

UMA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA PARA IDENTIFICAR O ENSINO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA NA PRÁTICA DOCENTE

A PSYCHOPEDAGOGICAL INTERVENTION TO PROMOTE THE TEACHING OF METACOGNITIVE STRATEGIES OF READING IN SCHOOLING PRACTICE

Analú Sant'Ana Lopes do Amaral 1

Resumo: Este artigo relata uma pesquisa sobre uma ação psicopedagógica em uma escola municipal com professores do 6º ao 9º ano de diversas disciplinas, cujo objetivo é verificar o que eles conhecem e se ensinam as estratégias metacognitivas de leitura. O problema que motivou esta pesquisa originou-se a partir das queixas recorrentes acerca das dificuldades dos alunos em compreensão leitora. Teoricamente, fundamenta-se na abordagem sociocognitiva de leitura e em estudos sobre a metacognição. O método utilizado foi a aplicação de um questionário a 15 professores. Constatou-se que 74% deles não conhecem ou conhecem pouco sobre as estratégias metacognitivas de leitura e que, em suas práticas pedagógicas, há poucas intervenções relacionadas ao ensino dessas estratégias. Assim, emerge a possibilidade de uma intervenção psicopedagógica voltada à formação continuada dos docentes, acerca do ensino de estratégias metacognitivas de leitura, em busca de aprimorar suas práticas pedagógicas e minimizar as dificuldades de compreensão leitora dos alunos.

Palavras-chave: Metacognição. Leitura. Intervenção Psicopedagógica. Prática Docente.

Abstract: This paper describes a research about the psychopedagogical action in a municipal school with teachers from sixth to ninth grade of multiple disciplines whose objective is to verify what they know and if they teach metacognitive reading strategies. The issue that motivated us started of recurrent complaints concerning student's difficulties in reading comprehension. Theoretically, it is based on sociocognitive approach of reading and on studies concerning metacognition. The method used was the application of a questionnaire to 15 teachers. It was found that 74% of them do not know or know a little about metacognitive strategies of reading and that, in their pedagogical practices, there are few interventions related to the teaching of these strategies. Thus, emerges the possibility of a psychopedagogical intervention towards the continuing development of teachers, around the teaching of metacognitive strategies of reading, in search to improve their pedagogical practices and minimize the difficulties of reading comprehension of students.

Keywords: Metacognition. Reading. Psychopedagogical Intervention. Teaching Practice.

Introdução

O presente artigo apresenta dados de uma pesquisa realizada com professores do 6º ao 9º ano das diversas disciplinas do currículo, para identificar o ensino de estratégias metacognitivas de leitura. Esse estudo faz parte de uma dissertação de mestrado acerca de uma ação psicopedagógica institucional direcionada à prática docente, especificamente, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista.

O problema que motivou esta pesquisa originou-se a partir da nossa atuação psicopedagógica por vários anos em escolas públicas municipais e em uma escola particular, quando constatamos queixas recorrentes acerca das dificuldades de leitura dos alunos, principalmente em relação à compreensão. Frases como “o aluno parece que nem leu”, ou “ele lê, mas não compreende” e ainda “tem dificuldade em interpretar os enunciados” são comuns nas falas dos professores, e estão quase sempre presentes nos encaminhamentos para a avaliação psicopedagógica. Faria (2011) e Oliveira; Boruchovitch e Santos (2007) também afirmam que a causa mais frequente das queixas escolares e dos encaminhamentos psicopedagógicos é a dificuldade em leitura.

É de ampla divulgação o fato de que a maioria dos estudantes brasileiros em geral não atingem resultados satisfatórios em avaliações de leitura, embora tenha havido um pequeno crescimento nos índices desde 2000. De acordo com os dados do último Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, PISA (BRASIL, 2019), o Brasil atingiu a sua melhor pontuação desde o início dessa avaliação, com o índice de 413 pontos, mas ainda está 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos 37 países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, OCDE.

Faz-se importante ressaltar uma observação que consta nesse relatório do PISA, acerca da avaliação ser elaborada com base na concepção das teorias cognitivas de letramento em leitura que valorizam a interação e a compreensão na leitura e consideram que há o envolvimento de um conjunto de processos específicos nessa habilidade cognitiva.

Ainda consideramos pertinente destacar que, segundo o relatório anterior PISA (BRASIL, 2016), ensinar a ler deve ser um compromisso de todas as áreas e não somente do professor de língua portuguesa, pois é preciso que os alunos aprendam ler para aprender, na escola e ao longo da vida. “Nesse sentido, todo professor deveria ser, também, professor de leitura em sua disciplina, considerando as especificidades de sua área de conhecimento” (BRASIL, 2016, p.107).

Sabe-se que a leitura permeia todas as disciplinas, pois aprender a ler envolve aprender a pensar, o que permite o acesso aos conhecimentos diversos, “se ensinarmos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender” (SOLÉ, 1998, p. 47). Essa autora ressalta que o caminho para aprender a compreender passa pelo ensino de estratégias, que podem ser comparados ao termo procedimentos, que por sua vez, fazem parte dos conteúdos de ensino, ou seja, precisam ser ensinados.

Os estudos cognitivos sobre leitura, ao final do século XX, mostraram que é possível ensinar estratégias metacognitivas de leitura e destacaram a importância do ensino dessas estratégias. Kato (1985, p. 102) elucida que são as estratégias metacognitivas que “regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas”, ou seja, é a metacognição que permite o domínio de estratégias que comandam as atitudes do leitor. Kleiman (1989) ressalta que o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses são estratégias fundamentais para a compreensão de texto, e ambas são de natureza metacognitivas, que embora sejam individuais, podem ser oportunizadas pelo adulto as situações que favoreçam o seu desenvolvimento.

Busnello; Jou e Sperb (2012) apontam para a importância do ensino de estratégias metacognitivas para melhorar o desempenho dos alunos na compreensão leitora. Nessa mesma direção, Viana et al. (2017) ressaltam que os maus leitores são, no geral, leitores não estratégicos e que, portanto, faz-se necessário que o processo de ensino da compreensão da leitura integre o desenvolvimento de estratégias metacognitivas. Nessa perspectiva, essas últimas pesquisadoras citadas realizaram um programa de intervenção de ensino explícito de estratégias de leitura, cujos resultados comprovaram a melhoria dos níveis de compreensão não só de alunos com elevados níveis de desempenho, mas também em alunos com desempenhos

inferiores em compreensão leitora.

Ainda sob esse viés, Butlen (2015) realizou um estudo por amostragem com 25 alunos de 15 anos na França, buscando compreender melhor as dificuldades de compreensão leitora que resultavam em resultados insatisfatórios no PISA. Dentre as conclusões dessa pesquisa, destacou a necessidade de reforçar para todos os estudantes da educação básica o ensino de estratégias de leitura, a fim de ensiná-los gradativamente a identificar, analisar, tratar, avaliar e inferir.

No nosso percurso profissional, evidenciou-se que mediante a recomendação aos professores para que ensinassem estratégias a determinados alunos com dificuldades para ler e compreender, a questão que frequentemente emergia era que não poderiam priorizar um, ou poucos e deixar em segundo plano os demais estudantes. No entanto, Busnello; Jou e Sperb (2012) elucidam que planos pedagógicos que visam a ensinar estratégias metacognitivas em sala de aula seriam benéficos a todos os alunos, especialmente aos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Ademais, o embasamento da ação psicopedagógica institucional, o qual sempre guiou nosso trabalho na escola, parte da premissa de que não basta direcionar a intervenção somente aos estudantes e suas dificuldades, mas sim, envolver toda a instituição, principalmente os professores. Barbosa (2001, p. 31) reitera que o aprender na escola exige um movimento constante entre alunos, professores, gestores e conteúdo, por meio da “troca, descoberta, construção e reconstrução, tanto do conhecimento, quanto das relações e ações”.

Por conseguinte, o objetivo geral dessa pesquisa é identificar na prática docente o ensino de estratégias metacognitivas de leitura a alunos do Ensino Fundamental II. Como objetivo específico visamos averiguar o que esses professores conhecem sobre os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na leitura.

Teoricamente, a pesquisa se fundamenta na abordagem sociocognitiva de leitura e em estudos sobre o ensino de estratégias metacognitivas. Metodologicamente, esta é uma pesquisa que consiste na aplicação de um questionário a 15 professores das diferentes disciplinas, do 6º ao 9º ano em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista, a respeito do que conhecem sobre os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na leitura e de suas práticas docentes no ensino de estratégias de leitura. As respostas foram analisadas pelo método da Análise de Conteúdo na perspectiva de BARDIN (1977).

Este artigo é parte de uma dissertação de mestrado e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos em 20 de março de 2020, sob o CAEE: 29651720.8.0000.5501.

A abordagem sociocognitiva de leitura

A compreensão do que consiste o ato de ler tem sido objeto de estudo dos pesquisadores ao longo da história. Iniciamos pelas diversas, mas semelhantes explicações acerca do termo compreensão, uma vez que há um consenso de que ler envolve a compreensão. Segundo Solé (1996), é necessário que haja a interação do leitor, que traz suas expectativas e conhecimentos prévios, com a forma e conteúdo do texto para que haja a compreensão, em um processo contínuo de inferências. A autora afirma que “[...] o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele” (SOLÉ, 1996, p. 24).

Colocação similar trazem Wolff e Lopes (2014) quando afirmam que ao compreender um texto, o leitor extrai o sentido do mesmo relacionando com o que já conhece e com o que quer saber. Marcuschi (1996) define de forma análoga o processo de compreensão ao afirmar que este é um mecanismo cognitivo de produção de sentidos, a partir do envolvimento de informações textuais e informações não textuais, que abarcam os conhecimentos prévios do leitor ou da situação em que o texto é produzido.

A complexidade da compreensão leitora é descrita por Sousa e Gabriel (2009), ao observarem que ler exige o trabalho simultâneo de várias funções cerebrais, as quais permitem a síntese e a integração de informações. Durante a leitura há a construção de uma rede neural de significados, que permanecem ligados e mantêm a rede acionada na memória de trabalho

até que o leitor finalize a leitura ou até que pare de pensar sobre o que leu.

Passamos a nos deter em um entendimento maior de um conceito fundamental da leitura, a inferência. Iniciamos pela contribuição de Marcuschi (1999, p. 101) que define inferência “[...] como uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas”. Coscarelli (2002) também define inferências como operações cognitivas necessárias para a construção de novas proposições a partir das informações textuais, mas delimita esse conceito a duas condições. Acresce ao campo inferencial as operações cognitivas que variam em grau de complexidade, como: análise, síntese, indução, dedução, analogia, generalização entre outras. Inclui também como inferência, a leitura nas entrelinhas e a compreensão da linguagem figurada.

É importante ressaltar a colocação de Koch (2005) acerca do que o leitor traz para a situação de interação com o texto, pois, segundo a autora, além dos conhecimentos de mundo, seus objetivos e convicções também terão influência na reconstrução dos sentidos do texto e além dele. Isso nos leva a entender porque as inferências nunca serão iguais para diferentes leitores. Solé (1998) expõe que os nossos conhecimentos prévios são construídos a partir de representações da realidade ao longo da nossa vida, por meio da interação social. Essas representações são oriundas de elementos culturais e englobam tanto os conceitos e procedimentos, como também, os valores e as ideologias.

Assim como os conhecimentos prévios, outro fator determinante para a compreensão são os objetivos de leitura. Solé (1998) ressalta que a atribuição de sentidos que o leitor faz ao ler um texto depende em grande parte do objetivo que o motivou a ler. A autora explica ainda que dois leitores com objetivos diferentes, ao lerem um mesmo texto, podem interpretá-lo de maneiras diferentes. De forma correlata, Coscarelli (2002) afirma que o objetivo da leitura é o que designa várias das operações cognitivas que serão acionadas na leitura e, portanto, influenciam fortemente a construção do sentido do texto.

Percebemos que a concepção de que a leitura envolve processos cognitivos e metacognitivos, permanece válida segundo a abordagem sociocognitiva. Marcuschi (2008) evidencia que o processo de compreensão de textos envolve o acionamento das “faculdades mentais”, ou seja, é um processo cognitivo. Solé (1998) já salientava que o ato de compreender a leitura envolve o uso de estratégias cognitivas, como: compreensão dos propósitos implícitos e explícitos; ativação dos conhecimentos prévios; seleção das informações mais importantes por meio do direcionamento da atenção; avaliação da compatibilidade do conteúdo do texto com o conhecimento prévio; comprovação contínua da compreensão mediante o autocontrole, que inclui o ato de revisar, recapitular e autointerrogar; elaboração de hipóteses, previsões e conclusões.

Desse modo, diante dessas estratégias mencionadas pelos referidos autores é possível identificar as cognitivas, que são realizadas de forma inconsciente pelo leitor, e as metacognitivas, que propiciam um planejamento estratégico e consciente da leitura. Wolff e Lopes (2014) concluem que são os conhecimentos conscientes que permitem o desenvolvimento das aprendizagens implícitas, as quais possibilitam o automatismo de leitura.

Portanto, torna-se importante ressaltar que há um consenso entre os autores aqui mencionados, a respeito de dois conceitos fundamentais oriundos da abordagem cognitiva de leitura, os quais continuam a ter destaque na visão sociocognitiva. São eles: a certeza de que os sentidos do texto são inferidos pelo leitor; e que o objetivo da leitura influenciará diretamente no acionamento de processos cognitivos e metacognitivos nela implicados e, por conseguinte, na compreensão.

O ensino das estratégias metacognitivas de leitura

Começamos esclarecendo o termo estratégia, ao qual nos referimos. Portilho (2011) afirma que estratégias são “operações mentais manipuláveis”, que comportam uma ou mais técnicas, ou seja, compreendem um conjunto de ações direcionadas a um objetivo de aprendizagem, com intenção deliberada. Também, as estratégias têm como finalidade atingir uma meta estabelecida e requerem planejamento e controle da execução. Vianin (2013) refere-se

à estratégia, também como um conjunto de procedimentos utilizados para um fim fixado, que envolve um planejamento e uma coordenação de diferentes operações mentais. Acrescenta a esse conceito, o aspecto de generalidade que uma estratégia deve ter, ou seja, um nível de transferência para situações semelhantes.

Sob esse viés, Solé (1998) define estratégias como:

Procedimentos de capacidades cognitivas de ordem mais elevada, intimamente relacionadas à metacognição – capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre nossa atuação, de planejá-la – e que permite controlar e regular a atuação inteligente (SOLÉ, 1998, p. 69).

Uma vez esclarecido o significado do termo estratégias, retomamos de forma mais detalhada o que pesquisadores dizem sobre as estratégias metacognitivas de leitura. Kato (1985), Kleiman (1989), Solé (1998), Vianin (2013), Viana et al. (2018) concordam com a concepção das estratégias metacognitivas de leitura serem as conscientes, comandando as demais estratégias cognitivas e que, portanto, são as que devem ser ensinadas.

Em se tratando dessa lógica, Kato (1985, p. 102) afirma que as estratégias metacognitivas em leitura “[...] designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas” e resume as estratégias metacognitivas em duas que são básicas: o estabelecimento do objetivo e o monitoramento da compreensão para que o objetivo seja atingido. Kleiman (1989) acrescenta a formulação de hipóteses ao rol das estratégias metacognitivas:

Duas atividades relevantes para a compreensão de texto escrito, a saber, o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, são de natureza metacognitiva, isto é, são atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade (KLEIMAN, 1989, p. 43).

A essa linha de raciocínio, Solé (1998, p. 73) destaca que as estratégias de leitura que devem ser ensinadas são as que levem o aluno a planejar a partir do motivo da leitura, “[...] as que favoreçam a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequadas em função dos objetivos perseguidos”.

Outro aspecto relevante posto por Cromley (2005) é que as pessoas com pouca compreensão da leitura mostram menos evidências de monitoramento: elas geralmente não percebem quando não entendem e usam menos estratégias, como reler, resumir, gerar perguntas e fazer antecipações. Ademais, Vianin (2013, p. 231) ressalta que “a capacidade de controlar metacognitivamente sua compreensão e, portanto, de reagir à perda de sentido, é absolutamente fundamental no processo de compreensão em leitura”.

Ainda sob essa ótica, o grupo de pesquisadoras de Portugal, Viana et al. (2018) complementam que os estudos da metacognição em leitura abrangem duas vertentes: a primeira relacionada aos conhecimentos que o leitor tem a respeito dos seus recursos cognitivos e da sua motivação; ao conhecimento das exigências da atividade da leitura e ao conhecimento das estratégias que dispõem para chegar ao objetivo da leitura. A segunda coincide com a habilidade do leitor em usar os processos de autorregulação. Dessa forma, verifica se houve a compreensão ou detecta um problema, buscando estratégias para resolvê-lo.

Essas autoras descrevem diferentes estratégias metacognitivas possíveis de serem alcançadas pelo leitor, quando encontram um problema na leitura. Isto é: desconsiderar a incoerência, decidindo que o erro não é imprescindível para a compreensão do texto; suspender o trecho, caso haja outras informações que permitam reorientar o texto; buscar outras expli-

cações, abandonando as hipóteses já levantadas; retornar à leitura, ou explorar o trecho para encaixar o elemento incoerente e buscar a solução em outras fontes, como dicionário, outros textos ou consulta a pessoas.

Desse modo, Viana et al. (2018) concluem que os maus leitores e os leitores iniciantes, ainda são leitores não estratégicos. Logo, consideram essencial que o ensino da compreensão leitora abranja o desenvolvimento de estratégias metacognitivas. Sob essa ótica, ainda ressaltam:

Com os mecanismos de autorregulação o aluno melhora os seus mecanismos de compreensão. Os alunos que não conhecem a existência ou o valor relativo das diferentes estratégias dificilmente as utilizarão com eficácia para resolverem problemas de compreensão. Do mesmo modo, se os alunos souberem como aprendem, as probabilidades de sucesso na leitura aumentarão (VIANA et al., 2018, p. 12).

Com base nessas concepções aqui expostas, elegeremos para nortear nosso trabalho as estratégias metacognitivas de leitura que envolvem a tomada de consciência da tarefa a ser realizada e as que envolvem a autorregulação.

Procedimentos da pesquisa

Para atingir nossos objetivos propostos, elaboramos um questionário que foi aplicado a 15 professores do 6º ao 9º ano em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista. Desses docentes, 3 são de Língua Portuguesa, 3 de Matemática, 2 de História, 2 de Geografia, 2 de Ciências, 1 de Arte, 1 de Educação Física e 1 de Enriquecimento Curricular¹. Identificamos o perfil profissional desse grupo de docentes: 93% dos professores são pós-graduados; 66,7% deles atuam há mais de 16 anos no magistério, sendo que 53,3% deles atuam há cinco anos ou menos nessa Rede de Ensino Municipal.

Apresentamos nesse artigo as respostas de duas perguntas abertas que objetivaram averiguar: o que os professores relatam sobre as situações ou mediações que utilizam em suas aulas para favorecer o desenvolvimento dos processos metacognitivos em seus alunos e o que esses professores conhecem sobre os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na leitura.

Para a análise dos dados coletados no questionário nos fundamentamos nos construtos da análise de conteúdo de Bardin (1977). Segundo Silva e Abud (2011), essa metodologia procura estabelecer a correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas com as psicológicas do enunciado. Essas autoras ressaltam que a análise de conteúdo pode ser útil à Linguística Aplicada por ser embasada em uma concepção crítica da linguagem e por permitir sincronicamente abordagens qualitativas e quantitativas do conteúdo do discurso.

Assim, a leitura atenta das respostas às duas perguntas abertas dos participantes desta pesquisa possibilitou a interpretação dos dados, a realização de inferências e a busca de correspondência com os objetivos e com as teorias que embasam a discussão dos resultados deste questionário. Para alcançar esse propósito, averiguamos nas respostas dadas por eles os sentidos explícitos e os implícitos, o que nos oportunizou condições para analisar tanto as diferenças de significação entre os conteúdos dos enunciados, como também as nuances de semelhança que eles apresentavam.

Mediante tal análise, selecionamos os temas recorrentes surgidos das respostas dos sujeitos da pesquisa e os agrupamos em categorias sob um título genérico. Para indicar o número de vezes que a categoria foi mencionada nas respostas dadas por eles, utilizamos a frequência

1 A disciplina de Enriquecimento Curricular integra a parte diversificada dos componentes curriculares, com duas horas/aula semanais. Essa disciplina é assim dividida do 6º ao 9º ano: 6ºano, Educação do Consumidor e Financeira; 7ºano, Educação Financeira e Fiscal; 8ºano, Empreendedorismo Social e 9ºano, Empreendedorismo e Inovação.

(F) e o percentual (P). Portanto, esses indicadores não correspondem ao número de participantes da pesquisa, ou seja, um mesmo participante da pesquisa pode estar incluído em várias categorias.

Resultados e discussão

As tabelas, a seguir, referem-se às duas perguntas abertas do questionário respondidas pelos 15 docentes participantes da pesquisa. Cada tabela contém na primeira coluna as categorias suscitadas do conteúdo das respostas, na segunda e terceira colunas, a frequência (F) com que cada categoria aparece e o percentual (P) que representa, respectivamente. Na quarta e última coluna, foram transcritos os exemplos que ilustram as categorias.

A tabela 1 abaixo se refere à pergunta acerca das ações que os professores costumam fazer para sanar as dificuldades de compreensão leitora de seus alunos:

Tabela 1. O que você costuma fazer para ajudar seus alunos a vencerem as dificuldades na compreensão leitora?

Categorias de análise	Frequência	%	Exemplos
Mediar a leitura	9	60%	Professor 4: “[...] eu mesmo leio o texto para os alunos, destacando pausas, hesitações e interrogações e esclarecendo eventuais dúvidas manifestadas pelos alunos”. Professor 6: “Acompanhamento da leitura com incentivo e trabalho calcado na reflexão do texto com intervenções e questionamentos”. Professor 7: “Leitura comentada de trechos considerados mais importantes [...]”. Professor 9: “Leio com eles conduzindo para que entendam a mensagem, não forneço resposta pronta”. Professor 10: “Ser mediadora [...]”. Professor 11: “Professor 11: “[...] estabelecer junto com os alunos o porquê da leitura”. [...] e no final da leitura questiono os alunos sobre se as hipóteses levantadas foram concretizadas [...]”. Professor 14: “[...] lendo com ele, levantando hipóteses”.
Usar abordagens diferentes	4	27%	Professor 1: “Costumo insistir no mesmo tema, mas com abordagens diferentes”. Professor 2: “Demonstrar na prática, usando muito a vivência motora”. Professor 3: “Trabalhar com vários tipos de leitura, inclusive de imagens”. Professor 12: “Eu e uma estagiária trabalhamos atividades adaptadas variamos as técnicas de abordagem [...]”.
Garantir a compreensão do vocabulário	3	20%	Professor 4: “[...] também tento me assegurar de que os alunos compreenderam as palavras presentes no texto”. Professor 5: “[...] marquem as palavras que não compreenderam, procurem o significado e esclareçam as dúvidas que permaneceram”. Professor 8: “[...] reconhecimento das palavras cujo significado é desconhecido”.

Solicitar que o aluno releia em voz alta	3	20%	Professor 4: “[...]é pedir para o aluno ler novamente em voz alta [...]”. Professor 15: “[...] eu peço que ele leia novamente em voz alta para mim”.
Propor a interação com colegas	3	20%	Professor 4: [...] em um primeiro momento, propor a leitura individual da situação problema, e em seguida, propor que os alunos troquem suas impressões/interpretações com um colega (dupla) ou em pequenos grupos”. Professor 10: “[...] jogos que o colega naturalmente seja um leitor e ele o que desempenha os comandos para ele associar o escrito com o que se pede”.
Incentivar a identificação de palavras-chaves	2	13%	Professor 4: “[...] peço para os alunos destacarem palavras-chave que possam ser importantes para a compreensão do problema, ou então, fazer uma lista com os dados fornecidos no enunciado. Professor 7: “[...] e análise de palavras sínteses do texto”.
Acionar conhecimentos prévios	2	13%	Professor 11: “Início com verificação de conhecimentos prévios [...]”. Professor 15: “[...] para que o aluno seja capaz de compreender diferentes situações articulando com os conhecimentos adquiridos [...]”.
Estabelecer o objetivo da leitura	1	6%	Professor 11: “[...] estabelecer junto com os alunos o porquê da leitura [...]”.
Outros	1	6%	Professor 13: “Oficinas de redação por bimestre”.

Fonte: Elaboração da autora

Na primeira categoria encontrada, reconhecemos a preocupação dos professores em mediar a leitura. Tal preocupação nos remete à importância que Vygotsky (1991) atribui à intervenção do professor para propiciar o aprendizado, o que fica explícito, por exemplo, na resposta do professor 10: “ser mediadora [...]” ou do professor 6: “acompanhamento da leitura com incentivo e trabalho calcado na reflexão do texto com intervenções e questionamentos”.

É notório também nessa categoria que as mediações propostas pelos professores são focadas no entendimento das informações dos textos em estudo, o que observamos nas respostas do professor 4: “[...] esclarecendo eventuais dúvidas manifestadas pelos alunos” e do professor 9: “leio com eles conduzindo para que entendam a mensagem [...]” ou ainda do professor 7: “Leitura comentada de trechos considerados mais importantes [...]”.

Inferimos que nas respostas do professor 6: “trabalho calcado na reflexão do texto com intervenções e questionamentos” e do professor 14: “[...] lendo com ele, levantando hipóteses”, há a preocupação em acionar processos cognitivos importantes para a compreensão leitora. Essas colocações coincidem com uma das estratégias cognitivas elencadas por Solé (1998), a elaboração de hipóteses.

Ainda sob esse viés, a autora esclarece que, embora seja necessário, não é suficiente que o professor conduza o processo, mostrando as possíveis previsões, ou verificando os indi-

cadres no texto. Ressalta ainda que “Os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos” (SOLÉ, 1998, p.117). Para atingir esse objetivo, a autora propõe que a partir da leitura compartilhada, o aluno se aproprie progressivamente dos processos envolvidos na compreensão leitora.

Na segunda categoria encontrada também se evidencia a preocupação com o ensino do conteúdo, mas por meio de abordagens diferentes, exemplificada na resposta do professor 1: “Costumo insistir no mesmo tema, mas com abordagens diferentes”. Logo, segundo Viana et al. (2018), são ações centradas no aprendizado da tarefa e não nos procedimentos, que não indicam relação com o ensino de estratégias metacognitivas de leitura.

Notamos na terceira categoria, “garantir a compreensão do vocabulário”, a correspondência com uma estratégia metacognitiva do campo da autorregulação: a ação de perceber palavras ou expressões desconhecidas que ocasionam a perda de sentido do texto. Observamos em nosso percurso profissional o quanto a dificuldade em compreender o vocabulário, muitas vezes, impede o aluno de atribuir sentido a um texto. Contudo, apenas 20% das respostas indicaram a preocupação dos professores nesse sentido. Ainda assim, somente na resposta do Professor 5: “[...] marquem as palavras que não compreenderam, procurem o significado e esclareçam as dúvidas que permaneceram”, foram indicadas possibilidades de estratégias aos alunos para solucionarem a dificuldade encontrada e recuperarem o sentido do texto.

Encontramos na quarta categoria outra importante estratégia metacognitiva de leitura do campo da autorregulação, a releitura em voz alta, explicitada nas respostas dos professores 4 e 15. Segundo Vianin (2013), quando o aluno percebe a perda de sentido de um trecho, a simples ação do professor em incentivá-lo a reler em voz alta, pode levá-lo a perceber que uma palavra foi mal decodificada, e uma releitura correta pode ser suficiente para que ele recupere o sentido. Da mesma forma, a releitura pode permitir ao aluno compreender o sentido de uma palavra ou expressão pelo contexto da frase.

Na quinta categoria suscitada pelas respostas, “propor a interação com colegas”, vislumbramos uma correspondência com a leitura compartilhada proposta por Solé (1998, p. 119), ao ressaltar que o trabalho em pequenos grupos, pode ser um importante “[...] passo prévio à leitura individual e autônoma, podem ser organizadas situações de pequenos grupos ou duplas, nos quais cada participante se reveza para assumir o papel diretor”. É importante destacar, conforme explicita a autora, que a leitura compartilhada deve ser organizada com o foco em quatro estratégias de leitura: formular previsões e perguntas acerca do texto, esclarecer possíveis dúvidas e sintetizar as ideias do texto lido. No entanto, evidenciamos que essas estratégias não são explicitadas nas respostas dos professores.

Notamos na sexta categoria a preocupação dos professores em incentivar a identificação de palavras-chaves, conforme as respostas do professor 4: “[...] peço para os alunos destacarem palavras-chave que possam ser importantes para a compreensão do problema, ou então, fazer uma lista com os dados fornecidos no enunciado e do professor 7: “[...] e análise de palavras sínteses do texto”. Essas intervenções também fazem parte do rol das estratégias metacognitivas relativas à autorregulação, que são destacadas por Viana et al. (2018) na pauta de autoavaliação do aluno: “Costumo sublinhar a informação que me parece importante?”. Da mesma forma, Vianin (2013) sugere que na segunda leitura o aluno sublinhe “[...] as palavras importantes, as frases-chave, a ideia principal [...]” (p.238).

Somente na sétima categoria suscitada, correspondente a apenas 13 % das respostas, encontramos a intervenção voltada para acionar os conhecimentos prévios dos alunos, explicitada nas respostas do professor 11: “Início com verificação de conhecimentos prévios [...]” e do professor 15: “[...] para que o aluno seja capaz de compreender diferentes situações articulando com os conhecimentos adquiridos [...]”. Esse fato, de apenas 2 professores mencionarem que procuram verificar os conhecimentos prévios dos alunos para ajudá-los a compreender melhor um texto, é um aspecto que nos causou certa perplexidade. Esperávamos que essa fosse uma abordagem já incorporada na prática pedagógica da maioria dos professores, uma vez que desde o final do século passado, autores como Solé (1998) e Marcuschi (1996) já atribuíam imenso valor aos conhecimentos prévios para a compreensão leitora. Além disso, ao longo da

nossa trajetória na educação, observamos que a importância dos conhecimentos prévios tem sido um tópico recorrente nas formações continuadas ou nas reuniões pedagógicas.

Assim, a tomada de consciência da tarefa a ser realizada inclui, necessariamente, o acionamento dos conhecimentos prévios para que o aluno efetue previsões sobre o texto, conforme detalham Viana et al.(2018) ao sugerirem aos professores as seguintes intervenções antes da leitura do texto: explorar o título do texto, formular perguntas sobre o texto, propor um debate oral para ativar os conhecimentos prévios sobre o tema do texto e buscar relações do tema com os conhecimentos prévios dos alunos.

Finalmente na oitava categoria, apenas na resposta do professor 11: “[...] estabelecer junto com os alunos o porquê da leitura [...] e no final da leitura questiono os alunos sobre se as hipóteses levantadas foram concretizadas [...]”, encontramos duas estratégias metacognitivas coincidentes com as vertentes que elegemos para nortear nossa pesquisa. São elas: a tomada de consciência da tarefa a ser realizada e as que envolvem a autorregulação, com base nas concepções de Kato (1985), Kleiman (1989), Solé (1998), Vianin (2013) e Viana et al. (2018). Destacamos a importância de estabelecer o objetivo da leitura dado por Solé (1998) ao ressaltar que é em função dos objetivos perseguidos que serão facilitadas “[...] a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões [...]” (p. 73).

As tabelas 2A e 2B a seguir se referem à quarta pergunta aberta do questionário: O que você conhece a respeito de estratégias metacognitivas de leitura? Ao analisarmos as respostas dos professores, decidimos organizá-las em duas tabelas:

Tabela 2. O que você conhece a respeito de estratégias metacognitivas de leitura?

Categories de análise	Frequência	%	Exemplos
Não conhece	7	47%	Professor 2: “Praticamente nada”. Professor 5: “Sinceramente não conheço”. Professor 8: “Não possuo um conhecimento acadêmico do assunto”. Professor 13: “Nada”.
Conhece pouco	4	27%	Professor 4: “Não tenho muito conhecimento a respeito dessa temática. Creio que sejam estratégias em que os alunos realizam reflexões acerca do que foi lido, na busca de uma maior/melhor compreensão do texto”. Professor 10: “Quase nada. Apenas que uma estratégia de regulação do individuo com sua própria aprendizagem”.

Conhece	4	27%	<p>Professor 3: “Reflexão dos pensamentos”.</p> <p>Professor 11: “Sei sobre a importância do levantamento de conhecimentos prévios; de estabelecer o objetivo de leitura dos textos em estudo; de ensiná-los a retomar o texto; de verificação das hipóteses levantadas e de localizar as informações mais relevantes no texto”.</p> <p>Professor 12: “Pode se ter uma participação do aluno de uma forma mais presente em sua aprendizagem, trabalhando situações críticas e permitindo progressos rumo à compreensão em relação ao que aprendemos e como podemos aprender”.</p> <p>Professor 14: “São estratégias que auxiliam o aluno a fazer a leitura no sentido de compreender o que leu, além da leitura superficial, a leitura do código”.</p>
---------	---	-----	--

Fonte: Elaboração da autora

Ao analisarmos as respostas dessa pergunta, logo pudemos confirmar na primeira categoria quase metade dos professores (47%) não conhece sobre as estratégias metacognitivas de leitura e, se somarmos os que afirmaram conhecer pouco, chegamos a 74% do grupo, restando apenas 26% deles que declararam ter algum conhecimento sobre o assunto.

Na segunda categoria, “conhece pouco”, encontramos nas respostas dos professores 4: “[...] Creio que sejam estratégias em que os alunos realizam reflexões acerca do que foi lido, na busca de uma maior/ melhor compreensão do texto” e do professor 10 : “[...] Apenas que uma estratégia de regulação do indivíduo com sua própria aprendizagem”, uma aproximação com o significado das estratégias metacognitivas de leitura. Tais respostas guardam relação, por exemplo, com a explicação dada por Kleiman (1989), que as estratégias metacognitivas de leitura “[...] são atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade” (p.43). Não encontramos nas respostas dos outros 2 professores, que também relataram conhecer pouco, alguma relação com o significado das estratégias metacognitivas de leitura.

Na terceira categoria, “conhece”, tivemos uma grata surpresa, pois encontramos nas respostas dos 4 professores, apontamentos que estão de acordo com as concepções acerca das estratégias metacognitivas de leitura adotadas nesta pesquisa. Isso fica explícito na resposta do professor 11: “Sei sobre a importância do levantamento de conhecimentos prévios; de estabelecer o objetivo de leitura dos textos em estudo; de ensiná-los a retomar o texto; de verificação das hipóteses levantadas e de localizar as informações mais relevantes no texto”.

Na tabela 2B, organizamos as categorias a partir das respostas dos professores que disseram conhecer, ou conhecer pouco sobre as estratégias metacognitivas de leitura. Dessa forma, consideramos um total de 8 professores, conforme veremos a seguir:

Tabela 2B: O que você conhece a respeito de estratégias metacognitivas de leitura?

Categorias de análise	Frequência	%	Exemplos
Estratégias de autorregulação	4	50%	Professor 10: “Apenas uma estratégia de regulação do indivíduo com sua própria aprendizagem”. Professor 11: “[...] de ensiná-los a retomar o texto; de verificação das hipóteses levantadas [...]”. Professor 12: “[...] permitindo progressos rumo à compreensão em relação ao que aprendemos e como podemos aprender”.
2- Estratégias que melhoram a compreensão do texto	4	50%	Professor 4: “[...] na busca de uma maior/melhor compreensão do texto”. Professor 12: “[...] permitindo progressos rumo à compreensão em relação ao que aprendemos”. Professor 14: “São estratégias que auxiliam o aluno a fazer a leitura no sentido de compreender o que leu, além da leitura superficial, do código”.
3- Estratégias que enfatizam o papel ativo do aluno	2	25%	Professor 1: “[...] atribui ao aluno compilar o conhecimento [...]”. Professor 12: “Pode se ter uma participação do aluno de uma forma mais presente em sua aprendizagem [...]”.
4- Estratégias que envolvem a tomada de consciência sobre o texto	1	12,5%	Professor 11: “Sei sobre a importância do levantamento de conhecimentos prévios; de estabelecer o objetivo de leitura dos textos em estudo [...]”.

Fonte: Elaboração da autora

Por meio da análise das respostas desses 8 professores, foram suscitadas quatro categorias relacionadas com as estratégias metacognitivas de leitura, mas apenas a primeira e a última coincidem diretamente com as estratégias selecionadas para nortear nossa pesquisa: as estratégias metacognitivas de leitura que envolvem a autorregulação e as que envolvem a tomada de consciência da tarefa a ser realizada. Portanto, nos deteremos na análise dessas duas categorias.

Na primeira categoria, percebemos que 3 professores relacionam as estratégias metacognitivas com a autorregulação de forma geral, não especificando as estratégias de leitura, conforme notamos, por exemplo, na resposta do professor 10: “Apenas uma estratégia de regulação do indivíduo com sua própria aprendizagem”. Contudo, na resposta do professor 11: “[...] de ensiná-los a retomar o texto; de verificação das hipóteses levantadas [...]”, visualizamos como o professor ensina as estratégias de autorregulação na leitura.

Na quarta categoria relacionada à tomada de consciência sobre o texto, só encontramos uma resposta, a do professor 11: “Sei sobre a importância do levantamento de conhecimentos prévios; de estabelecer o objetivo de leitura dos textos em estudo [...]”. Essa resposta guarda relação com Cromley (2005) ao ressaltar que os conhecimentos prévios do leitor acerca do tema do texto têm influência no uso de estratégias de monitoramento. Ademais, esse professor também destaca a importância de levar os alunos a terem claro o objetivo da leitura, que

nos remete, entre outras, à citação: “Duas atividades relevantes para a compreensão de texto escrito, a saber, o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, são de natureza metacognitiva [...]” (KLEIMAN, 1989, p. 43).

Considerações Finais

Os dados analisados demonstraram que 60% das respostas dos professores indicam uma preocupação em suas práticas docentes com a mediação para ajudar os alunos a sanar as dificuldades em compreensão leitora. Entretanto, a minoria das intervenções é relacionada ao ensino explícito de estratégias metacognitivas. Das nove categorias suscitadas a esse respeito, encontramos cinco em que visualizamos as estratégias metacognitivas de leitura, sendo duas relacionadas à tomada de consciência sobre o texto: *ativar conhecimentos prévios* e *estabelecer o objetivo da leitura* e outras três referentes à autorregulação: *incentivar a identificação de palavras-chaves*, *solicitar que o aluno releia em voz alta* e *garantir a compreensão do vocabulário*.

Constatamos também, que quase metade dos professores (47%) declarou não ter conhecimento sobre as estratégias metacognitivas de leitura. Verificamos que esses professores já haviam sinalizado esse desconhecimento, ao responderem a pergunta referente às suas intervenções de ajuda aos alunos com dificuldades na compreensão leitora.

Portanto, as estratégias metacognitivas de leitura identificadas na prática docente corresponderam às respostas dos outros 8 professores. Desses docentes, a metade afirmou ter conhecimento e a outra metade disse conhecer pouco sobre as estratégias metacognitivas de leitura. Analisando ainda o que esses 8 professores disseram conhecer, constatamos três explicações relacionadas às estratégias metacognitivas de autorregulação e apenas uma referente à tomada de consciência sobre o texto.

Diante disso, podemos concluir que as estratégias metacognitivas de leitura, embora tenham sido identificadas no repertório de conhecimento e na prática pedagógica de alguns professores, parecem ainda não serem vistas como um conteúdo procedimental a ser ensinado ou ainda não estarem sistematicamente presentes em suas práticas pedagógicas. Tal conclusão coincide com o que Solé (1998) já chamava a atenção:

Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Estes não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem (SOLÉ, 1998, p. 70).

Na perspectiva da nossa atuação profissional, a investigação e a intervenção com o professor são fundamentais para a ação psicopedagógica na escola, conforme desataca Barbosa (2001) ao afirmar que “a revisão do aprender do professor possibilita uma melhor análise do aprender dos alunos, tornando-o mais apto para compreender e intervir no processo de aprendizagem dos mesmos” (p. 67).

A análise dos dados permitiu concluir que o grupo de professores, mesmo sendo 93% deles pós-graduados e a maioria com mais de 16 anos no magistério, é um grupo bastante heterogêneo quanto ao conhecimento acerca das estratégias metacognitivas de leitura. Essa constatação pode otimizar uma possível e rica oportunidade de troca de conhecimentos e de práticas pedagógicas entre eles.

Assim, emerge a possibilidade de uma intervenção psicopedagógica voltada à formação continuada dos docentes, acerca do ensino de estratégias metacognitivas de leitura, para aprimorar suas práticas pedagógicas e minimizar as dificuldades de compreensão leitora dos alunos.

Referências

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. Aprendizagem Autorregulada da Leitura: resultados positivos de uma Intervenção psicopedagógica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, DF, v. 27 n. 3, p. 291-299, jul./set. 2011.

BRASIL. **Relatório 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: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BUSNELLO, Fernanda de Bastani; JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tânia Maria. Desenvolvimento de habilidades metacognitivas: capacitação de professores de ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 311-319, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v25n2/a13v25n2.pdf>. Acesso em: 5 out. 2019.

BUTLEN, Max. A leitura: uma pratica cultural polimorfa. **Leitura: Teoria e prática**, Campinas, v. 33, n. 32, p. 13-34, 2015.

CROMLEY, Jennifer G. **Metacognition, cognitive strategy instruction, and reading in adult literacy**. Review of Adult Learning and Literacy, v. 5, p. 187-204, 2005. Disponível em: http://ncsall.net/fileadmin/resources/ann_rev/rall_v5_ch7_supp.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências. In: Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 6, 2002, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2002. 1 CD-ROM.

FARIA, Elaine Leporate Barroso. Estratégias de compreensão de leitura: perspectivas teóricas. **Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena, Ano IV, n. 6, p. 83-98, jan./jun.2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Brasil no PISA 2018**: versão preliminar. Brasília, INEP/MEC, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino e língua?** Aberto, Brasília, ano 16, v. 69, p. 64-82, jan./mar.1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 95-124.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 228 - 243.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; BORUCHOVITCH; Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. **Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental**. São Paulo: Casado Psicólogo, 2010.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende?** Estratégias, estilos e metacognição. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.

SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria José Milharezi. **Estratégias de ensino e aprendizagem da gramática: apreciações docentes na formação continuada**. Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 641-649, maio/ago. 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SOUSA, Lucilene Bender de; GABRIEL, Rosângela. Fundamentos cognitivos para o ensino da leitura. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 34, n. 57, p. 47-63, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>. Acesso em: 11 maio 2019.

VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda da Silva; FERNANDES, Ilda; FERREIRA, Albertina; LEITÃO, Catarina; GOMES, Susana; MENDONÇA, Soraia; PEREIRA, Lúcia. **O Ensino da Compreensão Leitora: da teoria à prática pedagógica: um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico**. Coimbra: Edições Almedina, 2018.

VIANIN, Pierre. **Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

WOLFF, Clarice Lehnen; LOPES, Marília Marques. **Avaliação e ensino da compreensão leitora: contribuições do campo da psicolinguística à educação**. Letrônica, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 179-197, jan./jun. 2014.

Recebido em 11 de novembro de 2020
Aceito em 19 de março de 2021