princípio, a interação possa parecer restrita ao texto e ao leitor, não podemos nos esquivar à presença do autor que está materializada através das palavras do texto, fato que reforça ainda mais, a necessidade de um leitor ativo, atento, construindo e atribuindo sentidos, avaliando as intenções e as marcas deixadas pelo autor. Uma atitude, assim exigida do leitor, dever contar, além de sua disposição, de conhecimentos que o capacite. Certamente, não é tarefa fácil para quem desconhece essa exigência e não tem as informações para direcioná-lo.

Logo, pensando na atividade de leitura em sala de aula, na realidade configurada em que os alunos têm pouco domínio sobre como se faz uma abordagem do texto de forma exitosa, evidencia-se a necessidade de envolver o aluno nessa tarefa com a consciência de que é imperativo um esforço, um trabalho, que acreditamos, tem sido negligenciado.

Um trabalho com leitura de forma adequada exige, desse modo, uma atividade intensa em que o leitor se dispõe a realizar, para compreender o que está sendo lido. Ele precisará, além do domínio do código linguístico, de se amparar em outros conhecimentos, que incluem os conhecimentos sobre texto, sobre o mundo, os quais ele deverá saber manejar, estabelecendo relações entre esses conhecimentos e o texto. Além disso, esse leitor deverá realizar procedimentos importantes, que envolvem o uso de estratégias, reconhecendo meios que guiarão a construção de sentidos.

Mais tecnicamente, esse leitor, ativo e engajado, realiza, na atividade da leitura, movimentos simultâneos em processos ascendentes – *bottom up*- e descendentes - *top down*. Esse trabalho simultâneo permite que, ao mesmo tempo em que ele decodifique as palavras (leitura focada no texto – modelo *bottom-up*), ele também lance mão de conhecimentos prévios necessários para que os sentidos do texto sejam construídos (foco no sujeito leitor – modelo *top-down*).

Os conhecimentos prévios, assim, assumem um papel importante no processo de compreensão leitora, 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 aos 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 a princípio podem estar obscuros nos textos. Portanto, a atribuição de sentidos ao que se lê depende, em grande medida, da ativação de conhecimentos prévios por parte do leitor (SOLÉ 1998, p. 40).

Acionar os conhecimentos prévios se apresenta, também, como uma possibilidade de avaliação pelo professor tanto dos conhecimentos que o leitor dispõe quanto do seu déficit ou ausência, sendo parâmetro para ações interventivas nesse sentido. Percebe-se, às vezes, que dado aluno não atingiu os sentidos do texto devido ao fato de faltar a ele conhecimentos de mundo que proporcionem as conexões texto/mundo.

A leitura compreensiva admite, portanto, a 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 ao resgate dessas informações, atribuindo importância devida àquelas que se apresentem como pertinentes, direcionando a abordagem do texto.

Tais conhecimentos cumprem, ainda, o papel de favorecer que inferências sejam realizadas, sendo essas, outro fator importante para a compreensão. Marcuschi (2008) assim avalia quando afirma que compreender é realizar inferências a partir não só das informações trazidas pelo texto, como também, pelos conhecimentos de mundo que o leitor possui.

Realizar inferências é uma ação que normalmente acontece quando se tem conhecimentos disponíveis sobre algo, desse modo, em uma leitura, podem-se levantar possibilidades para o que se apresenta no texto especulando possíveis sentidos, informações que poderiam estar ali. Assim, reconhecer o assunto do texto e o gênero textual, por exemplo, direciona o leitor a pensar sobre probabilidades que podem nortear a compreensão.

O sentido de leitura, nessa perspectiva compreensiva, vai se delineando, e se afirmando como um processo complexo, sendo que todas as atividades citadas envolvem, segundo afirma Kleiman (2013, p.12), “processos cognitivos múltiplos”. 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 quando o propósito é avaliar o ensino de leitura e a competência leitora. Segundo Kleiman (2013, p.11), a percepção e reflexão sobre os aspectos cognitivos contribuirão para a formação do leitor e são passos certos a serem seguidos para esse fim.

Entender como os sentidos do texto são apreendidos passa, portanto, pela análise desses processos cognitivos que o leitor realiza e implica, também, considerar a necessidade de se acionar estrategicamente esses conhecimentos, afirmativa justificada por Koch (2006, p.39) quando assegura que o processo de leitura se dá de forma estratégica a partir da qual o leitor se guia por caminhos interpretativos de maneira efetiva.

Portanto, a leitura requer um conjunto de habilidades envolvendo aspectos cognitivos e metacognitivos e que se dá de forma estratégica, porque os sentidos do texto precisam ser construídos via mobilização do leitor. Isso pode ser feito guiando-se por caminhos favorecedores, o que exige do leitor uma participação ativa, consciente, sendo ações necessárias a serem acionadas para uma leitura compreensiva. Essas ações são consideradas por Kleiman (1996, p.49) “operações regulares para abordar o texto” e designadas como estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas.

2.1 Estratégias cognitivas e metacognitivas

A discussão sobre estratégia cognitiva e metacognitiva de leitura tem ganhado espaço importante no âmbito da compreensão e aprendizagem, sendo que as estratégias metacognitivas, em especial, aparecem em evidência como possibilidade de ser grande favorecedora de uma leitura e aprendizagem efetiva. Kato (1990, p.109), avaliando que a literatura já privilegiou 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.

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”, sugerindo existir conhecimentos suficientes pelo sujeito, para que as ações que ele realiza sejam automatizadas. Por exemplo, é possível ir processando a leitura de um texto a partir de estratégias de reconhecimento do assunto, significação das palavras, identificação do gênero textual, que permite seguir em frente sem parar para pensar sobre os processos mentais que estão sendo utilizados. Do mesmo modo, em um cálculo matemático, pode-se realizar uma soma de modo automático sem estar atento ao raciocínio que conduziu àquele resultado. O leitor, com os conhecimentos adquiridos e armazenados em sua memória, possui essa competência de se envolver em um trabalho que ele realiza sem se dar conta dos mecanismos que utiliza (embora não estejamos cientes dessa conduta automatizada, elas se fazem presente em cada um de nós e governam nossas ações). Contudo, nem sempre é possível uma leitura nesse nível porque, ou o texto não favorece com as marcas formais as possibilidades de inferências, ou o leitor não possui conhecimentos suficientes para ir atribuindo sentidos para o que está lendo. Quando ocorre essa dificuldade e o leitor a identifica, ele mobiliza esforços em busca de meios que possam auxiliá-lo a compreender e assim prosseguir a leitura. Desse modo, as estratégias metacognitivas são acionadas. Essas, portanto, dizem respeito à capacidade que temos para refletir sobre o nosso próprio saber, conforme avalia Solé (1998, p.69), tendo consciência dele e permitindo organizar, planejar, enfim, regular a nossa atuação. Pensemos, por exemplo, nas ocasiões em que dado aluno nos informa que “não conseguiu entender o texto”. Muitas vezes, quando questionamos sobre o que, de fato, não pôde ser entendido, obtemos uma resposta imprecisa e diluída: “não sei, professora, não consegui entender nada”. Especula-se que nesse tipo de ocasião, em que o sujeito não consegue se quer formular perguntas sobre a sua própria incompreensão, presenciamos sujeitos sem atividade metacognitiva, melhor dizendo, sem conhecimentos que permitam acioná-la.

As estratégias metacognitivas, desse modo, conforme avalia Jou e Sperb (2006, p.180), são aquelas que são usadas para potencializar a cognição, revelando que, durante o processamento cognitivo, há um controle consciente do leitor sobre esse processo que lhe permite, segundo os mesmos autores, “monitorar, auto-regular e elaborar estratégias” diferenciadas conforme o grau de dificuldade. Poderíamos citar como exemplo, estabelecer objetivos claros de leitura, utilizar conhecimentos prévios, realizar inferências, entre outros. São estratégias que conduzem o leitor a uma atitude atenta e reflexiva.

Portanto, conforme avalia Kleiman (2013, p.11-12), “refletir sobre o conhecimento e controlar os processos cognitivos são passos certos” para formar um leitor ativo, atento para “perceber as relações, associá-las ao contexto” e assumir um papel mais consciente “inferindo informações e significados”, de maneira a mobilizar ações acertadas para a compreensão a partir do uso de estratégias.

3 Intervenção

Professores experientes conhecem as deficiências leitoras apresentadas pelos jovens aprendizes, pois, na prática de ensino, as limitações se tornam muito evidentes. A abordagem de texto, sem a condução do professor, direcionando-o, apontando-lhe as pistas, torna difícil a compreensão. Observa-se que esses jovens não estão alheios ao desejo de compreender, porém, não encontram os caminhos para esse fim. Contudo, quando a orientação lhes é dada, demonstram a satisfação de elucidarem o que, a princípio, estava obscuro.

Portanto, guiaremos o nosso trabalho interventivo no sentido de prover condições ao aprendiz para que ele seja capaz de encontrar os caminhos para compreender e aprender a partir do texto. Desse modo, o ensino de estratégias metacognitivas de leitura será vista no âmbito maior em que ela se insere, da cognição e da aprendizagem. Assim sendo, consideraremos as contribuições das ciências cognitivas que avaliam a cognição como socialmente distribuída, o que significa que tal cognição, segundo Hutchins (2001, p.1), “persegue uma classe mais ampla de eventos cognitivos” e situacionalmente engajada, o que, nas palavras de Sinha (1999, p.1), implica repensar os processos de aprendizagem e cognição “em termos de seu enquadramento pelo contexto e pelas práticas sociocomunicativas”. Ater-nos-emos, também, ao construto da autorregulação da aprendizagem, 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”. Os autores analisam que “o meio deve proporcionar ao aluno métodos e ambientes de aprendizagem que lhe propiciem oportunidade para desenvolver as competências para uma participação ativa” (SIMÃO; VEIGA, 2013, p. 6).

Esta pesquisa ainda avalia o processo de ensino-aprendizagem a partir da concepção construtivista da aprendizagem, que evidencia o papel do professor como guia, uma espécie de “andaime” que suporta e favorece o aprendiz (SOLÉ 1998,P.77). O professor, dessa maneira, após definir, apresentar e ensinar as estratégias a serem utilizadas, demonstrará com exemplos de realização própria e acompanhará os primeiros passos dessa realização pelos aprendizes, para que, posteriormente, eles possam ser capazes de usar as estratégias autonomamente. Neste trabalho, pretende-se inicialmente pois, “pegar os alunos pela mão” e conduzi-los por esses caminhos para, posteriormente, incentivá-los a percorrerem-no sozinhos, com consciência e autonomia.

Para as ações interventivas, aportaremos ainda, na concepção de aprendizagem de Vygotsky (1991), observando o que os alunos já trazem como conhecimento e, a partir disso, orientaremos as nossas ações no sentido de expandi-los.

Todas essas teorias encontram ressonância em outro campo do saber e que também servirá de respaldo para nossas ações, a Neurociência, área que tem ganhado espaço, em função dos avanços das pesquisas e que tem permitido pensar melhor o ser humano em sua dimensão social e biológica. São informações que têm alcance na educação e que podem contribuir para práticas mais acertadas. Nessa perspectiva, se destaca uma informação relevante dada por Cosenza e Guerra (2011, p.48) quando afirmam que “o cérebro tem uma motivação intrínseca para aprender, mas só está disposto a fazê-lo para aquilo que reconheça como significante”. O que quer dizer que nossas ações devem se pautar em buscar meios de capturar a atenção do aprendiz, nesse sentido, segundo os mesmos autores, é “preciso apresentar o conteúdo a ser estudado de maneira que os alunos o reconheçam como importante” (COSENZA E GUERRA, 2011, P.48)

Privilegiaremos, desse modo, o ensino de estratégias de leitura tendo em vista a compreensão e o alcance da aprendizagem, considerando o antes, durante e depois da leitura. Nesse sentido, então, se organizará os procedimentos de intervenção. Logo, antes da leitura é importante que se estabeleçam os objetivos e que se acionem conhecimentos prévios do leitor favorecendo a construção de inferências. Durante a leitura é necessário identificar o tema do texto, a ideia central ou (re) construir a ideia central, estabelecendo relações entre as informações. Por fim, o resumo se apresenta como uma boa estratégia para concretizar o que se aprendeu. Portanto, concentraremos a nossa intervenção no processo de ensino das cinco estratégias mencionadas anteriormente: i) definição de objetivos para a leitura ii) construção de inferências pela ativação de conhecimentos prévios iii) identificação do tema iv) identificação ou construção da ideia principal e v) elaboração de resumo.

A intervenção se constituirá, desse modo, em torno do ensino dessas estratégias que serão ensinadas em módulos, tendo o cuidado da coerência com as teorias que fundamentam a intervenção, pois acreditamos que é a partir dessas informações teóricas é que teremos o respaldo para o sucesso almejado de nossas ações.

A proposta interventiva se divide em módulos que se organizam da seguinte forma:

- a) Módulo I: Motivar.
- b) Módulo II: Refletir.
- c) Módulo III: Dividir (experiências)
- d) Módulo IV: Compartilhar (atividade colaborativa).
- e) Módulo V: Exemplificar (professor como modelo).
- f) Módulo VI: Exercitar (em parceria).
- g) Módulo VII: Agir (autonomia).

Cada um dos módulos prima: pelo cuidado com as escolhas do material de leitura e instrumentos didáticos; pela apresentação da aula, em como abordar o texto; prima em avaliar como o papel do professor deve ser dirigido para alcançar o aluno; pelo “feedback”; pelos elogios necessários pelas conquistas; pela ajuda; pela parceria dos colegas como favorecedores. São cuidados, a nosso ver, fundamentais a qualquer proposta de ensino, exigindo-se, dessa maneira, toda uma reflexão sobre o que envolve o processo de aprendizagem e sobre quem é o aprendiz, pensando sempre, com quem estamos lidando, qual é o conhecimento que o aprendiz já traz, como sensibilizá-lo, acolhê-lo, como conduzi-lo ao envolvimento. Tudo isso porque a aprendizagem é um processo complexo e que ainda vem sendo desvendado, não podendo, portanto, nossas ações, serem reduzidas. Entendê-la, assim, de um modo mais amplo é uma exigência para que se possa dimensionar melhor o sujeito de aprendizagem e como se devem pautar nossas ações para ensinar.

A proposta interventiva, pois, será conduzida nessa perspectiva sendo que os aprendizes serão ensinados a realizarem um modo de pensar reflexivo, a partir do uso de estratégias metacognitivas de leitura. Os textos escolhidos para serem trabalhados contemplam os gêneros, artigo de

divulgação científica e textos didáticos de outras disciplinas, visto que o propósito é o ensino de estratégias com uma finalidade para além da compreensão, a da aprendizagem.

Logo, é preciso e possível pensar um direcionamento de ensino que estimule aos alunos a abordarem o texto mais atentamente, considerando, conforme afirma Solé (1998, p.44), que a leitura pressupõe um esforço cognitivo. As atividades a serem desenvolvidas, portanto, devem partir do princípio de que os leitores precisam monitorar melhor o processo de leitura e empreender esforços para sanar obstáculos de compreensão que por ventura surgem ao longo da leitura, o que pode ser feito com o ensino e domínio de estratégias metacognitivas.

4 Conclusão

Ao analisar a baixa competência leitora dos jovens aprendizes percebemos o quanto precisamos nos mobilizar para resolver esse, entre outros problemas relativos à educação e que reflete na formação do estudante. Conduzir o aluno à conclusão de sua formação básica sem conceder a ele condições de acesso a conhecimentos que o habilite a um domínio de leitura compreensiva é no mínimo um ato de violência contra esses jovens, por negar lhes condições de autonomia e cidadania. A ausência de um direcionamento sistemático de ensino de leitura resulta no que tem se observado, um leitor perdido, que se frustra por não abstrair os sentidos do texto, um leitor que se intimida quando encontra obstáculo na leitura, que recua ou desinteressa, um leitor que fracassa em sua compreensão.

Diante disso, fica evidente a falta de orientação e ensino estratégico que vise à melhoria da competência leitora. Avalia-se que tem se perdido, ao longo de anos, possibilidades de ensinar a leitura da forma como ela se dimensiona, o que acreditamos ser responsável, em grande parte, pelas deficiências leitoras que foram se tornando tão comuns e evidentes. Portanto, acreditamos ser possível intervir mais diretamente na aquisição do processo de uma leitura compreensiva, direcionando intervenções de ensino que conduzam a uma abordagem mais consciente e efetiva dos textos e assim promover as condições para que o leitor alcance a autonomia e competência leitora que tanto se almeja.

Logo, acreditamos, que a proposta de intervenção, se mostra como uma possibilidade de mudar o rumo da abordagem de leitura que se tem feito e que pode, conjugando-se teorias e ações, alcançar os objetivos que se propõem. É preciso, no entanto, reiterar o já dito. O aprendiz precisa ser visto em termo de seus conhecimentos, como ele se situa nesse sentido, sendo imprescindível também, cuidar de promover condições para que ele assuma um papel ativo. A essas exigências, soma-se a do papel do professor como mediador, direcionando o processo e os instrumentos favorecedores ao maior envolvimento do aprendiz.

Todos esses conhecimentos se conjugam, se entrelaçam, dialogam e são constituintes de um ensino que está comprometido, de fato, com as necessidades do aprendiz e com o objetivo de levá-lo a desenvolver a competência leitora visando à aprendizagem, sendo, portanto, necessário conhecer mais profundamente sobre eles, para que possamos dirimir as culpas e deixar de pagar o ônus do fracasso.

5 Referências

- 1] 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.
- 2] COSENZA, Ramon. M e GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.
- 3] HUTCHINS, E. **Distributed cognition.** In: N.J. Smelser; P.B. Baltes. (orgs.). International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. Oxford: Elsevier Sciences Ltd. Acesso: 30/06/2014 Disponível em: http://www.artmap-research.com/wp-content/uploads/2009/11/Hutchins_DistributedCognition.pdf
- 4] JOU, Graciela Inchausti de, & SPERB, Tania Mara. A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica** (2006); Vol. 19 (2): 177-185.
- 5] KATO, Mary. **O Aprendizado da Leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- 6] KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática.** São Paulo: Pontes Editores. 4. ed. 1996.
- 7] KLEIMAN, Ângela. **Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura.** São Paulo: Pontes Editores. 15. ed. 2013.
- 8] KOCH, Ingedore Villaça; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos.** Vol. 3. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.
- 9] LEFFA, J. Vilson. **Ensaio. Aspectos da Leitura.** Uma perspectiva Psicolinguística. Porto Alegre: Sagra Luzzatto. 1. ed. 1996.
- 10] MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de textos e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial. 3. ed. 2009.
- 11] SINHA, Chris. *Pessoas Situadas: aprender a ser um aprendiz.* In Bliss, J.; Säljö, R.; Light, P. (Eds) *Learning Sites: Social and Technological Resources For Learning.* Oxford, Pergamon. p.32-48, 1999.
- 12] SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed Editora, 6. Ed. 1998.
- 13] VEIGA SIMÃO, A.M.. & BRABAGNOLO FRISON, L.M. Autorregulação da Aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as Práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação** Fae/PPGE/UF Pelotas [45] 02-20, julho/agosto 2013.
- 14] VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes. 1991

ⁱ Mestranda do curso profissional em Letras, ProfLetras, Universidade Estadual de Montes Claros (Unimonte) – Minas Gerais. Email: vmcavalcante@yahoo.com.br