



miguilim

revista eletrônica do netlli

volume 10, número 2, maio-ago. 2021

ENSINO DE LEITURA E ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS: UMA PROPOSTA PARA DIFERENTES DISCIPLINAS



READING TEACHING AND METACOGNITIVE STRATEGIES: A PROPOSAL FOR DIFFERENT SUBJECTS

Lori de Santana PINTO
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Eliuse Sousa SILVA
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | AS AUTORAS
RECEBIDO EM 15/01/2021 • APROVADO EM 13/05/2021
DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v10i2.3123>

Resumo

O presente estudo teve como objetivo expor um caminho viável pelo qual docentes de diferentes áreas de atuação podem conduzir a leitura de textos didáticos em sala de aula, auxiliando os alunos a identificar e compreender os aspectos gerais neles envolvidos. Para tanto, sugerimos uma proposta de atividade comentada baseada em conceitos da Psicolinguística e do viés interacionista de linguagem, tendo como principais referências os estudos de Hodges (2012), Kleiman (1993) e Solé (1998). A proposta abarca o

desenvolvimento das denominadas estratégias metacognitivas, as quais são capazes de estimular no aluno uma competência leitora adequada. Espera-se, portanto, que esse trabalho contribua na formação contínua dos professores de diversas disciplinas, servindo como um norte para o ensino de leitura.

Abstract

This study aimed to expose a viable path by which professors from different areas can lead the didactic texts reading in the classroom, helping students to identify and comprehend the general aspects involved in them. Therefore, we suggest a commented activity based on concepts of Psycholinguistics and the interactionist view of language, having as main references the studies of Hodges (2012), Kleiman (1993) and Solé (1998). The proposal embraces the development of the so-called metacognitive strategies, which are capable to stimulate in the student an appropriate reading competence. Thus, it is expected that this work contributes to the continuous training of professors of diverse subjects, serving as a guide for the teaching reading.

Entradas para indexação

Palavras-chave: Ensino de leitura. Estratégias metacognitivas. Leitura de textos didáticos. Psicolinguística.

Keywords: Reading teaching. Metacognitive strategies. Didactic texts reading. Psycholinguistics.

Texto integral

Introdução

No cenário educacional brasileiro, ainda são perceptíveis realidades em que os alunos apresentam dificuldades em compreender textos. Isso pode ser consequência, entre outros fatores, de uma falta de preparo por parte dos professores em relação a como conduzir leitura em sala de aula, tendo em vista que, apesar da vasta gama de produções intelectuais, a disseminação e implementação do conhecimento talvez não esteja ocorrendo de modo satisfatório. Além disso, pode ser reflexo de uma visão tradicional desse processo enquanto mera decodificação de palavras, herança de uma visão estruturalista de língua (BORUCHOVITCH, 2001; AZEREDO, 2007; FUZA, OHUSCHI E MENEGASSI, 2011).

É comum ver uma prática pedagógica em que se exige do aluno a compreensão textual, mas não se fornecem ferramentas, nem um acompanhamento adequado para alcançar esse objetivo. Ou, ainda, o docente propõe questões estritamente focadas no texto, com extração de informações, acreditando, talvez, ser a única opção para promover interpretação textual. É um fato corroborado até mesmo pelos próprios livros didáticos, os quais estão repletos de exercícios sob esses moldes.

Para completar, apesar de a leitura permear todas as áreas do conhecimento, há uma tendência por parte dos professores das outras disciplinas em concebê-la, equivocadamente, enquanto uma habilidade a ser desenvolvida apenas nas aulas de língua portuguesa. Porém, devemos observar que se trata de uma atividade muito

mais ampla, a qual consiste em uma peça chave para o aprendizado, sendo indispensável o aperfeiçoamento em todas as matérias. Por isso, julgamos necessário que esses docentes a enxerguem com tal importância, tomando essa responsabilidade de ensino também para si.

Em vista dos dilemas supracitados, indagamos: de que maneira, afinal, professora/es de distintas áreas, que não apenas da área de língua portuguesa, podem conduzir a leitura de textos didáticos em sala de aula, guiando os discentes a identificar e compreender os aspectos gerais neles envolvidos? Respondendo a este questionamento, sugerimos nesse artigo uma atividade comentada centrada em estratégias metacognitivas, que sirva enquanto um norte para esses profissionais. Nosso intuito está em fornecer um exemplo de como se pode aplicar na prática os elementos teóricos debatidos, não excluindo, no entanto, outras possibilidades.

Desse modo, abarcando pressupostos da Psicolinguística e uma concepção interacionista de linguagem, fizemos uma investigação qualitativa, elegendo como um dos critérios para elaboração da atividade a seleção de um texto de um livro didático que não fosse de Língua Portuguesa, no caso, um livro de História, por ser o mais acessível no momento em que este estudo iniciou. A escolha também foi motivada pelo fato de ser uma disciplina da área de Ciências Humanas, em que há mais opções de textos verbais. A atividade foi formatada de acordo com a noção de etapas de leitura – discutidas adiante – e dividida em três partes.

Apesar da matéria escolhida para a seleção do texto, é importante elucidar que disciplinas de Ciências Exatas também conseguem usufruir de determinados princípios da nossa proposta. Entretanto, reconhecemos que por existirem uma maior recorrência de outras naturezas de texto nesse campo de atuação, alguns direcionamentos de leitura podem não ser aplicáveis. Nesse caso, cabe aos professores dessas áreas adaptarem a proposta sugerida e empregá-la quando julgarem exequível.

Tendo em vista o acima mencionado, esse estudo viabiliza uma contribuição, no âmbito da leitura, à formação continuada de docentes de áreas diversas que lidam recorrentemente com o processo de ensino-aprendizagem com texto verbal. Isso porque é papel da escola garantir a participação plena no mundo letrado e o acesso aos bens culturais, promovendo a aquisição dos conhecimentos nas mais variadas esferas, por um processo que é cumulativo e que se expande à medida que se tem contato com mais textos (AZEREDO, 2007). Logo, entendemos que o ensino amplo de leitura, abarcando as denominadas estratégias metacognitivas, fortalece o preparo dos discentes para se posicionar adequadamente nas diversas situações, bem como desfrutar da vida cultural em toda a sua extensão.

Assim, fundamentamo-nos em autores como Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), Costa-Hübes (2011), os quais versam sobre concepções de linguagem; Fulgêncio e Liberato (2001) e Kleiman (1993), que examinam o processamento cognitivo; Hodges e Nobre (2012), Joly, Santos e Marini (2006), Boruchovitch (2001) e Galante (2014), os quais apresentam noções de estratégias cognitivas e metacognitivas; e, por fim, Solé (1998), a qual discute a respeito de como identificar as ideias principais, bem como sobre formulação de perguntas e de respostas.

Diante do exposto, escolhemos enquanto caminho discursivo fazer, primeiro, uma breve contextualização em torno das principais concepções de linguagem existentes e as suas implicações para o ensino. Posteriormente, abordamos aspectos

envolvendo os processamentos cognitivos da leitura para, a partir daí, discutirmos a respeito das estratégias cognitivas e metacognitivas. Em seguida, trazemos à tona a nossa proposta de atividade comentada, encerrando com as nossas considerações finais.

Um breve apanhado sobre o processamento cognitivo da leitura

Visando apresentar um possível caminho para que docentes em nível escolar consigam aplicar um programa de leitura produtivo, esboçamos, de início, um panorama sobre as principais concepções de linguagem, aprofundando-nos, em especial, na concepção interacionista. Logo após, falamos a respeito do processo de compreensão de textos e os fatores cognitivos que estão subjacentes a ele. Enveredamo-nos, por fim, pelo conceito de estratégias cognitivas e metacognitivas, bem como o de etapas de leitura, separando algumas exemplificações para cada fase.

Discorrer sobre o ensino de leitura envolve, antes de tudo, tomar consciência de qual olhar se tem acerca da linguagem, tendo em vista que, a depender da concepção endossada, diferentes serão os enfoques em relação ao trabalho com textos. Por essa ótica, todo professor que lida com práticas de leitura em sala de aula precisa estar a par desse conhecimento, porque a escolha de qualquer metodologia é um posicionamento político, refletindo qual interpretação o docente tem a respeito da realidade (GERALDI, 1996 *apud*. FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011). Nessa perspectiva, observando-se o contexto educacional ao longo do tempo e tendo como base os estudos de Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), podemos destacar três conceitos principais, os quais serão apresentados a seguir.

A primeira concepção compreende a linguagem enquanto expressão do pensamento e caracteriza a língua como algo puramente individual, fechada em si mesma, sem nenhuma interferência de fatores externos, por exemplo, um interlocutor. Assim, o texto seria meramente um produto do pensamento do autor, no qual ao leitor cabe apenas extrair a mensagem nele contido, sem questionar, muito menos atuar sobre ele. Por isso, as atividades propostas com base nessa concepção são preocupadas com o código gráfico, ou seja, o texto tem um conteúdo a ser transmitido, o qual deve ser incorporado pelo aluno. Dessa forma, ele é induzido a buscar as informações “corretas”, não se abrindo espaço para a reflexão, nem para outras variáveis.

Apesar dessa concepção remontar à tradição gramatical grega, nota-se que exerce uma influência considerável no âmbito escolar até os dias atuais, corroborada, inclusive, pelos exercícios presentes nos livros didáticos. É comum, por exemplo, vermos tarefas cujos enunciados incitam a observação do que o autor quis dizer ao citar algo no texto. Ou, ainda, são elencadas algumas alternativas pré-estabelecidas, das quais o estudante precisa escolher uma, deixando-se subentendido que é a única interpretação certa. Em caso de questões abertas, tende-se a privilegiar um sentido o qual deve ser reproduzido, servindo como referência para avaliação da leitura.

Outra concepção define a linguagem enquanto uma ferramenta de comunicação, cujo papel seria, então, transmitir uma mensagem a um receptor, a ser decifrada por ele. Apesar de reconhecer, ao contrário da anterior, a existência de um interlocutor, o foco continua no sistema interno da língua, considerada imutável e

dissociada de quaisquer acontecimentos externos. Entende-se, portanto, que a leitura é uma prática de decodificação de termos linguísticos, acreditando-se que a sua aprendizagem efetiva advém da repetição. A atenção permanece unilateral, do texto para o leitor, por isso, os exercícios propostos consistem em mera extração de informações, facilmente localizáveis, sem que haja uma compreensão real do que se respondeu. Quando há a chance de o aluno expor a sua opinião, não ocorre de maneira verdadeiramente livre, pois é um momento controlado pelas expectativas do professor ou do livro didático, esperando-se um padrão de resposta considerado o único correto.

Contrapondo à visão acima, emergiu uma noção de linguagem como meio de interação – *ação entre* sujeitos mediada pelo texto, oral ou escrito. Nessa perspectiva, postula-se que comunicar não é um processo unilateral – no caso do texto escrito, do autor para o leitor –, nem exclusivamente mental, de dentro para fora, mas ocorre em uma via de mão dupla, na medida em que os indivíduos (locutor/interlocutor, autor/leitor) interagem entre si.

Por esse ângulo, na mesma proporção que os sujeitos atuam sobre o mundo, o ambiente circundante também repercute no individual, bem como nos enunciados. Isso porque a atividade linguística, fruto de demandas coletivas particulares, é o instrumento o qual utilizamos para tornar as trocas de conhecimento e de experiências possíveis. Assim, “a linguagem passou a ser interpretada como ação humana mediadora entre o homem e a sociedade, por ajudá-lo a entender, a interpretar, a representar, a influenciar, a modificar e a transformar a realidade” (COSTA-HÜBES, 2011, p. 05).

No entanto, em paralelo à dimensão social da linguagem, não podemos ignorar os aspectos cognitivos envolvidos nessa dinâmica, tendo em vista que é por meio do trabalho mental e neural que processamos as informações as quais temos contato. Logo, a concepção interacionista de linguagem abarca tanto o viés social, contextualizado, quanto os aspectos neurocognitivos individuais, responsáveis por determinar a maneira pela qual nos apropriamos dos mais variados textos, seja em qual for a modalidade.

No que tange aos textos escritos, o ato de ler teria, então, o intuito de captar os sentidos, inferir, complementar, isto é, estar apto a se posicionar sobre o que é dito. As atividades em sala de aula, segundo essa concepção, devem viabilizar a reflexão crítica, instigando o leitor a acessar o que já sabe sobre o assunto e pensar para além do que está posto, construindo uma rede de relações com o seu entorno. Assumindo esse ponto de vista, acreditamos que

[...] o leitor competente produz sentidos e não apenas os extrai do texto. Ao perceber a incompletude do que está exposto no papel, o sujeito age ativamente, trazendo para o texto seus conhecimentos e utilizando a palavra do outro para formular sua própria, produzindo um elo entre o que já foi dito e o novo. (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 17).

Sendo assim, ao passo que o autor escreve com um propósito comunicativo específico, o leitor toma as marcas linguístico-discursivas e gráficas sinalizadas no texto enquanto uma rota de sentido a ser seguida. A partir daí, começa um trabalho de resgate das intenções do autor, produzindo significado ao que lê de acordo com

as suas operações cognitivas e o repertório que possui, a fim de interpretar o conteúdo. Tal perspectiva condiz com o que Perini (1988 apud FULGÊNCIO; LIBERATO, 2001) denomina de 'leitura funcional', cujos fatores internos detalharemos a seguir.

Para começar, ler é um fenômeno complexo, o qual envolve a junção de informação visual (IV), ou seja, o material captado pelos olhos, com a informação não visual (InV), isto é, os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e implícitos (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2001). Cada um corresponde, respectivamente, ao domínio da língua em que o material foi produzido, a todo e qualquer conhecimento geral de mundo adquirido ao longo do tempo, e, por fim, àquilo que é deduzido a partir do texto e do conhecimento enciclopédico.

Pode-se dizer, então, que não lemos com os olhos, mas com o cérebro, tendo em vista que é nesse local que todo o processamento acontece. À medida que possuímos mais InV, menos IV precisaremos para um bom desempenho da leitura, porque temos naturalmente a capacidade de fazer previsões/hipóteses acerca do que será lido. Desse modo, quanto menos repertório os alunos tiverem sobre um assunto e menos domínio linguístico, menos eficiente será a sua compreensão e mais tempo consumirá retirando informações do texto.

A grande questão é que depender dos elementos visuais para compreender o exposto em uma produção textual revela-se problemático, porque a quantidade de IV a qual temos acesso em uma fração de tempo é limitada. Como citado anteriormente, os olhos identificam o código gráfico (as palavras, as pontuações etc.), mas é o cérebro que processa as informações e, para tanto, necessita de um certo tempo para tomar decisões sobre as significações. Se fosse para interpretar cada elemento que os olhos captam, as informações se perderiam devido a nossa capacidade reduzida de contenção.

Em resumo, o cérebro decifra o material visual literal, que é encaminhado para uma parte de nossa memória chamada de curto termo (MCT). A partir do momento em que se gera um sentido claro para esse material, ele se consolida em outra porção de nossa memória, a de longo termo (MLT). Se fizermos uma leitura lenta, por exemplo, o material contido na MCT perde-se rapidamente, o que implicaria no seu esquecimento antes de poder ser transformado em significado e lançado na MLT.

Importante ressaltar que os olhos se movimentam a todo instante e coletam as informações em episódios pausados, nos quais em cada um deles ocorre uma fixação. Porém, fixar os elementos depende da compreensão do que se é lido, e, para que isso aconteça, as unidades linguísticas precisam estar agrupadas de modo coerente entre si, formando o que é nomeado de fatias. Desse modo, "para montar as fatias, é preciso que o cérebro veja sentido no material percebido; não basta captar muito material, se o cérebro não vê relação entre as suas partes" (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2001, p. 26).

E é com base nas informações consolidadas na MLT, tais como as regras da língua¹, que o leitor consegue fatiar, fazendo um constante movimento inconsciente de busca e comparação entre o que já está sedimentado na sua memória e o que visualiza. Pode-se dizer, então, que quanto maior o número de termos reunidos de maneira significativa e lógica, maiores serão as fatias e, por consequência, maior a probabilidade da leitura ser rápida e eficaz.

Nota-se, dessa forma, que desempenhamos a todo o momento mecanismos cognitivos com o intuito de produzir prováveis significações, de acordo com o conhecimento que temos. Contudo, além da capacidade de interpretar as informações, o leitor competente também deve ter a aptidão de inferir sobre o texto, visto que nem tudo está apresentado explicitamente. Em outros termos, inferir corresponde ao processo de integrar e gerar uma representação mental do que se lê, relacionando o que está posto com os conhecimentos prévios acerca daquele conteúdo. Essa interação permite ao leitor construir novos sentidos, complementando o texto, por isso, elaborar inferências condiciona a compreensão genuína, bem como a velocidade da leitura.

Acreditamos que ao saber a maneira pela qual ocorre esse processamento interno das informações, o professor consegue ter uma dimensão dos fatores que interferem na compreensão textual de seus alunos, desvinculando-se de julgamentos negativos e deterministas. A partir daí, pode tomar decisões metodológicas mais conscientes a fim de solucionar a questão, estimulando certas habilidades que atuem como um suporte à cognição. Assim, estar a par do viés psicológico da leitura “é importante porque ele pode nos alertar de maneira segura contra práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de estratégias adequadas para processar e compreender o texto” (KLEIMAN, 1993, p. 31).

Há dois tipos de estratégias, quais sejam: cognitivas e metacognitivas (KLEIMAN, 1993; BORUCHOVITCH, 2001). As primeiras são operações inconscientes, cuja função está em organizar, elaborar e integrar as informações, tornando o ato de ler uma ação automática, tal como a decodificação dos símbolos linguísticos, por exemplo. Já as metacognitivas são conscientes e estão voltadas para monitorar, regular e avaliar o próprio pensamento, por isso o docente deve auxiliar os alunos a desenvolvê-las, mediante atividades direcionadoras.

Em primeiro lugar, ter um objetivo prévio de leitura é fundamental, pois “quem lê o faz por alguma razão, seja para adquirir informação, para aprender, para revisar seu próprio escrito, por prazer, entre tantas outras possíveis” (HODGES; NOBRE, 2012, p. 04). Estabelecendo o seu propósito, o leitor terá um norte para averiguar se o está atingindo, sendo estimulado a fazer as decisões estratégicas adequadas, como também a colocar-se em constante movimento de autoavaliação. Entretanto, o leitor inexperiente pode ter dificuldades em exercer essa tarefa, por isso, é importante que, no início, o docente, conforme a natureza e propósito da disciplina, ajude o aluno a estipular os objetivos mais adequados para cada situação e o oriente a como alcançá-los.

Então, a fim de evitar ou superar problemas de compreensão textual, o professor pode ensinar e aplicar as estratégias mais condizentes para o contexto de aprendizado em questão, auxiliando os alunos a, passo a passo, ampliar o seu repertório. Logo, percebemos que o domínio das estratégias metacognitivas é essencial, porque se não houver criação de sentidos claros para as sentenças visualizadas, inevitavelmente não haverá assimilação do que se lê, e, por consequência, motivação para avançar.

A princípio, o trabalho com essas estratégias pode ser planejado em três etapas, sendo elas:

Antes da leitura, quando se faz uma análise global do texto e predições, incluindo título, tópicos e figuras. Durante a leitura, ao se selecionar e relacionar as informações relevantes entre si e com conhecimento prévio do leitor. Depois, quando se revê reflete sobre o significado da mensagem do texto. (JOLY; SANTOS; MARINI, 2006, p. 02).

Desse modo, antes mesmo de ler o texto, uma estratégia que beneficia a metacognição é a formulação de hipóteses sobre ele, ou seja, antecipar o que será veiculado, tendo em vista que as previsões serão confirmadas ou não na medida em que a leitura for realizada. As hipóteses podem ser com base nos recursos visuais, no gênero textual, no objetivo de leitura, em informações dadas acerca daquele texto, no título, no destaque de termos linguísticos, na articulação entre esses vários elementos etc. O docente pode, portanto, propor alguns questionamentos que instiguem os alunos a fazerem previsões, mediante as suas próprias análises desses elementos. Seria um momento de ativação de seus conhecimentos prévios, preparando-os para o texto.

No decorrer da leitura, dentre as estratégias possíveis, a seleção de informações relevantes, grifando-as ou escrevendo-as a parte, é uma boa alternativa (HODGES; NOBRE, 2012). As ideias principais de um texto são os enunciados mais importantes que o escritor utilizou para destrinchar o tema e resultam “da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos” (SOLÉ, 1998, p. 138). Entretanto, é importante que os alunos sejam ensinados a identificá-las, pois o leitor iniciante ainda não tem essa habilidade bem desenvolvida.

Para direcionar os alunos e facilitar a sua busca, o professor deve ser capaz de elaborar perguntas pertinentes, que permitam encontrar essas ideias. Existem três tipos de questionamentos:

- Perguntas de resposta literal. Perguntas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto.
- Perguntas para pensar e buscar. Perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.
- Perguntas de elaboração pessoal. Perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor. (SOLÉ, 1998, p. 156).

Na maior parte dos casos, o que percebemos em atividades propostas por livros didáticos ou por alguns professores são as perguntas de resposta literal, que não exigem muito do aluno. Porém, se o intuito está em alavancar a compreensão textual, as duas últimas perguntas demonstram melhor eficiência, tendo em vista que estimulam a capacidade inferencial e reflexiva. As perguntas para pensar e buscar, nesse ponto, são uma boa opção durante a leitura, servindo como apoio.

Uma vez selecionadas as informações, outras estratégias podem ser de grande ajuda à metacognição, entre elas, as técnicas de memorização, as quais podem ser usadas tanto durante, quanto após a leitura (BORUCHOVITCH, 2001). Os

mapas mentais e os mapas conceituais exercem esse papel e, quando elaborados pela própria pessoa, potencializam a aprendizagem. “O processo da sua criação é uma das melhores formas de estudo porque obriga a pôr em exercício as capacidades de pesquisa, síntese e de relacionamento entre as partes para alcançar um resultado coerente e efetivo” (GALANTE, 2014, p. 15-16).

Contudo, há diferenças entre ambos os instrumentos, no que diz respeito às suas características, funcionalidades e modos de elaboração. Os mapas conceituais viabilizam, por meio de uma pergunta de partida, o encadeamento entre conceitos, os quais são unidos por palavras de ligação, levando à formulação de proposições. Além da visualização ser mais complexa, com estrutura semelhante a diagramas, a memorização é mais densa, devido à liberdade de relações entre variados conceitos. Já os mapas mentais, apesar de também relacionarem conceitos, organizam-se de maneira simplificada, através de palavras-chave, irradiadas a partir de um centro. A formatação, por sua vez, é mais livre, podendo conter cores e ilustrações que facilitam a fixação do conteúdo (GALANTE, 2014).

Cabe ao professor escolher qual mais se adequa aos seus propósitos, entretanto, devido a sua praticidade, sugerimos o uso dos mapas mentais nas tarefas envolvendo leitura, pois representam uma estratégia metacognitiva mais aplicável no contexto escolar.

Já na etapa pós-leitura, em que se oportuniza a retomada e revisão do assunto, o aluno pode avaliar a real compreensão do conteúdo lido, além de servir como um parâmetro também para a prática docente. Assim, a partir dos tópicos levantados, é conveniente que sejam instigadas algumas reflexões, as quais estimularão a capacidade crítica leitora e o posicionamento ativo acerca do texto. Nesse sentido, as perguntas de elaboração pessoal, descritas por Solé (1998), revelam-se um caminho adequado, favorecendo esse objetivo.

Somado a isso, outro recurso metacognitivo proveitoso que o docente pode estimular é a habilidade de gerar justificativas, em que o leitor explica as razões pelas quais forneceu determinadas respostas (HODGES; NOBRE, 2012). Isso porque o estudante não apenas deve saber interpretar o que leu, mas, igualmente, ter consciência de como chegou àquela conclusão. Tal prática favoreceria a superação de dificuldades interpretativas, como também daria condições ao leitor de ajustar as suas respostas quando necessário, estimulando-o a pensar sobre o que disse. Logo, permanece instigado a tomar consciência sobre o seu processo de compreensão do assunto exposto, bem como a observar a sua competência inferencial.

Fica evidente, portanto, que as estratégias metacognitivas são capazes de promover a superação de eventuais obstáculos frente aos diversos tipos de textos existentes, além de seu ensino demonstrar-se viável e necessário. Todo aluno deve desenvolver essas habilidades, mostrando-se capacitado em refletir sobre seus processos cognitivos, bem como tornar-se o mais independente possível na sua aprendizagem (BORUCHOVITCH, 2001). Assim, cientes das discussões acima mencionadas, acreditamos que os professores estarão mais aptos a facilitar o progresso do leitor inexperiente, auxiliando-o a, passo a passo, sentir-se mais confiante para galgar estágios mais avançados de leitura e compreensão textual.

Proposta de atividade comentada

Para construção da proposta modelo, optamos pelo livro didático História: das cavernas ao terceiro milênio, do 9º ano, das autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota (2006), tanto por ser o mais acessível no momento em que iniciamos esse estudo, quanto por apresentar uma variedade de textos de natureza verbal e por ser da área de humanas. O texto selecionado versa sobre o tema da globalização, compondo um dos tópicos abordados no capítulo quatorze, e foi escolhido por apresentar um assunto mais generalizado, bem como uma extensão que julgamos apropriada para a demonstração a qual pretendíamos elaborar.

Etapa pré-leitura

Como previamente discutido, torna-se necessário, primeiro, o estabelecimento de um objetivo de leitura, o qual norteará as escolhas estratégicas e manterá o estudante focado na tarefa que estará prestes a realizar. Em específico à proposta delineada abaixo, o objetivo consiste em aprender e apreender os aspectos gerais de um assunto, no caso, o fenômeno da globalização. Cabe destacar que o objetivo sempre depende do texto e do que o professor deseja explorar.

A partir disso, elencamos abaixo alguns tipos de perguntas que podem ser apresentadas aos alunos, em especial, antes da leitura do texto, com o intuito de fazê-los antecipar o conteúdo o qual terão acesso. Trata-se de uma etapa em que os conhecimentos prévios de cada um serão ativados, levando-os a pensar sobre o que já sabem em volta do tema.

1. Quando estamos conectados à internet, quais tipos de atividades podemos realizar?
2. Pensando nas suas respostas à questão anterior, observando o título e a figura 4 da página 294, quais relações entre eles você faz?
3. Agora, folheie as páginas do texto, observe as demais imagens, as informações complementares, os termos destacados e outros elementos que mais chamarem a sua atenção. A partir da sua análise geral, escreva quais tópicos você considera que serão abordados no texto.

O estímulo dessa habilidade de previsão não pode ser negligenciado porque, como abordado na seção anterior, ficar dependente apenas das informações visuais, ou seja, do conteúdo do texto, dificulta a construção eficiente de significados e a velocidade da leitura. Assim, quando o professor conduz o aluno a integrar e criar uma representação inicial do texto, relacionando o que vê com os seus conhecimentos enciclopédicos, mais capacitado estará para compreender o que será lido.

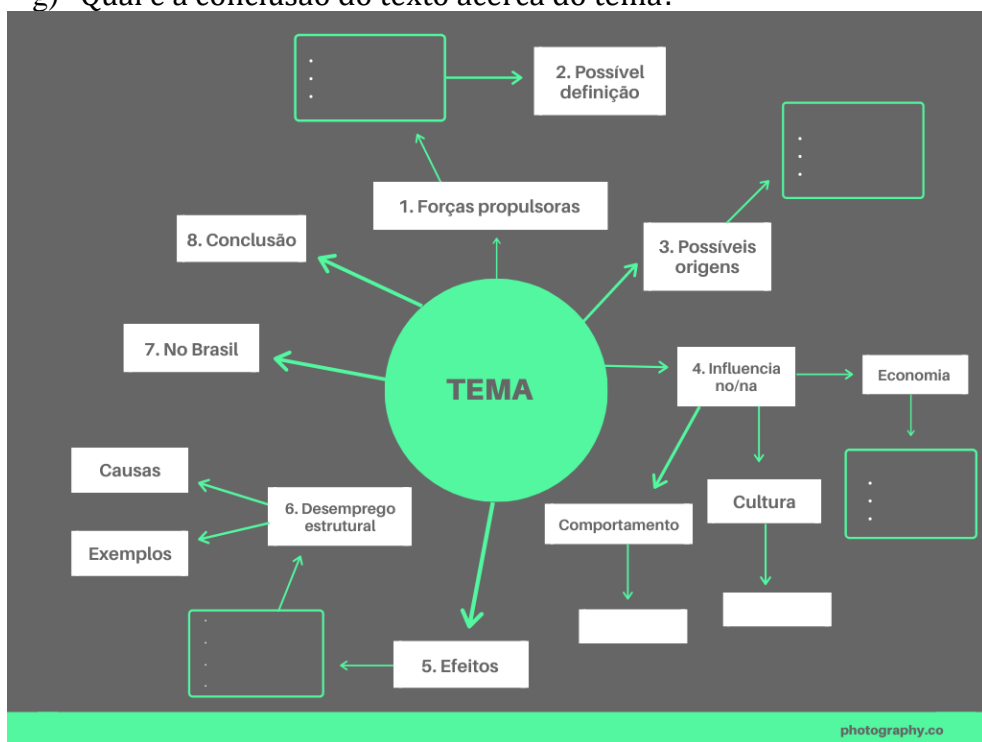
Por isso, é importante incentivá-los a analisar a organização textual, os elementos gráficos e imagéticos, somado a qualquer outro componente adicional disponível. A partir dessas pistas gerais, os alunos devem ser estimulados a gerar hipóteses, as quais serão confirmadas ou não ao longo da leitura. Desse modo, o docente trabalha a capacidade inferencial deles, auxiliando-os a criar sentidos e preparando-os, ao mesmo tempo, para a leitura posterior do texto.

Etapa durante a leitura

Nessa etapa, em que o aluno se aprofundará no texto, o docente deve selecionar as estratégias metacognitivas mais apropriadas e monitorar a compreensão do aluno, fazendo novas intervenções quando julgar necessário. Como já comentado, o leitor inexperiente tende a ter dificuldades em manipular as informações contidas em um texto, por isso, cabe ao professor orientá-los, para que, futuramente, saibam fazê-lo por conta própria.

Dessa forma, acreditamos que elaborar as perguntas para pensar e buscar, conforme proposto por Solé (1998), pode servir como suporte nessa fase, fornecendo aos alunos um ponto de partida. A seguir, exemplificamos isso que está sendo afirmado:

4. Um mapa mental é caracterizado por palavras ou expressões-chave e, opcionalmente, por uso de cores e imagens. Faça uma leitura silenciosa do texto e elabore o seu mapa mental com as principais informações de cada parágrafo, inspirando-se nas perguntas e no modelo abaixo:
 - a) Quais são as forças propulsoras da globalização e qual possível definição pode-se obter a partir dessas forças?
 - b) O texto cita três possíveis origens da globalização. Quais seriam elas?
 - c) A globalização influencia em alguns segmentos, tais como no comportamento, na cultura e na economia. Quais são essas influências em cada uma, respectivamente?
 - d) Segundo o texto, a globalização gera efeitos em quatro setores. Quais são eles?
 - e) Quais são as causas do desemprego estrutural e quais exemplos são mencionados no texto?
 - f) Quais impactos da globalização no Brasil são citados pelo texto?
 - g) Qual é a conclusão do texto acerca do tema?



Como se pode notar, as questões acima foram pensadas enquanto um roteiro, cujo intuito está em facilitar a identificação e seleção das informações principais, as quais são indispensáveis para atingir o objetivo de leitura estabelecido. Somado a isso, o docente pode sugerir ao aluno outras ações, tais como sublinhar os pontos importantes no texto assim que os encontrar ou anotá-los.

Em relação ao mapa mental, o escolhemos enquanto uma estratégia metacognitiva para a organização, melhor visualização e memorização das informações coletadas. Convém frisar que o mapa mental, por sua característica própria de síntese, auxilia o aluno a descartar o que excede e o que pode ser completado mentalmente por ele mesmo. Esperamos que o discente realize previsões acerca de cada tópico, verificando-as ou corrigindo-as na medida em que busca o que precisa, voltando ao texto para reler quando sentir dificuldades.

Consideramos importante apresentar um modelo dessa ferramenta, pois o aluno pode desconhecer o seu modo de produção. Entretanto, a partir do exemplo dado, cada um deve ser encorajado a construí-lo a sua própria maneira, tendo em vista que quanto mais personalizado, mais familiaridade o aluno terá ao revisar as informações. Além disso, como citado na seção anterior, à medida que o elaboram, estarão potencializando a sua metacognição e a capacidade de criar conexões entre as informações.

Etapa pós-leitura

Essa etapa, em que se retoma o texto e o revisa, foi elaborada com a intenção de o aluno se posicionar a respeito do conteúdo exposto. Reiteramos que uma atividade de interpretação textual não pode se restringir a apenas extrair informações, facilmente localizáveis pelas pistas fornecidas na própria pergunta. Pelo contrário, é importante que o professor saiba criar questionamentos os quais incentivem os alunos a pensar para além do que foi lido. Dessa maneira, listamos abaixo alguns tipos de perguntas capazes de explorar essa habilidade:

5. Agora que as ideias principais foram identificadas, fica mais fácil expor as suas impressões do texto lido. Pensando nisso, utilize o seu mapa mental e as perguntas abaixo para te ajudar a expressar o seu ponto de vista em relação ao assunto:
 - a) Observe, no texto, as palavras destacadas: “plugado” e “tempo real”. De que maneira elas se relacionam com o tema?
 - b) O texto menciona algumas possíveis origens da globalização. Quais delas faz mais sentido para você e por quê?
 - c) O texto cita que “a globalização envolve transformações nos processos produtivos, na organização do trabalho, na concentração de riquezas e na inserção do mercado de trabalho” (p.294). Você poderia citar alguns exemplos referentes a cada área?
 - d) Leia o parágrafo 6 e o box sugerido. A cultura de consumo do qual falam é perceptível no seu cotidiano? Você já se sentiu influenciado por esse fenômeno? Justifique suas respostas.
 - e) A partir da leitura do texto, como você definiria o fenômeno da globalização?

- f) O que você entendeu por desemprego estrutural? Quais outros exemplos de transformações você citaria, os quais contribuíram para tal acontecimento?
- g) Por que o texto diz que a globalização não produziu os mesmos efeitos em todos os países e em todas as camadas sociais?
- h) Quais aspectos positivos e negativos você poderia apontar sobre os impactos da globalização no Brasil?

É possível perceber que na pergunta de letra b, por exemplo, o aluno é livre para expressar a sua opinião sem precisar agradar a nenhuma expectativa pré-estabelecida. Mais que isso, para argumentar os motivos de sua escolha, não encontrará respostas prontas no texto, logo, precisará refletir sobre o tópico em questão, a partir do que leu.

Por isso, consideramos que as perguntas de elaboração pessoal discutidas por Solé (1998) são oportunas nesse momento. Para responder, o estudante precisará estabelecer uma rede de relações entre o que compreendeu na leitura, os seus conhecimentos enciclopédicos, o mundo ao seu entorno e as suas próprias experiências. Assim, ele deverá colocar em exercício, mais uma vez, a sua habilidade inferencial, bem como os conhecimentos implícitos, para conseguir se posicionar livremente acerca do assunto.

Ademais, elaborar perguntas nesses moldes na fase pós-leitura representa uma estratégia metacognitiva pertinente porque o aluno pode perceber se conseguiu construir uma visão global do texto, como também o professor pode avaliar se a compreensão foi, realmente, atingida. Isso deve-se ao fato de que será necessário opinar, dar exemplos, observar criticamente, construir novos significados, com base no que ficou da leitura do texto.

Para completar, ao ser solicitado que justifique as suas respostas, o aluno será incentivado a pensar como chegou àquela conclusão, sendo mais uma oportunidade de estar se automonitorando e fazendo ajustes quando necessário. A pergunta da letra d, por exemplo, instiga o aluno a encontrar o ponto em comum entre as informações do parágrafo e o boxe sugerido, bem como o impulsiona a pensar criticamente em uma situação que talvez não tenha reparado até então. Dessa maneira, o professor o conduzirá a refletir sobre os acontecimentos em seu entorno e o seu próprio contexto, para conseguir justificar a sua resposta.

Considerações finais

A partir do exposto, destacamos que a linguagem consiste em um fenômeno complexo, que abarca aspectos linguísticos, sociais e neurocognitivos, os quais são interdependentes e agem de modo ininterrupto. Tal fato ressoa na tarefa de desenvolver a competência leitora, pois como já mencionado anteriormente, a concepção de linguagem endossada orienta a maneira pela qual a leitura será trabalhada em sala de aula.

Argumentamos que a competência leitora é uma habilidade que pode ser ensinada mediante estratégias metacognitivas, pois são capazes de potencializar o aparato mental que processa as informações. Além disso, vimos que a mediação do docente ao longo das etapas descritas é essencial, pois, com atividades

direcionadoras, os estudantes conseguem explorar o texto sem tantas barreiras e se colocarem em constante autoavaliação.

Supomos, contudo, que essas questões ainda não estão bem sedimentadas entre os docentes dos distintos campos de atuação, tendo em vista certas práticas pedagógicas, tais como a não exploração dos textos de modo a exercitar a capacidade inferencial nos leitores iniciantes, ou a não capacitação dos alunos em lidarem com possíveis dificuldades interpretativas.

Esperamos, portanto, que a nossa proposta possa contribuir para que docentes de áreas diversas, sobretudo de humanas e que não seja apenas da de língua portuguesa, consigam auxiliar seus alunos no desenvolvimento da habilidade leitora, ajudando-os a se tornarem cada vez mais autônomos em seus estudos.

Notas

¹As regras as quais nos referimos não são as de gramática normativa, mas dizem respeito às combinações de elementos que representam o funcionamento de uma língua, possibilitando a comunicação entre os indivíduos. De modo geral, as informações consolidadas na MLT permeiam o âmbito ortográfico, morfossintático, semântico-pragmático e discursivo.

²Elaboramos esse mapa em um site chamado Canva, o qual possui ferramentas e acervo de imagens gratuitas para tal finalidade. Por isso, sugerimos o seu uso caso o professor precise produzir os seus próprios materiais. Disponível em: <https://www.canva.com/>.

Referências

AZEREDO, José C. de. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (Org.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 30-39.

BORUCHOVITCH, Evely. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 5, n. 1, p. 19-25, 2001.

BRAICK, Patrícia R.; MOTA, Myriam B. Neoliberalismo e globalização. In: BRAICK, Patrícia R.; MOTA, Myriam B. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. p. 293-295.

COSTA-HÜBES, Terezinha da C. Por uma concepção sociointeracionista da linguagem: orientações para o ensino da língua portuguesa. *Revista Línguas & Letras*. n. 19, p. 1-20, 2011.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara G. *Como facilitar a leitura*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FUZA, Ângela F.; OHUSCHI, Márcia C. G.; MENEGASSI, Renilson J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GALANTE, Carlos E. da S. *O uso de mapas conceituais e de mapas mentais como ferramentas pedagógicas no contexto educacional do ensino superior*. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1389979097.pdf. Acesso em: 28 mai. 2020.

HODGES, Luciana V. dos S. D.; NOBRE, Alena P. M. C. O uso de estratégias metacognitivas como suporte à compreensão textual. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 6, n. 2, p. 476-490, nov. 2012.

JOLY, Maria C. R. A.; SANTOS, Lílian M.; MARINI, Janete A. S. Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio. *Revista Paidéia*, v. 16, n. 34, p. 205-212, 2006.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1993.

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

Para citar este artigo

PINTO, Lori de Santana; SILVA, Eliuse Sousa. Ensino de leitura e estratégias metacognitivas: uma proposta para todas as disciplinas. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, v. 10, n. 2, p. 547-564, maio-ago. 2021.

As autoras

Lori de Santana Pinto - discente do curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3341-7761>.

Eliuse Sousa Silva - docente do curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9816-0285>.

2. Globalização

Os estudiosos do tema afirmam que globalização resulta de três aspectos ou forças poderosas: a revolução tecnológica, a interdependência dos mercados financeiros em escala planetária e a formação de áreas de livre comércio. Nesse sentido, a globalização é o processo de integração do espaço mundial, caracterizado pelo fluxo intenso de capitais, serviços, produtos e tecnologias entre os países, o que resulta num mundo “plugado”, interligado por transações econômicas que movimentam capitais volumosos em tempo real.

Alguns estudiosos afirmam que a globalização é um fenômeno dos anos 1980, quando os governos começaram a implantar o programa econômico neoliberal, abrindo suas portas à entrada do capital e das mercadorias estrangeiras.

Outros acreditam que a origem da globalização remonta à segunda metade do século XIX, aproximadamente, quando as grandes economias capitalistas iniciaram a primeira grande onda de investimentos no exterior, inaugurando o que se chamou de imperialismo.

Há ainda os que localizam a globalização como um fenômeno bem mais antigo, que surgiu com as grandes viagens marítimas dos séculos XV e XVI, a partir das quais exploradores, burgueses e governantes europeus submetem as terras conquistadas, do chamado Novo Mundo, à dinâmica da política econômica mercantilista, integrando colônias e metrópoles no comércio mundial.

O avanço tecnológico, a interligação e a interdependência dos mercados financeiros, em escala mundial, encurtaram as distâncias, unificaram e baratearam a informação. Além disso, estão promovendo a padronização e a expansão de determinados aspectos culturais e comportamentos em escala global, por meio de tevês a cabo, filmes, livros, fluxos migratórios e, mais recentemente, da internet. Veja a figura 3.

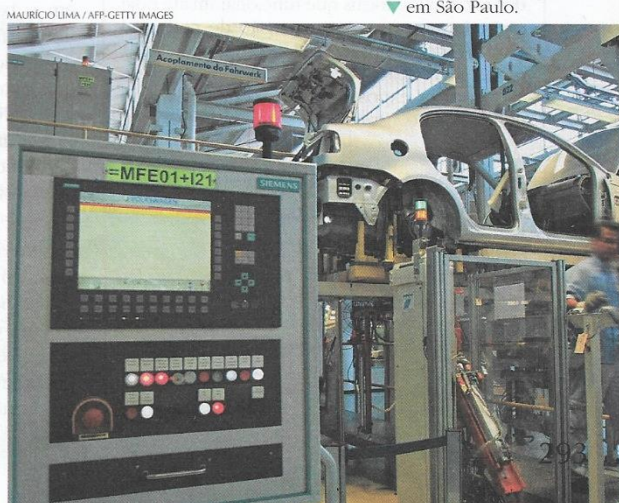
O movimento da globalização tende a criar uma cultura de consumo, por meio de uma estratégia mundialmente unificada de *marketing*, destinada a uniformizar a imagem do produto aos olhos dos consumidores. Leia boxe da página seguinte.

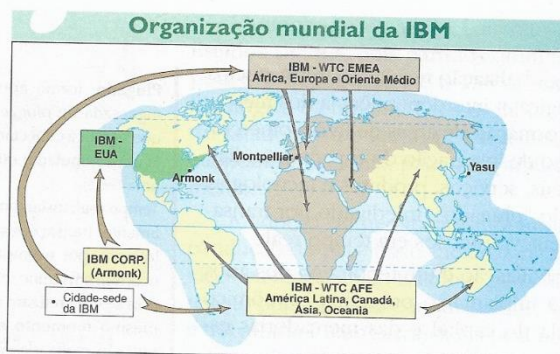
Sob certos aspectos, afirma-se que o mundo está se tornando uma “aldeia global”. Empresas gigantescas estão atravessando as fronteiras nacionais e se instalando em vários países; o avanço tecnológico na área da informática e das telecomunicações tem permitido a agilidade nas transações comerciais e no intercâmbio de informações; a abertura dos mercados nacionais às importações, favorecida por baixas tarifas alfandegárias, deu um grande impulso ao fluxo de mercadorias, fazendo explodir o comércio mundial. Veja figura 4.

Plugado: forma portuguesa de *plugged*, que significa conectado (a um computador ou a uma rede).

Tempo real: instantaneamente; transações via Internet, por exemplo, ocorrem em tempo real, pois se concretizam no mesmo momento em que são realizadas virtualmente.

Figura 3. Os avanços tecnológicos produzem instrumentos que causam transformações profundas. Os computadores e sua capacidade de armazenar grandes volumes de informações e a automação crescente nas empresas e nos lares são apenas alguns exemplos da globalização econômica. Na foto, linha informatizada de fábrica de automóveis, em São Paulo.





▲ Figura 4. Esse mapa organizativo da IBM, empresa que atua no setor de informática, mostra como funciona uma empresa transnacional, fenômeno típico da globalização.

Explorando o mapa

- Observe o mapa com atenção. Que informações ele apresenta sobre a empresa IBM?
- Depois de analisar as informações expostas no mapa, como você relaciona informática e globalização?

[Informação complementar]

A padronização dos desejos de consumo

“Cultura e economia caminham juntas. A autópista mundial da informação atua no sentido da padronização do gosto e das demandas de consumo, e da difusão global das marcas divulgadas pelas corporações. Sob esse aspecto, ela abre a possibilidade da ruptura das singularidades nacionais e locais que funcionaram até hoje como barreiras para a expansão do consumo globalizado. Nesse sentido, a rede realiza a utopia empresarial de uma feira mundial de mercadorias, exposta permanentemente diante de todos os consumidores do planeta.”

MAGNOLI, Demétrio. *Globalização: Estado nacional e espaço mundial*. São Paulo, Moderna, 1999. (Coleção Polêmica)

Fax modem: placa acoplada ao computador que permite o acesso à Internet e possibilita o envio e o recebimento de fax.

E-mail: correio eletrônico.

Transnacional: empresa que, embora sediada em um determinado país, monta suas fábricas e escritórios em vários pontos do mundo.

A globalização envolve transformações nos processos produtivos, na organização do trabalho, na concentração de riqueza e na inserção no mercado de trabalho.

O desemprego é um dos efeitos mais graves do processo de globalização, que atinge tanto os países subdesenvolvidos da América Latina, Ásia e África como as nações industrializadas da América do Norte, da Europa e da Ásia.

Na história da formação e consolidação do sistema capitalista, os níveis de desemprego acompanharam as fases de crescimento e de retração econômica, crescendo nos períodos de crise e reduzindo-se logo que a economia dava sinais de recuperação. A partir das últimas décadas do século XX, porém, surgiu uma modalidade de desemprego decorrente da revolução tecnológica. É o chamado **desemprego estrutural**.

O desemprego estrutural resulta do avanço tecnológico, isto é, do aperfeiçoamento do processo da capacidade produtiva das empresas pela aplicação de novas tecnologias, de mudanças nos padrões de demanda dos consumidores, e de novas formas de organização do trabalho. Se por um lado essas transformações garantem o aumento de produtividade, por outro, reduzem a quantidade de trabalhadores necessários à produção, pois uma minoria especializada aparece em substituição a muitas funções que deixam de existir. Por exemplo, o telex – modalidade de serviço telegráfico realizada por meio de máquinas tele-impressoras, que exigiam operadores especializados – foi substituído pelo *fax modem*. O *e-mail*, mais ágil e prático, substituiu a correspondência tradicional, provocando a extinção de postos de trabalho nos correios.

No Brasil, como nos demais países subdesenvolvidos, a globalização econômica tem elevado as taxas de desemprego e ampliado a distância entre ricos e pobres. (Veja a figura 5). Ao que parece, há um longo caminho a percorrer na construção de uma sociedade efetivamente democrática, que garanta a elevação das condições de vida de todas as pessoas.

O fenômeno da globalização não produziu os mesmos efeitos em todos os países e em todas as camadas sociais. A formação de grandes conglomerados econômicos, o aumento extraordinário do volume de capitais movimentados nas transações financeiras, a livre circulação de mercadorias entre os países e a revolução tecnológica não possibilitaram uma elevação na qualidade de vida da maior parte da população mundial, que inicia o século XXI convivendo com o desemprego, a pobreza e a fome. Leia o box.



▲ **Figura 5.** Fila para retirada de ficha para frente de trabalho promovida pela Prefeitura de Mauá (SP), 2004.

[Informação complementar]

Globalizando as diferenças sociais

As políticas neoliberais visaram o aumento da acumulação e a destruição de instrumentos de proteção social

“O mundo encerra o século XX carregando problemas do século XIX, com 1,2 bilhão de pessoas vivendo com menos de US\$ 1 (um dólar) por dia, mais de 1 bilhão sem acesso à água limpa no mundo subdesenvolvido, 2,4 bilhões sem saneamento, 790 milhões de indivíduos subnutridos, 100 milhões de crianças morando ou trabalhando nas ruas e, como novidade, 34 milhões de infectados com HIV. [...]”

Alguns desequilíbrios se agravaram nos últimos 180 anos, de acordo com o informe ‘As desigualdades globais de renda aumentaram no século XX numa proporção desconhecida anteriormente’. Segundo o documento, em 1820, a diferença de rendimento entre o país mais rico e o mais pobre era de 3 para 1. Passou a ser de 35 para 1, em 1950; de 44 para 1, em 1973 e de 72 para 1, em 1992.”

KUNTZ, Rolf. *O Estado de S. Paulo*, 29 jun. 2000.

Bate-papo

- Como você vê a questão do desemprego no Brasil?
- Que sugestões seriam viáveis para melhorar as condições do desemprego na sua comunidade?

Pulverização:
fragmentação;
distribuição.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

3. A nova ordem mundial: uni-multipolaridade

Com o fim da Guerra Fria, teve início a chamada Nova Ordem Mundial, expressão utilizada por George Bush referindo-se ao novo cenário geopolítico, depois da queda do muro de Berlim. O mundo bipolarizado pelo bloco socialista e capitalista passou a ser multipolarizado. Podemos definir como multipolaridade a organização do planeta em blocos, compostos por países geralmente situados em uma mesma região geográfica, que se organizam para garantir mercado, complementar sua economia, graças ao estabelecimento de acordos político-econômicos entre as partes envolvidas. Para os defensores dessa tese, portanto, apesar da liderança econômica dos Estados Unidos, não existe um centro hegemônico, mas a pulverização da riqueza e do capital nos blocos econômicos formados na Europa, na América do Norte e na Bacia do Pacífico. Veja a figura 6.