



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI-UFSJ
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS

LÍVIA DA SILVA LEITE

**O PAPEL DAS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NO PROCESSO DE
LEITURA**

São João del-Rei
2023

LÍVIA DA SILVA LEITE

**O PAPEL DAS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NO PROCESSO DE
LEITURA**

Monografia apresentada à Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) como parte dos requisitos para a conclusão do curso de graduação em Letras.

Orientadora: Natália Elvira Sperandio.

São João del-Rei

2023

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Respostas dos Alunos para questões “Antes de Ler”, nº 1.....	35
Figura 2: Respostas dos Alunos para questões “Antes de Ler”, nº 2.....	35
Figura 3: Respostas dos Alunos para questões “Antes de Ler”, nºs 3 e 4	37
Figura 4: Respostas dos Alunos para questões “Ao Ler o Texto”, nºs 1 e 2	37
Figura 4: Respostas dos Alunos para questões “Ao Ler o Texto”, nº 3.....	38
Figura 4: Respostas dos Alunos para questões “Ao Ler o Texto”, nº 4.....	38
Figura 6: Respostas dos Alunos para questões “Ao Ler o Texto”, nº 6.....	39
Figura 7: Respostas dos Alunos para questões “Após Ler o Texto” nºs 1 e 2.....	40
Figura 8: Respostas dos Alunos para questões “Após Ler o Texto” nº 3	40
Figura 9: Respostas dos Alunos para questões “Após Ler o Texto” nº 3	41
Figura 10: Respostas dos Alunos para questões “Sobre Sua Leitura”	42

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Respostas dos Alunos sobre estratégias Metacognitivas Pré-leitura	28
Gráfico 2: Respostas dos Alunos sobre Estratégias Metacognitivas Durante a Leitura	29
Gráfico 3: Respostas dos Alunos sobre Estratégias Metacognitivas Pós-leitura	31

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Medidas descritivas respostas às questões Pré-leitura	28
Tabela 2: Medidas descritivas das respostas às questões Durante a Leitura	30
Tabela 3: Medidas descritivas das respostas às questões Pós-Leitura	32

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a contribuição das estratégias metacognitivas no processo de compreensão leitora. O objetivo é explicar como a metacognição, que é a reflexão e o controle sobre as atividades cognitivas, pode melhorar a compreensão dos alunos sobre um texto, no momento em que estão lendo. A metodologia usada é pesquisa-ação de caráter *quali-quantitativa*, em que se aplicou questionários sobre as estratégias metacognitivas, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola no interior de Minas Gerais. Logo, verificou-se que o conhecimento sobre metacognição e o uso das estratégias metacognitivas ampliaram a compreensão leitora dos alunos.

Palavras-Chaves: Compreensão. Linguística Cognitiva. Metacognição.

ABSTRACT

The present study focuses on the role of metacognitive strategies in the process of reading comprehension. Our objective is to elucidate how metacognition, the awareness and control of one's own cognitive activities, can enhance students' understanding of a text. We employ a *quali-quant* action research, making use of a questionnaire to assess metacognitive strategies utilized by 6th-grade students of a local school in Minas Gerais, Brazil. Consequently, we observed that the learning and adoption of metacognitive strategies improved students' reading.

Keywords: Cognitive Linguistics. Metacognition. Reading Comprehension

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O PROCESSO DE LEITURA.....	11
2.2 Metacognição.....	14
2.3 Compreensão	21
3 A LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	26
4 METODOLOGIA.....	28
5 APLICAÇÃO DOS PROCESSOS METACOGNITIVOS.....	29
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	45
APÊNDICE A - Questionário Sobre Estratégias Metacognitivas para a Leitura....	46
APÊNDICE B - Questionário 2: Sobre Estratégias Metacognitivas para a Leitura	49
APÊNDICE C - Manual de Estratégias Metacognitivas para Uma Melhor Compreensão Leitora	51

O processo de leitura possibilita essa operação maravilhosa que é o encontro do que está dentro do livro com o que está guardado na nossa cabeça.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, aos anjos e santos, em especial São José de Cupertino - padroeiro dos estudantes - pela sabedoria e inspiração.

Aos meus pais Luiz e Andréia, por me darem a vida e por proporcionarem as melhores condições para o meu crescimento enquanto pessoa e estudante.

Aos meus colegas de classe, em especial Rian, Jerfeson, Marcella, Vanessa, Davy, Michele e Lucas, por tornarem minha jornada acadêmica mais leve.

Aos professores da Letras, sempre dedicados a nos dar a melhor formação possível.

À escola em que realizei a pesquisa, aos alunos que participaram e à professora que abriu as portas da sua sala de aula para contribuir com este trabalho.

À minha orientadora Natália, por todo cuidado, apoio e conhecimento compartilhado.

À minha prima Isabela, doutoranda em estatística, por me ensinar a construir os gráficos e tabelas, de acordo com as normas.

Aos demais amigos e familiares.

Ao meu namorado Pedro Miguel pelo carinho e companhia durante a minha formação acadêmica e nas viagens de ônibus, todos os dias até São João del-Rei.

Por fim, agradeço ao meu gato Bilo, que esteve ao meu lado durante todo o curso e escrita do trabalho - mesmo que dormindo.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de conclusão de curso aborda como a metacognição, termo primeiramente empregado pelo pesquisador John Flavell em 1979 para se referir ao pensamento sobre o pensamento, ou seja, sobre o controle deliberado das atividades cognitivas, pode auxiliar os no processo de leitura crítica e reflexiva do aluno. Dessa forma, o objetivo desta monografia é mostrar como as estratégias metacognitivas, isto é, os mecanismos de uso da metacognição quando conhecidos e utilizados pelos alunos contribuem para que eles compreendam melhor os textos que leem.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: *Introdução*, na qual se delimita o recorte do trabalho e se especifica o que será abordado, uma revisão da literatura, que começa com a segunda seção: *O Processo de Leitura*, a terceira versa sobre *A Leitura nos Documentos Oficiais*, continua com o aparato teórico em: *Metacognição* e termina com a seção *Compreensão*. Após isso, há a *Metodologia*, item em que se explicita como foi construída a pesquisa, e a seção da *Aplicação dos Processos Metacognitivos*, em que se discute como foram aplicados os questionários acerca do tema e seus resultados e, por fim, a seção das *Considerações Finais*.

Tendo isso em vista, o trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica de caráter *quali-quantitativa*, em que se reviu a literatura teórica da área e aplicou-se questionários a fim de mostrar como as estratégias metacognitivas funcionam na prática e como corroboram para o processo de leitura. Os questionários foram aplicados a uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, com 14 alunos entre 11 e 13 anos, de uma escola pública em uma cidade do interior de Minas Gerais.

2 O PROCESSO DE LEITURA

O processo de leitura já foi conceituado de várias maneiras, nesse sentido, o objetivo desta seção é discutir as três diferentes concepções de leitura, desde a tradicional, passando-se por uma perspectiva contrária à primeira, e chegando a uma concepção mais atual e equilibrada.

Inicialmente, na visão tradicional na qual se acreditava por volta dos 60 e 70, a leitura era considerada um processo apenas visual e de decodificação. Dessa forma, a leitura se dará da esquerda para direita, num processo ascendente, ou seja, o significado ascende do texto em direção ao leitor. Por analogia, o texto era visto anteriormente como uma “mina”, como explica Leffa (1996). Assim sendo, no momento da leitura, o leitor “extrai” o significado que o texto

tem. Diante disso, o texto é visto como um produto completo e acabado, detentor de um único significado.

Nesse sentido, para a visão tradicional, a leitura é conceituada como decodificação. Sendo assim, o texto é visto como um produto completo e acabado que deve ser decodificado pelo leitor. Concomitantemente, enquanto decodifica o texto, o leitor “extrai” seu significado. Dessa forma, o papel daquele que lê é somente decifrar o significado que já está pronto no texto. Logo, a partir dessa perspectiva, a compreensão é considerada um produto final da leitura.

Tendo isso posto, ao encontrar palavras desconhecidas, os leitores não são incentivados a tentar compreendê-las pelo contexto nessa visão, mas sim buscar no dicionário seu significado. Por isso, como ler era sinônimo de decodificar, acreditava-se que o aluno que decifrava o código escrito melhor, compreendia o texto. Essa visão persistiu durante muito tempo e em algumas aulas de português, perdura até hoje.

No entanto, outras perspectivas teóricas como a de Huey nos anos 60 e 70, introduziram novos posicionamentos, enfatizando por exemplo, “os processos psicomotores, cognitivos e afetivos do leitor” (PINTO, 1990, p. 22). Isso porque ficou claro que trabalhar a leitura somente como a habilidade de decodificar não levava à compreensão do texto - que era o produto final após ler.

Dessa maneira, o foco no decodificar apenas faz com que o leitor sobrecarregue a memória de trabalho¹, e não processe o que acabou de ler. Isso porque o leitor fica preso à junção das letras e não consegue compreender o significado do que acabou de ler. Sendo assim, é apenas quando a decodificação fica automática para a criança, isto é, sai do foco no processo de leitura, é que se começa o processo de compreensão. Logo, decodificar é o nível mais raso do processo, ele constitui parte da leitura, mas não a resume inteiramente.

Com isso, após essas novas descobertas teóricas, surge outra visão diferente daquela tradicional. Segundo essa outra perspectiva, o texto já não possui apenas um significado, mas sim vários, os quais não dependem mais da intenção do autor e sim da reação do leitor sobre o texto. Nesse sentido, como explicita Orlandi (1987), um texto poderia ter diferentes interpretações ao ser lido por diferentes leitores, pois aquele que lê vai preenchendo as lacunas que o texto deixa, com seu conhecimento prévio.

Isso porque “a qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor” (Leffa, 1996, p. 14). Assim, o poder da interpretação está quase que completamente na reação do leitor perante o que está escrito. Por

¹ Memória operacional, instantânea, cuja capacidade é limitada, já que atualiza constantemente os seus conteúdos.

isso, conforme essa conceituação de que ler é atribuir significados do texto, a adivinhação do que as palavras desconhecidas significam pelo contexto de leitura é incentivada e o processo de leitura não é mais visto como linear. Logo, o processo de leitura é descendente, desce do leitor em direção ao texto, já que o leitor é quem atribui os sentidos que o texto pode ter.

Porém, diferente das duas definições de leitura apresentadas, teorias mais recentes apontam que ler não é apenas extrair significado do texto, mas também não é simplesmente atribuir qualquer significado a esse. Nesse sentido, como defende Kleiman (1955), o significado não está apenas no texto, como na primeira perspectiva, nem totalmente no leitor, como na segunda, mas sim na interação entre texto e leitor. De acordo com essa terceira perspectiva, o texto pode ter diferentes efeitos de sentido, mas todos precisam estar embasados no que diz o texto, o que não era considerado na segunda perspectiva.

Sob essa ótica, o leitor não é apenas um decodificador, nem o detentor único da interpretação, mas sim, um “lautor”, como defende Rojo (2013). É alguém que constrói o sentido do texto, apoiado em sua materialidade, ou seja, no que está escrito. Nesse sentido, o termo “lautor” procura explicitar o papel que o leitor assume de autor, enquanto constrói os sentidos do texto, mas também considera que quem lê, não deixa de ser leitor, porque não pode desconsiderar o que o texto traz.

Sendo assim, nessa terceira perspectiva, a compreensão se dá nessa dinâmica de entender o que o texto traz em sua materialidade, para chegar a níveis mais profundos de compreensão. Desse modo, o leitor verifica as hipóteses que criou antes de ler que está escrito, para preencher as lacunas. Esse preenchimento do que não está explícito ocorre com conhecimento prévio do leitor é feito, porém, de modo que as ideias pressupostas pelo leitor estejam embasadas no texto, o que se opõe à segunda perspectiva da leitura como atribuição de significados.

Tendo isso posto, Leffa (1996) esclarece que o leitor fluente não processa letra por letra, da esquerda para a direita, mas sim todas de modo simultâneo. Isto, pois, as letras possuem traços distintivos, o que faz com que o leitor compreenda o alfabeto, mesmo em fontes diferentes. Desse modo, o processamento ocorre em feixes de traços e no momento de processar as letras, surgem duas pirâmides que apontam para o ponto de contato entre as letras.

O autor ainda explicita que entre duas letras vai surgir uma pirâmide invertida, que é a ligação para o entendimento da sílaba, cujas combinações o leitor sabe se são possíveis ou não, conforme a língua em que está lendo. Assim sendo, as pirâmides vão ficando cada vez maiores, formando losangos, de acordo com Leffa (1996). Desse modo, a leitura fluente ocorre de modo

quase que simultâneo, com as pirâmides descendentes - descendo do leitor em direção ao texto e as ascendentes - ascende do texto em direção ao leitor.

Diante dessas três concepções de leitura, definir o processo de leitura como uma interação entre texto e o leitor é o mais aceitável em teorias recentes. Isso porque, como visto, compreender não é apenas decodificar, extraíndo o sentido do texto, nem atribuir qualquer sentido a esse, mas sim ponderar sobre o preenchimento de lacunas do que está implícito com base nos conhecimentos prévios, em que se verificam as hipóteses pensadas antes da leitura, embasando-se na materialidade do texto. Por tudo isso, é preciso entender como as estratégias metacognitivas podem melhorar a compreensão leitora dos indivíduos.

2.2 Metacognição

Para entender o que é a metacognição, pode-se partir do princípio de que “meta” vem do grego e ganhou o sentido de autorreferência, nesse sentido, pela etimologia da palavra, metacognição seria “pensar sobre o pensamento”, usar a cognição para compreender ela mesma.

A metacognição refere-se ao pensamento de ordem superior que envolve o controle ativo sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. Atividades como planejar como abordar uma determinada tarefa de aprendizagem, monitorar a compreensão e avaliar o progresso em direção à conclusão de uma tarefa são de natureza metacognitiva. Como a metacognição desempenha um papel crítico no aprendizado bem-sucedido, é importante estudar a atividade e o desenvolvimento metacognitivos para determinar como os alunos podem ser ensinados a aplicar melhor seus recursos cognitivos por meio do controle metacognitivo. (Livingston, 2003, p. 1)

Assim sendo, a seção almeja analisar o conceito de metacognição e explorar a importância dela na leitura e na aprendizagem dos alunos da educação básica. Desse modo, aborda-se conceitos como conhecimento metacognitivo, experiências metacognitivas e estratégias metacognitivas. Desse modo, defende-se o ensino, principalmente das estratégias metacognitivas nas escolas de educação básica, visto que se os alunos tiverem conhecimento delas e de como usá-las poderão solucionar problemas de leitura e por conseguinte se tornar mais autônomos, conscientes e críticos em seus processos de leitura e com isso aprimorarão sua compreensão leitora.

Dessa forma, a metacognição auxilia no processo de aprendizagem, tendo em vista que regula os processos cognitivos, assim, a leitura além de ser uma atividade cognitiva, ou seja, uma tarefa à qual o indivíduo mobiliza sua cognição para compreender e interpretar um texto, pode ser também metacognitiva, visto que o leitor, ao aprender a regular sua cognição para solucionar problemas de compreensão leitora, estará dispendo da metacognição. Assim, a metacognição pode ajudar significativamente nos problemas de compreensão leitora e

aprendizagem. Assim, conforme Dilisky e Metcalfe, (2000 *apud* Van Kraayenoord, 2010, p. 278) a:

metacognição [...] é composta de dois componentes principais: conhecimento sobre a cognição e regulamentos da cognição. O conhecimento de um indivíduo sobre a cognição é referido como conhecimento metacognitivo. Flavell (1976 *apud* Dilisky; Metcalfe, 2000) argumentou que o conhecimento metacognitivo consiste no conhecimento de si mesmo, conhecimento dos aspectos da tarefa e conhecimento do uso da estratégia. A autorregulação refere-se às ações usadas para atingir os objetivos de um indivíduo na aprendizagem e na aquisição de experiência em um domínio. Compreende tanto a manipulação quanto o controle metacognitivo. O monitoramento metacognitivo refere-se à avaliação ou avaliação do estado atual ou contínuo de uma determinada atividade cognitiva, enquanto o controle metacognitivo refere-se à regulação da atividade contínua.

Nesse sentido, a diferença entre atividades cognitivas e metacognitivas pode ser feita, como explicita Leffa (1976), pelo conhecimento utilizado para executar a atividade, esse pode ser o conhecimento declarativo, ou o conhecimento processual. O primeiro consiste em ter somente a consciência de que há uma tarefa a ser feita, já o segundo, como o próprio nome diz, envolve a ideia sobre o processo ser executado. No que se refere à essa questão, o autor explicita que “a leitura rápida e fácil, concentrada no conteúdo, é uma atividade cognitiva” (Leffa, 1996, p. 49), isso porque ela só se concentra na tarefa a ser realizada e não no processo para realizá-la.

Diferente da atividade cognitiva que foca apenas no que será feito e utiliza o conhecimento declarativo², na atividade metacognitiva “o sujeito não tem apenas consciência do resultado da tarefa, mas também consciência do processo que deve seguir para chegar ao resultado” (Leffa, 1996, p.49). Dessa forma, o indivíduo tem a percepção de sua própria consciência quando usa a metacognição, por exemplo, se na atividade cognitiva ele só lia o texto focado no conteúdo, em uma atividade metacognitiva ele usa seu conhecimento processual³ e identifica, por exemplo, um problema em sua interpretação. Logo, são atividades metacognitivas na leitura:

- Definir o objetivo de uma determinada leitura [...];
- Identificar os segmentos mais e menos importantes de um texto [...];
- Distribuir a atenção de modo a se concentrar mais nos segmentos mais importantes [...];
- Avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida da leitura [...];
- Determinar se os objetivos de uma determinada leitura estão sendo alcançados [...];
- Tomar as medidas corretivas quando falhas na compreensão são detectadas;

² Leffa (1996) esclarece que o conhecimento declarativo envolve apenas a consciência de uma tarefa a ser feita, e não a consciência do processo a ser executado para realizar a tarefa. Assim, o conhecimento declarativo é apenas cognitivo e não metacognitivo.

³ O conhecimento processual envolve a compreensão das etapas que serão realizadas para executar um processo, portanto é um conhecimento metacognitivo (Leffa, 1996).

- Corrigir o rumo da leitura nos momentos de distração, divagações ou interrupções (Leffa, 1996, p. 46-47).

Logo, a partir dessa perspectiva, “enquanto a cognição é compreendida como os processos mentais inconscientes de um indivíduo, a metacognição é a gestão desses processos [...]” Flavell, 1979; Livingston (1997 *et al apud* Neves, 2007, p. 2). Dessa maneira, a metacognição é colocada em ação quando o indivíduo toma consciência dos processos os quais precisa realizar para executar uma tarefa, ou quando ocorreu alguma falha em seu processo de aprendizagem, esse identifica conscientemente e pensa maneiras de solucionar o problema.

John Flavell (1976) e Ann Brown (1978) foram os primeiros a realizar trabalhos sobre metacognição, o que aconteceu na década de 1970. Os trabalhos teóricos e empíricos desses pesquisadores foram fundamentais para compreender como o conhecimento das pessoas sobre sua própria cognição auxiliava-os nos processos de aprendizagem. Isso porque, por meio da metacognição, o indivíduo pode monitorar sua compreensão e utilizar estratégias para quando essa falhar. Nessa perspectiva, “a metacognição envolve, portanto, (a) a habilidade para monitorar a própria compreensão [...] e (b) a habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha [...]” (Leffa, 1996, p. 46).

Desse modo, Brown (1980, p. 456) define a metacognição como “controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão”. Assim, Flavell (1979) detalha que esse monitoramento “ocorre por meio das ações e interações entre quatro classes de fenômenos: (a) conhecimento metacognitivo, (b) experiências metacognitivas, (c) objetivos (ou tarefas) e (d) ações (ou estratégias)” (Flavell, 1979, p. 1).

Nesse sentido, o conhecimento metacognitivo é “o conhecimento de um indivíduo sobre a cognição” (Van Kraayenoord, 2010, p. 278), ou seja, são os conhecimentos que a pessoa tem de sua própria cognição dos aspectos da tarefa - o que é preciso fazer para executá-las e o conhecimento do uso da estratégia - quais recursos e - por que não outros? - serão usados para realizar a tarefa. Diante disso, Flavell (1979) divide esse conhecimento em três categorias: conhecimento de variáveis pessoais, variáveis de tarefa e variáveis de estratégia. a primeira se refere ao conhecimento sobre si mesmo, a segunda sobre a tarefa em si, o que se deve fazer e a terceira, qual a melhor estratégia a se utilizar para cumprir aquela tarefa.

Além disso, as pesquisas de Van Kraayenoord (2010, p. 292) indicaram como o conhecimento metacognitivo sobre a compreensão leitora muda conforme a idade e a habilidade do indivíduo. Sendo assim, esse conhecimento pode ser melhorado se ensinado aos alunos. Seus estudos também indicaram que o conhecimento metacognitivo pode ser específico de domínio, isto é, pode ser mais ou menos amplo dependendo da área que a pessoa conhece. Presley Elliott

Faust e Millor (1985, p. 4) ainda explicitaram que o conhecimento metacognitivo é “consciente e controlável”, o que indica que além de aprendido, pode ser regulado pelo indivíduo.

Nesse sentido, Livingston (2003) defende que a melhor forma de fazer com que os alunos adquiram tal conhecimento é instruindo-os sobre as estratégias metacognitivas. Logo, ficou claro, pela pesquisa de Van Kraayenoord (2010, p. 292), que com o desenvolvimento do conhecimento metacognitivo, os alunos tornam-se mais conscientes de seu próprio pensamento, das tarefas e de quais estratégias são úteis para cada leitura. A pesquisadora também enfatizou que os bons leitores são mais conscientes do que os maus compreendedores.

Assim, Flavell enfatiza que (1979, p. 3) o conhecimento metacognitivo pode ter efeitos concretos nas atividades cognitivas dos indivíduos, levando-os a escolher quais tarefas realizar, revisar ou abandonar, ou mesmo a forma como farão isso. Esse conhecimento também corrobora para a criação de novas experiências metacognitivas no âmbito dessas atividades e sobre si mesmo, que auxiliam a interpretar como se dá o comportamento a partir desse conhecimento.

Tendo isso em vista, o conhecimento metacognitivo deve ser ensinado nas escolas, bem como os outros componentes da metacognição detalhados a seguir, já que Van Kraayenoord (2010) enfatiza o que destacou sua pesquisa. O autor assim explica:

As evidências da pesquisa indicaram que o aumento da atenção nas salas de aula para a instrução em conhecimento metacognitivo, monitoramento e controle leva a uma melhor compreensão da leitura. [...] repetidamente, a literatura indicou que as práticas eficazes incluem explicação direta, discussões colaborativas, modelagem e andaimes da prática por meio de feedback da natureza específica de domínio do conhecimento metacognitivo e sua relação com a aquisição de leitura, precisamos garantir que a instrução de estratégias metacognitivas e relacionadas à compreensão seja incorporada a currículos ou áreas disciplinares específicas. (Van Kraayenoord, 2010, p. 295)

Além do conhecimento metacognitivo, as experiências metacognitivas também colaboram para a metacognição, de modo que essas “são quaisquer experiências cognitivas ou afetivas conscientes que acompanham e pertencem a qualquer empreendimento intelectual.” (Flavell, 1979, p. 2). Dessa forma, elas são ativadas quando a cognição falha, como quando se reconhece que o que se leu não foi entendido.

Nesse sentido, conforme Flavell (1979) explica, as experiências metacognitivas podem ser breves, longas ou complexas em relação ao conteúdo. Dessa maneira, quando o indivíduo avalia como se sairá em um empreendimento, está usando suas experiências metacognitivas, que acumulou de outras atividades. No entanto, o que fará a partir dessa experiência é definido pelo conhecimento metacognitivo.

Assim, o conhecimento metacognitivo e as experiências metacognitivas formam conjuntos parcialmente sobrepostos: algumas experiências têm esse conhecimento como conteúdo e outras não; alguns conhecimentos podem se tornar conscientes e incluir tais experiências e alguns podem nunca fazê-lo. (Flavell, 1979, p.3)

Logo, é evidente que essas experiências podem modificar os objetivos, tarefas cognitivas, o conhecimento metacognitivo e as ações - estratégias metacognitivas.

Em relação aos objetivos, a partir de suas experiências, o indivíduo poderá construir novos objetivos ou revisar e abandonar os antigos. Dessa forma, o aluno pode ser ensinado a usar essas experiências para construir seus objetivos de leitura, monitorar sua compreensão e a partir disso abandonar ou detectar um problema de compreensão nesse, pode escolher a partir dessas experiências quais ações, isto é, estratégias metacognitivas para usar. Além disso, as experiências metacognitivas também podem modificar o conhecimento metacognitivo, ampliando-o, excluindo-o ou revisando-o.

Além dessas experiências, há os objetivos ou ações que também estão compreendidos no monitoramento metacognitivo, esses se referem ao propósito do indivíduo com aquela ação. No âmbito da leitura, os objetivos determinam como se lê um livro, já que ao ler um texto pode-se focar em diferentes informações e a depender de quais informações se deseja obter. No entanto, Wolf (2019) explicita que a escola não favorece essa a criação desses objetivos, tornando a tarefa “confusa e difusa”. Assim, Kleiman (2013) relata experimentos feitos com alunos do Ensino Médio que provaram que a compreensão e a memória do que se leu melhoram significativamente quando se é dado um objetivo para a tarefa.

Ademais, estabelecer objetivos é uma estratégia cognitiva, e estas também fazem parte da metacognição, como postula Livingstone (2003). Elas são processos usados nas atividades cognitivas para que um objetivo, no caso da leitura, poderia ser interpretar um texto, seja atingido. Essas estratégias ajudam o indivíduo a regular e verificar sua aprendizagem, pois são diversos, como planejar, monitorar atividades cognitivas, bem como verificar se os objetivos foram alcançados. Dessa maneira, Pozo (2002) define que um conjunto de procedimentos executados de maneira a atingir um objetivo, meta, propósito ou plano é uma estratégia, a qual aplicada em sala de aula, é uma sequência de procedimentos para que o aluno aprenda,

Nesse sentido, Livingstone (2003) argumenta que as estratégias metacognitivas são diferentes das estratégias cognitivas no sentido do uso da informação, já que as estratégias cognitivas são usadas para atingir um objetivo, como compreender um texto, enquanto as estratégias metacognitivas são usadas para averiguar se o objetivo foi alcançado, por exemplo responder perguntas pós-leitura para verificar se o texto foi compreendido. Diante disso, as estratégias cognitivas se diferenciam das estratégias metacognitivas, pois as metacognitivas

regulam as cognitivas. Elas também podem se sobrepor, a depender do propósito de uso da estratégia. Logo, de acordo com Carrasco (2004 *apud* Portilho; Dreher, 2012, p. 185)

[...] as estratégias metacognitivas referem-se a:

- saber avaliar a própria execução cognitiva;
- saber selecionar uma estratégia adequada para solucionar determinado problema;
- saber dirigir, focar a atenção a um problema;
- saber decidir quando parar a atividade em um problema difícil;
- saber determinar a compreensão do que se está lendo ou escutando;
- saber transferir os princípios ou estratégias aprendidas de uma situação para outra;
- saber determinar se as metas ou os objetivos propostos são consistentes com suas próprias capacidades;
- conhecer as demandas da tarefa;
- conhecer os meios para chegar às metas ou objetivos propostos;
- conhecer as próprias capacidades e como compensar suas deficiências.

Dessa forma, sem as estratégias metacognitivas, Leffa (1996) argumenta que os alunos têm a tendência em perceber a leitura como mera decodificação e não com uma construção de sentidos, bem como não determinam objetivos de leitura, o que tem como consequência uma má compreensão leitora. Assim, o conhecimento dessas estratégias é complementar à alfabetização e pode até compensar as dificuldades da decodificação, sendo de extrema importância sua aplicação no ensino nas escolas.

Nesse sentido, as pesquisas de Pressley e Afflerbach (1995 *apud* Van Kraayenoord, 2010, p. 283) salientam que bons compreendedores utilizam diversas estratégias pré, durante e pós-leitura, na maioria das vezes de forma coordenada. Tais estratégias incluem “prever o próximo conteúdo do texto antes da leitura, usar questionamentos, criar imagens mentais durante a leitura e resumir a leitura depois”. Por sua vez, Brown, Armbruster e Baker (1986 *apud* Van Kraayenoord, 2010) complementam que outras pesquisas mostraram que maus leitores não usavam estratégias metacognitivas de leitura, ou usavam as estratégias de maneira equivocada, isto é, quando alguma delas seria melhor, optavam por outras que não os auxiliavam em demasia.

Ademais, Palinesar e Marrom (1984 *apud* Van Kraayenoord, 2010) também explicitam que os maus compreendedores não apresentam facilidade em ajustar as estratégias a depender de qual gênero estão lendo e, por essa razão, não têm autonomia para usá-las da melhor maneira. Assim sendo, além de ensinar as estratégias metacognitivas, é preciso dar ênfase no que tange à compreensão dos alunos a escolher quais as melhores para cada situação, ou seja, para cada texto.

Essas estratégias podem ser divididas em pré, durante e pós-leitura. Conforme Hodges (2012), as estratégias de pré-leitura consistem em fazer perguntas sobre o conteúdo que vai estar no texto, construir os objetivos de leitura, isto é, saber “para quê” se vai ler o texto, levantar

hipóteses baseadas neste e, a partir do que já se sabe sobre aquilo, observar como é a organização, examinar os títulos, subtítulos, tópicos, figuras, organizar um roteiro para ler e fazer uma leitura *skimming*, o que quer dizer um breve passar de olhos pelo texto.

As estratégias durante a leitura são: selecionar informações mais relevantes e para isso, o leitor precisará voltar em seus objetivos de leitura, pois a relevância ou não de certas informações, dependerá do “para quê” se está fazendo aquela leitura. Além disso, é preciso estabelecer relações entre as previsões feitas antes da leitura, aquelas hipóteses que o leitor construiu antes da leitura. Diante disso, o leitor poderá verificar, corrigir ou abandonar previsões postuladas antes de ler. Ademais, deve-se adequar as estratégias metacognitivas às necessidades para resolver problemas de compreensão, por exemplo, se uma palavra não ficou bem entendida, o leitor precisará escolher o que fará, de qual procedimento lançará mão: reler a palavra, inferir pelo contexto, ou perguntar o significado a alguém.

Por fim, como estratégias pós-leitura existem: rever o que foi lido, isto é verificar se compreendeu bem o texto, se seus objetivos de leitura, construídos antes de ler, foram atingidos, refletir sobre a relevância e aplicabilidade do conteúdo em seu cotidiano, fazer um resumo com as informações mais importantes, escrito mesmo, verificando se entendeu-as, ou escrever um fichamento, ou apenas listar informações que compreendeu. Além de verificar a posição do autor em relação ao conteúdo do texto e se posicionar perante ao texto, percebendo qual a sua opinião sobre aquilo que entendeu, entre outras. Para isso, foi construído um manual, do qual falar-se-á mais à frente, com estratégias metacognitivas, que está nos apêndices deste trabalho.

Dessa forma, essas estratégias devem ser ensinadas nas escolas, pois o uso delas proporciona uma autorregulação da leitura e da aprendizagem. Sendo assim, conhecer e saber usar estratégias metacognitivas deixa a leitura mais proveitosa e eficaz, pois o indivíduo interpreta melhor o texto e, quando encontra problemas na compreensão, tem um leque de estratégias, como consciência, que “é entendida como a tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa” (Portilho; Dreher, 2012, p. 186) o controle ou autorregulação, no qual, por sua vez, consiste na:

[...] habilidade que a pessoa possui para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário; em outras palavras, é o controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas.

A partir dessa autorregulação, se decorrem sub estratégias como: planejamento, regulação e avaliação. Dentre elas, há também a autopoiese, na qual:

Complementa a ideia da tomada de consciência sobre a atividade de aprendizagem, sua regulação e a transformação necessária que o sujeito deve fazer a partir da

experiência vivida, ou seja, os significados que ele constrói e a transformação que realiza a partir desse movimento interpessoal. (Portilho; Dreher, 2012, p. 186)

Logo, a metacognição, que consiste no controle ativo dos processos cognitivos subjacentes à aprendizagem, desempenha um papel crucial na leitura e no aprimoramento da compreensão textual. Nesse contexto, o ensino das estratégias metacognitivas nas instituições de ensino torna-se fundamental para fomentar a autorregulação e a autonomia dos estudantes, capacitando-os a se tornarem leitores mais proficientes e conscientes. Por fim, a atuação do educador como mediador desempenha um papel de destaque nesse processo, visto que ele é responsável por auxiliar os alunos na identificação de suas estratégias e, assim, promover sua independência no processo de aprendizagem. Sabendo disso, verificar-se-á como se dá a compreensão e como a metacognição pode ajudar os alunos a atingi-la.

2.3 Compreensão

A compreensão ocorre quando se compreende o texto pelo o que está explícito em sua superfície textual. Nesse sentido, “o objetivo de construir significados ou compreensão está no cerne da leitura” (Van Kraayenoord, 2010, p. 2010), ou seja, compreender o que se lê é o que almeja o leitor diante do texto. Como visto, antes da década de 80, via-se a leitura, a compreensão, como mera decodificação, porém hoje sabe-se que decodificar é um nível muito aquém do que se pode ter para obter a compreensão do texto.

Isso foi observado por Baker e Brown (1984), que estudaram o comportamento de leitores de 4ª e 6ª séries e descobriram que leitores nos quais compreendiam melhor eram os que estavam conscientes dessa compreensão, e aqueles que compreenderam menos, focavam na decodificação ao invés da compreensão. Sendo assim, esta seção visa a conceituar a compreensão, mostrar qual sua importância e associá-la à metacognição, enfatizando como ela pode contribuir para uma melhor compreensão no processo de leitura do aluno.

Nesse sentido, Flippo (1998) explicita que a compreensão leitora se dá em um processamento verbal que envolve a relação entre as decodificações de sinais, mas também diante de estímulos e dos conhecimentos prévios do indivíduo. Tendo isso em vista, a compreensão não se dá apenas pela decodificação, como já discutido, mas é uma construção advinda da interação entre texto e leitor.

Dessa forma, o conhecimento que o leitor possui sobre determinado assunto, suas experiências com o tema e a finalidade para a qual o texto está sendo lido refletem diretamente na compreensão. Por outro lado, aspectos como o conteúdo do texto, o gênero textual, o que foi deixado implícito pelo autor, isto é, as lacunas que o leitor irá preencher, a situação e o contexto

em que se está lendo também possuem total influência no produto da compreensão. Com isso, a “leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto” (Leffa, 1996, p. 22). Tendo isso em vista:

A leitura, figurativamente falando, pode sofrer alguns solavancos [...]. o erro [...] na pirâmide silábica e pode ser tão facilmente resolvido por informação de vários outros níveis que poderia até passar despercebido pelo leitor.

No entanto, se o erro ocorrer na parte semântica, o leitor terá mais dificuldade e demorará mais tempo para detectá-lo. Quanto mais fluente a leitura, melhor o leitor compreende, ao contrário, se a leitura não flui bem, se o aluno agarra na junção das sílabas, por exemplo, sobrecarrega a memória de trabalho⁴ e não há apreensão, pois o processo que seria automático é desautomatizado e a compreensão, que também necessita dessa desautomatização, como é um processo consciente, fica em segundo plano. Sendo assim, a metacognição, que como visto, é o controle ativo dos processos cognitivos bem como as estratégias metacognitivas, são ferramentas úteis para ampliar a compreensão, pois à medida que o indivíduo monitora e regula seus processos cognitivos, consegue perceber em que parte do texto sua compreensão falhou e quais estratégias deverá adotar para recuperar aquele entendimento.

Nesse sentido, Leffa (1996, p. 55) acrescenta que os estudos concluíram que “a habilidade metacognitiva desenvolve-se com a idade. Pode começar talvez a partir dos quatro anos, mas desenvolve-se definitivamente ao longo das séries do primeiro grau”. Isso porque em pesquisas com textos anômalos, crianças mais novas acreditavam que o erro estava nelas e não no texto, além de que em textos ambíguos elas demoravam mais a compreender a ambiguidade. As crianças também solicitaram menos esclarecimentos sobre uma tarefa a ser feita, o que prejudicava o entendimento.

Dessa forma, outra conclusão desses estudos é que a “instrução específica pode melhorar o comportamento metacognitivo da criança” (Leffa, 1996, p. 56). Isso significa que ter um objetivo específico para certa atividade ou leitura melhora a compreensão. Nesse sentido, conforme Smith (1967 *apud* Leffa, 1996, p. 24), 30 alunos do que hoje seria o Ensino Médio leram um texto com um de dois objetivos específicos: (a) obter uma compreensão detalhada do texto e (b) obter apenas uma ideia geral. O pesquisador concluiu que leitores fluentes têm mais

⁴ A memória de trabalho, também chamada de operacional ou operativa, se trata de um conjunto de processos simultâneos que permite ao cérebro armazenar informações temporárias, para assim realizar tarefas complexas. Se há sobrecarrega na junção silábica, a compreensão se desautomatiza, ocorrendo assim um foco na decodificação e não no entendimento do que se está lendo.

flexibilidade para escolher estratégias metacognitivas a depender dos objetivos específicos da leitura.

No que tange às estratégias, foi descoberto que “o conhecimento prévio do leitor, a sofisticação ou objetivo do texto poderiam funcionar no sentido de resolver as incoerências satisfatoriamente” (Leffa, 1996, p.58). Nesse sentido, estratégias metacognitivas pré-leitura como se perguntar sobre o que fala o texto, e ativar seu conhecimento prévio no âmbito do que já se conhece da temática abordada podem auxiliar consideravelmente na compreensão.

Dessa forma, estão inclusos ao conhecimento prévio, explicita Kleiman (2013), o conhecimento textual - que diz respeito à capacidade de compreender diferentes gêneros, selecionar informações relevantes e relacionar o texto como um todo, por exemplo; conhecimento linguístico - aquele que se adquire sobre as regras da língua nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico; e o conhecimento de mundo ou enciclopédico, interpretado como uma bagagem construída pelo indivíduo ao longo de sua vida e também o usa para construir o sentido do texto, um tipo de conhecimento de mundo, seria o que a Linguística Cognitiva chama de frames de rituais. Estes são ativados pelo indivíduo quando precisa compreender ou realizar um comportamento em algum ambiente social. Pela mobilização desses conhecimentos, a leitura é considerada um processo interativo.

Por isso, se algum desses conhecimentos estiver em falta, evidencia-se a dificuldade na compreensão. Por exemplo, palavras estrangeiras no texto, ou vocábulos científicos desconhecidos atrapalham o processamento, ou a organização sintática diferente do que o leitor está acostumado, ou quando o texto não segue os princípios mais comuns, ou não possui conexão formal entre os parágrafos a leitura se torna mais complexa, inclusive para leitores experientes. Dessa maneira, as estratégias metacognitivas servem para preencher essas lacunas, como uma passada de olho, *scanning* ou avistamento, para inferir o gênero e o objetivo de leitura para aquele texto, ou *skimming* ou desnatamento, que consiste na leitura de informações mais relevantes, apenas quando se tem um objetivo para isso.

Segundo Woolf (2019), o que determina esse “como” são os objetivos e propósitos do leitor, que se dá por meio de uma estratégia metacognitiva. Esses fazem com que o leitor se engaje na atividade e busque a coerência no texto. No entanto, o livro explicita que a escola não favorece essa a criação desses objetivos, tornando a tarefa “confusa e difusa”. Assim, relata Kleiman (2013), experimentos feitos com alunos do Ensino Médio provam que a compreensão e a memória do que se leu melhoram significativamente quando se é dado um objetivo para a tarefa.

A leitura só é considerada de fato se a pessoa ler para atingir um objetivo, senão, como na escola, apenas realiza uma tarefa mecânica, sem propósito, o que desestimula os alunos e é prontamente esquecido por esses. Porém, outra pessoa pode criar objetivos de leitura para os pequenos, para que assim aprendam, depois, a criar sozinhos. Pode-se pedir que leiam para realizar tarefas na escola, como debates. A criação de objetivos também é importante para a formulação de hipóteses. Como o texto não é um produto acabado, o leitor engajado passa a formular hipóteses durante a leitura e as testar, validando ou descartando no que concerne ao que leu, dessa forma, o aluno conseguirá compreender bem o texto.

Outra estratégia metacognitiva é a formulação de hipótese a partir do primeiro contato com o texto. Diante disso, Kleiman (2013) enfatiza que quando há no texto uma informação inconsistente na qual o leitor não consegue assimilá-la com seu conhecimento prévio, ele não processa, mas sim a descarta. No entanto, é nesse momento que o leitor precisa mobilizar estratégias metacognitivas, desautomatizando a leitura, para entender aquele trecho. Um exemplo de ferramenta para essa mobilização é o autoquestionamento, do contrário a compreensão permanece como limitada. Isto, pois ele continua persistindo em sua primeira hipótese que criou nos primeiros momentos de contato com o texto, até mesmo pelo título, a qual pode não condizer todo o resto do texto, como evidenciou (Kleiman, 2013).

Em outro experimento, Kleiman (2013) relata que o leitor precisava verbalizar o que inferia partir de suas primeiras hipóteses, foi constatado que se o leitor tem uma dificuldade em descartar suas primeiras hipóteses visando a se engajar em outra hipótese, a qual tem mais sentido e coerência com o que diz o texto, acaba não alcançando a compreensão, pela insistência na primeira impressão que não era verídica. Isso acontece principalmente com leitores inexperientes, visto que eles não são flexíveis ao abandono da hipótese inicial e, com isso, não compreendem. Dessa forma, o leitor precisa verificar se suas postulações estão certas ou não, a partir das pistas dadas pelos elementos formais do texto. Por conseguinte, procurará as ideias principais do texto e não o perderá de vista em sua totalidade - o global.

Logo, é possível perceber o quanto o leitor compreendeu pelas suas lembranças sobre o texto após a leitura. Para que ele se lembre melhor do conteúdo lido, ele precisa ter ativado seu conhecimento de mundo, parte do conhecimento prévio, para compreender conhecimentos extralinguísticos que serão ativados por elementos formais do texto. Decorar um texto é saber que o conteúdo será esquecido quase que imediatamente, ao contrário do que acontece quando há uma compreensão global do texto. Por sua vez, esta que só é possível por meio das inferências feitas pelo leitor ao ativar seu conhecimento prévio, seja ele linguístico, textual, de

mundo ou todos juntos. Assim, Olshavsky (1978 *apud* Leffa 1996, p.60) encontrou algumas estratégias mais utilizadas em ordem crescente de uso por leitores proficientes.

(1) infere, (2) levanta hipóteses, (3) desiste de entender uma palavra, (4) substitui palavra por um sinônimo, (5) identifica-se pessoalmente com o texto, (6) relê o que não entendeu, (7) procura fontes de informação adicional, (8) salta sobre as palavras desconhecidas, (9) desiste de entender uma oração, (10) procura visualizar, (11) faz conclusões pessoais.

Portanto, as estratégias metacognitivas e cognitivas funcionam tanto a nível local, microestrutura, quanto a nível global, macroestrutura, porque pode ser usada desde uma palavra não entendida até o texto como um todo. Por isso, as estratégias metacognitivas são imprescindíveis para a melhora na compreensão dos alunos, e os professores precisam ensiná-las nas escolas, a fim de que os estudantes criem uma autonomia quanto aos seus usos e compreendam mais significativamente o que leem.

Diante dos aspectos analisados, é perceptível que a metacognição auxilia a compreensão do aluno, justamente por meio de estratégias como o levantamento de hipóteses, *scanning*, *skimming*, formulação de objetivos, autoquestionamento e tantas outras. Isso é possível porque o aluno precisa mobilizar conhecimento prévios para compreender um texto e a metacognição ajuda nisso, mas também auxilia quando o conhecimento prévio falha, por isso as estratégias metacognitivas apresentam um grande potencial para ampliar e edificar a compreensão leitora dos alunos. Para isso, os professores precisam ensinar essas estratégias, e também como utilizá-las em cada situação, a fim de que os indivíduos se tornem leitores cada vez mais autônomos. Sendo assim, convém ressaltar o que os documentos oficiais preconizam sobre o ensino de leitura.

3 A LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Os documentos oficiais, como, por exemplo, o PCN (Parâmetro Curricular Nacional) de Língua Portuguesa traz uma definição de leitura mais atual, a qual considera a interação entre texto e leitor, focando no papel ativo do leitor no processo de compreensão leitora. Ademais, explicita que é preciso formar leitores proficientes, ou seja, a escola precisa formar alunos que compreendam o que leram, que não apenas decodificam, mas reflitam com criticidade o que está implícito e explícito no texto, que seja capacitado a fazer relações com outros textos, entenda que um texto pode ter vários sentidos e que saiba apontar e justificar com elementos da materialidade do texto, sua compreensão (Brasil, 1998).

Nesse sentido, o aluno precisa ser capaz de ultrapassar o nível de decodificação na leitura e também de apenas buscar entender o texto pelo o objetivo do autor, como era pedido em perspectivas mais tradicionais de ensino da leitura. Assim, o PCN de Língua portuguesa explicita:

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. (Brasil, 1998, p. 42)

Dessa forma, observa-se um descompasso no que tange ao ensino de leitura na escola, pois o que se observa é o trabalho feito com o foco apenas no texto - com a decodificação, sem que o aluno reflita durante o processo de leitura. Com isso, o resultado é uma precária compreensão leitora por parte dos alunos brasileiros. Como apontou o último resultado do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes): estudantes de quinze anos apresentaram nota insatisfatória no domínio da leitura. Conforme esse mesmo resultado, dentre todos os países avaliados, apenas 9% dos jovens foram capazes de diferenciar fatos de opiniões, sendo que no Brasil esse número caiu para 2%.

No entanto, o PCN (1998) de Língua Portuguesa aponta que um bom leitor tem autonomia para selecionar entre diferentes textos aquilo que precisa, de acordo com seu objetivo de leitura. Além disso, consegue utilizar estratégias de leitura para compreender melhor e encontrar as informações que busca. Nesse sentido, o PCN enfoca a necessidade de que o leitor, ativo em seu processo de compreensão, saiba utilizar estratégias de leitura para encontrar seus objetivos de leitura, inferir informações, formular e verificar hipóteses e por fim entender e refletir criticamente sobre melhor sobre o que leu. Assim, esse documento traz a importância dessas estratégias para a leitura fluente do alunado:

É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (Brasil, 1998, p. 42)

Dessa maneira, para que a leitura não seja apenas objeto de ensino, o PCN defende que esse processo faça sentido para o aluno, tenha objetivos, do ponto de vista do próprio estudante, pois como é uma prática social, a escola precisa trabalhar a leitura desse lugar de utilidade. O quer dizer trabalhar vários gêneros úteis para cotidiano do alunado. Isso significa que as aulas de português devem partir dos diversos gêneros e objetivos: “ler buscando as informações

relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema. (Brasil, 1998, p. 41)”.

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) partilha da ideia do PCN de Língua Portuguesa, no que tange ao papel do leitor, sua participação ativa e a atividades de leitura que façam sentido para sua vida também fora da escola. Dessa forma, o Eixo de Leitura proposto pela BNCC (2018) compreende práticas de leitura ativas por parte do leitor/ouvinte/espectador a partir de textos escritos, orais e multissemióticos. nesse sentido, o documento prevê leituras não só para aprendizagem, e também para fruição estética, obras literárias, pesquisas e trabalhos, tanto escolares quanto acadêmicos além de leituras de diversos gêneros, como base para debates. Diante disso, como o PCN, a BNCC (2018) propõe uma prática significativa para o aluno, com base em seu cotidiano, em que o estudante seja ativo no processo e não mero decodificador de textos.

Logo, esses documentos defendem que o engajamento dos alunos em atividades de leitura possibilita a ampliação do repertório, das experiências dos gêneros e dos desafios a serem alcançados a depender do interesse do estudante quanto àquele tema. Outrossim, enfatizam a participação ativa do alunado, a leitura também por prazer e os gêneros multissemióticos como parte do repertório de leitura. Também explicitam que um leitor competente é capaz de usar estratégias de leitura e que a escola tem o papel fundamental de apresentar tudo isso para o aluno e a ensiná-lo procedimentos para que se torne um leitor que compreenda textos de diferentes gêneros textuais além de ser autônomo, crítico e reflexivo em seu processo de leitura. Por tudo isso, averiguou-se como as estratégias cognitivas atuaram no processo de compreensão leitora.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi feita por meio de uma pesquisa-ação de caráter *quali-quantitativa* em uma turma de 14 alunos, do 6º ano do Ensino Fundamental, entre 11 e 13 anos, com em uma escola estadual no interior de Minas Gerais, em que foram aplicados dois questionários. Num primeiro momento, foi aplicado o “Questionário 1: Sobre Estratégias Metacognitivas para a Leitura”, o qual foi construído com o objetivo de sondar se os alunos conheciam e já utilizavam estratégias metacognitivas pré, durante e pós-leitura.

Esse consistiu em três seções, a primeira, “Estratégias Metacognitivas Pré-leitura”, a segunda “Estratégias Metacognitivas Durante a Leitura” e a terceira, “Estratégias Metacognitivas Pós-leitura”. Essas seções continham perguntas sobre as estratégias

metacognitivas e os alunos assinalaram um “X” conforme a frequência com que utilizavam, podendo assinalar as frequências: sempre, quase sempre, às vezes e nunca.

No segundo momento, foi aplicado “Questionário 2”, em que os alunos responderam perguntas abertas sobre a compreensão leitora, a partir da leitura do conto “O Pequeno Polegar”, as quais foram formuladas para que os alunos mobilizassem estratégias metacognitivas pré, durante e pós-leitura. Nesse sentido, algumas perguntas vieram antes do texto a ser compreendido, para que os alunos mobilizassem seu conhecimento prévio. Após isso, os alunos leram o texto de forma silenciosa e individual e partiram para questões que remeteram o momento de leitura e, por fim, perguntas para depois da leitura do texto.

O objetivo das perguntas foi guiá-los para o uso de estratégias metacognitivas que auxiliassem em uma melhor compreensão leitora. Ademais, havia duas questões pessoais sobre a opinião dos alunos sobre o que era mais difícil ao ler e sobre o que eles fazem quando não compreendem o que leram, além da frequência com que isso ocorre.

Logo, os dois questionários, que estão presentes nesse trabalho em anexo, serviram para analisar o quanto os alunos dessa turma sabiam sobre estratégias metacognitivas, se as usavam de forma autônoma, se o tema era visto em sala de aula. Além disso, buscou principalmente avaliar o quanto guiar esses estudantes a usar a metacognição melhora o desempenho e autonomia deles em compreensão leitora. Portanto, a aplicação dos questionários buscou constatar o que foi visto na revisão da literatura. Analisar-se-á tais resultados na próxima seção.

4 APLICAÇÃO DOS PROCESSOS METACOGNITIVOS

Como visto na seção anterior, o “Questionário 1” foi utilizado para constatar se os alunos usavam estratégias metacognitivas. Isso foi feito por meio de perguntas simples, dirigidas aos próprios alunos, os quais responderam individualmente. A primeira seção do questionário continha perguntas sobre estratégias pré-leitura. Os resultados foram computados segundo o que a maioria respondeu e também de acordo com a média aritmética de uso dessas estratégias pelos alunos. Em anexo, estão as tabelas com as quantidades de alunos que responderam cada opção de resposta, sendo elas, como já dito: “Sempre”, “Quase Sempre”, “Às vezes” e “Nunca”. Um adendo é que as tabelas foram criadas para a análise de resultados e elas não estavam previamente nos questionários.

A pergunta número 1 se tratava de “Antes de começar a ler, você dá uma olhada rápida nas imagens e no título para ter uma ideia do que o texto fala?”, essa foi construída para averiguar o uso do *skining*. De acordo com a Figura 1 (a), 9 alunos responderam “às vezes”,

sendo a maioria, o que denota que não tem o hábito de realizarem essa passada de outro no texto antes de ler, isso vai de encontro à estratégias de mobilização do conhecimento prévio preconizadas por Kleiman (2013) e Solé (2015).

A pergunta número 2, buscou investigar, se ao fazerem o *skinning*, os alunos buscam pistas sobre o conteúdo: “Você observa como o texto está organizado, se tem subtítulos ou outros sinais que podem te dar pistas sobre o assunto?” A maioria respondeu que “quase sempre”, o que dá a ideia de que quando observam o texto, inferem sobre o assunto, isso é importante, para continuarem mobilizando o conhecimento prévio e depois virem a construir hipóteses Solé (2015). Continuando a pesquisa, a pergunta 3 era “Você lê o início do texto para ter uma ideia geral sobre o que ele fala?” Como a maioria respondeu “sempre” conclui-se que a grande parte da turma lê o começo do texto para inferir do que se tratará a leitura, o que é bastante positivo em se tratando do processo de compreensão, como visto nas seções teóricas.

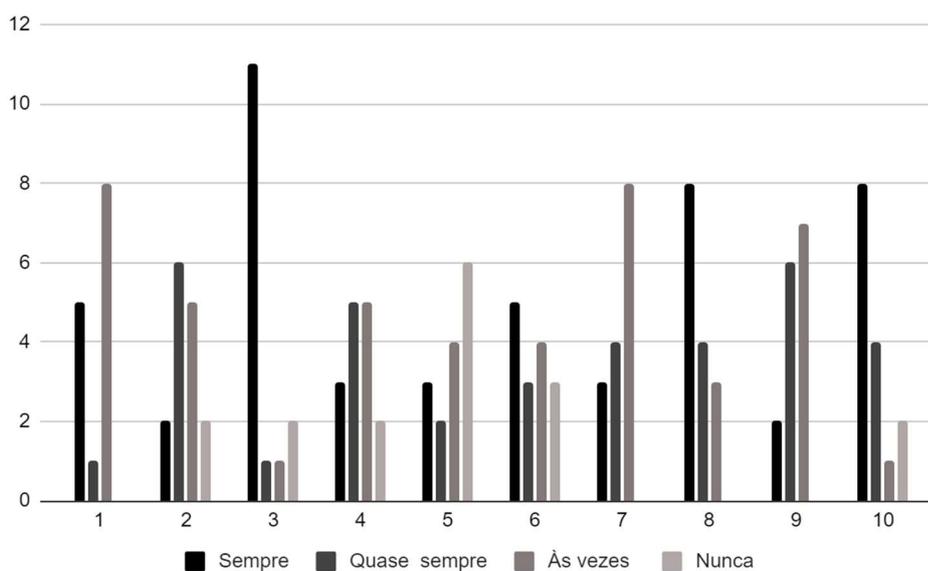
A pergunta número 4, “Você procura por um resumo ou informações sobre o assunto no início do texto?”, teve um empate entre os alunos que responderam “quase sempre” e “às vezes”, isso denota que os alunos não costumam fazer isso frequentemente, mas o fazem algumas vezes, isso também auxilia na compreensão, pois novamente ativa o conhecimento prévio sobre o assunto. Já a pergunta 5, teve como resposta vencedora o “nunca” “Você faz perguntas a si mesmo, ao professor ou a um adulto sobre o assunto do texto?”, isso demonstra que a maioria dos alunos não realizam o autoquestionamento/questionamento sobre o assunto do texto, o que não é bom, pois antes de ler o texto, é interessante que se questionem para obter um melhor entendimento ao lerem.

No entanto, a pergunta 6, mostra que a maioria realiza o autoquestionamento sobre o conteúdo que encontrará, pois, a maior parte das crianças responderam “sempre” à “Você se questiona sobre o que espera encontrar no texto enquanto lê?”, diante disso, na pergunta anterior, eles deviam estar se referindo a nunca fazerem o questionamento ao outro, o que denota que se questionam, mas não discutem com outras pessoas, isso é interessante pois o autoquestionamento é uma estratégia que faz parte da autorregulação na metacognição (Flavell, 1989). Na pergunta 7, os alunos foram questionados sobre pensar no que já sabem sobre o assunto “Você pensa sobre o que já sabe sobre o assunto abordado o texto?”, a maioria respondeu “às vezes”, o que indica que a maior parcela não mobiliza seus conhecimentos prévios antes de ler um texto. Porém, a maioria respondeu “sempre” para a 8: “Você imagina o que será tratado no texto?”, o que denota que inferem sobre o conteúdo do texto, já que como visto anteriormente se questionam sobre isso. Nesse sentido, é positiva essa inferência, pois é

uma estratégia metacognitiva aliada à formulação de hipóteses, também defendidas por Kleiman (2013).

Quando questionados sobre objetivos de leitura, a maior parte da turma respondeu “às vezes”, à questão 9, “Você estabelece metas ou objetivos para o que deseja aprender?”, mas a maioria respondeu “sempre” para a questão 10: “Você já sabe quais respostas quer encontrar ou o que deseja aprender com o texto?” Isso denota que os alunos não são autônomos para estabelecer metas e objetivos, mas ao serem guiados pelo professor, por exemplo em perguntas, eles sabem o que procuram em um texto. Isso também evidencia a importância do professor no ensino de estratégias metacognitivas para leitura, pois a formulação de objetivos é o que guia a compreensão leitora, diante disso, essa formulação é imprescindível (Kleiman 2013). Assim, o Gráfico 1 abaixo resume os resultados das respostas dos alunos às questões sobre o uso de estratégias metacognitivas pré-leitura.

Gráfico 1: Respostas dos Alunos Sobre Estratégias Metacognitivas Pré-leitura



Fonte: Elaboração Própria (2023).

Logo, de acordo com a Tabela 1, a média de alunos que usam as estratégias metacognitivas pré-leitura às vezes é de 32,14%, já que usam sempre, ou quase sempre, empataram com 28,57% e que não utilizam nunca as estratégias são 14,28%. Nesse sentido, a maior parte dos alunos usam apenas “às vezes” as estratégias metacognitivas pré-leitura, o que deve ser melhorado, pois as estratégias pré-leitura são fundamentais para que se mobilize o conhecimento prévio, formule hipóteses e se estabeleça objetivos de leitura (Kleiman, 2013).

Tabela 1: Medidas Descritivas Respostas às Questões Pré-leitura

Medidas descritivas	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Nunca
Média	28,57%	28,57%	32,14%	14,28%
Variância	9,33	3,38	7,34	3,57
Desvio padrão	3,06	1,84	2,71	1,89

Fonte: Elaboração Própria (2023).

Além dessa, o questionário possuía a seção 2, que perguntava os alunos sobre estratégias metacognitivas durante a leitura, as quais também são fundamentais para o processo de compreensão. Uma dessas estratégias é a autoregulação (Flavell, 1989), a fim de investigar se os alunos monitoravam seu próprio conhecimento durante a leitura, a pergunta número 1 era: “Você faz perguntas a si mesmo sobre o texto enquanto lê?” A maioria respondeu “sempre”, no entanto, quando questionados se monitoravam a própria compreensão, houve um empate entre “sempre” e “quase sempre”, o que evidencia que os alunos intuitivamente se monitoram, pois se autoquestionam sobre o que estão lendo, mas não foram ensinados, nem apresentados a esses termos de metacognição, por isso agem apenas pela intuição, o que poderia ser diferente se a escola os educasse nesse sentido.

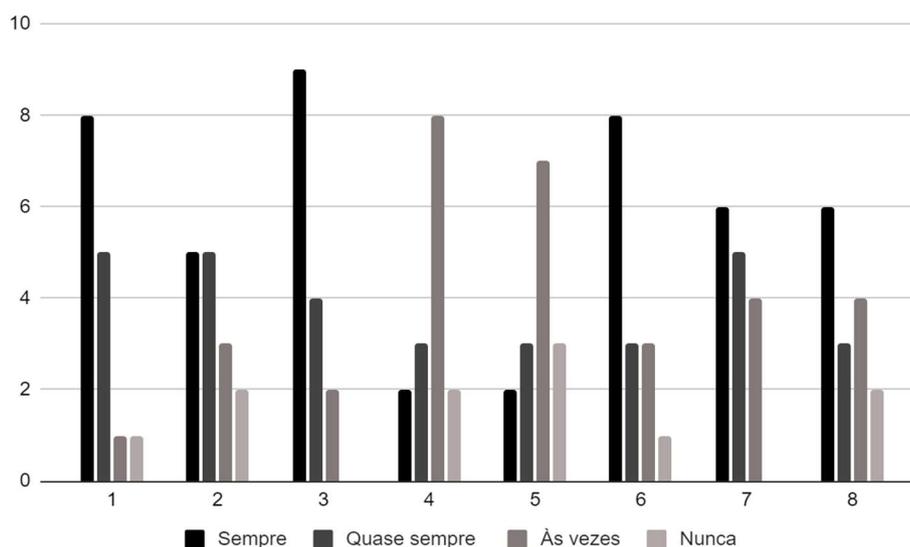
Grande parte dos alunos também responderam “sempre” à pergunta número 3, que era “Você relê partes do texto que não entendeu?” Todavia, respondendo em demasia “sempre”, quando questionados na pergunta 4 sobre “Você usa estratégias para te ajudar a compreender quando encontra dificuldades na leitura?” a maioria respondeu “às vezes”. Novamente, isso denota que eles não têm conhecimento dos termos técnicos sobre estratégias de leitura, porque não foram ensinados, mas as realizam intuitivamente e de forma inconsciente.

A pergunta número 5, “Você faz anotações e sublinha informações importantes enquanto lê?” foi respondida pela maioria com “às vezes”, isso evidencia que os alunos, em sua grande maioria, não têm o costume de registrar ou marcar informações relevantes, ou nem ao menos sabem selecioná-las, isso é negativo, pois essas estratégias, como visto anteriormente auxiliam a compreensão e nem sempre realizá-las prejudica o processo de leitura.

Já as perguntas que seguem, 6, 7 e 8, foram respondidas com “sempre”, “Você faz conexões entre o que está lendo e o que já sabe?”, “Você faz pausas durante a leitura para refletir sobre o que aprendeu até agora?” “Quando você não conhece uma palavra, você procura o significado dela ou pergunta a alguém?” Como dito, os alunos utilizam muitas estratégias, porém de modo inconsciente, caberia à escola ajudá-los nesse processo de consciência das estratégias para que se tornem autônomos em sua compreensão. Nesse sentido, a seguir, o

Gráfico 2 resume os resultados das respostas dos alunos às questões sobre o uso de estratégias metacognitivas durante a leitura.

Gráfico 2: Respostas dos Alunos Sobre Estratégias Metacognitivas Durante a Leitura



Fonte: Elaboração Própria (2023).

Portanto, segundo a Tabela 2, a média de respostas para estratégias metacognitivas assinaladas com “sempre” foi a maior, sendo 42,85%. Isso quer dizer que os alunos usam mais as estratégias durante a leitura, intuitivamente ou não, às estratégias metacognitivas pré leitura. As porcentagens que seguiram com 25% para “quase sempre” e “às vezes”, como menor variância para “quase sempre”, o que denota uma maior constância nessa alternativa de resposta. A porcentagem para “nunca” também foi menor que a das estratégias pré-leitura, com 10,71% dos alunos assinalando.

Tabela 2: Medidas Descritivas das Respostas às Questões Durante a Leitura

Medidas descritivas	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Nunca
Média	42,85%	25,00%	25,00%	10,71%
Variância	7,07	0,98	5,71	1,13
Desvio padrão	2,66	0,99	2,39	1,06

Fonte: Elaboração Própria (2023).

Por fim, a última seção do questionário, visa investigar quais estratégias pós-leitura os alunos utilizam. A pergunta número 1 foi a seguinte: “Você faz resumos, anotações ou esquemas do texto que leu para ajudar a se lembrar os pontos principais?” Ela foi respondida com “às vezes” pela maioria, o que denota a não frequência dessa estratégia. O mesmo

aconteceu com a pergunta número 2: “Você faz perguntas a si mesmo sobre o que acabou de ler?”. Diante desses resultados, percebe-se que essa estratégia também não é automatizada. O ruim disso é que são estratégias interessantes para a compreensão pós-leitura, como indica Solé (2015).

Ademais, a pergunta 3: “Você tenta relacionar as informações lidas com algo que você já sabe?” foi respondida com “sempre” pela maioria, o que denota uma reflexão por parte dos alunos, e a conexão entre o que se leu e já se conhece, a 4: “Você imagina as cenas do texto após ler para visualizar melhor as informações?” também evidencia isso, pois teve um empate nas respostas “sempre” e “quase sempre”, e a 5: “Você volta atrás e relê partes do texto que não entendeu completamente?”, semelhante à 3, foi respondida com “sempre” pela maioria, o que mostra que assim como na segunda seção na qual responderam “sempre” quando questionados sobre se releem o que não entenderam durante a leitura, após terminar de ler um texto, se não entendeu, a maioria retorna para lê-lo novamente, é uma das estratégias mais usadas pelos alunos, de acordo com os dados.

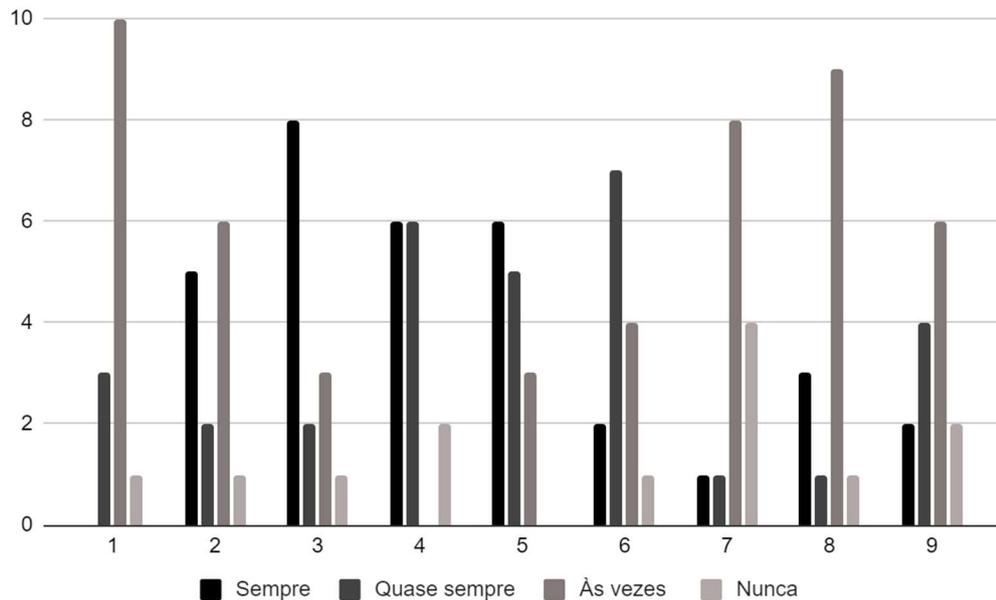
Para a questão de número 6, “Você reflete sobre o que aprendeu com a leitura e como pode aplicar esse conhecimento?” grande parte dos alunos respondeu “quase sempre”, algo interessante quando se busca que sejam leitores mais críticos e reflexivos (Flavell, 1989). Contudo, a pergunta 7: “Você discute o texto com outras pessoas para trocar ideias e perspectivas?” é respondida por grande parte da turma com “às vezes”. Isso demonstra que os alunos compreendem o texto, como visto na questão 6, porém muitos não vão além desse, não trocam “figurinhas” sobre o assunto com outras pessoas.

As duas perguntas 8, e 9, que são as finais desta seção sobre estratégias pós-leitura, foram respondidas com “às vezes” pela maioria dos estudantes. Essa resposta para 8: “Você busca recursos adicionais, como vídeos ou outros textos, para se aprofundar no assunto?” evidencia, semelhante ao número 7, que muitos alunos compreendendo ou não o assunto de certa leitura, não buscam nada além do texto que os ajude, ou que complemente sua compreensão, param no texto, isso não é interessante para que aprofunde-se a compreensão.

Já a última questão: “Você questiona quais informações o texto quis passar e para que ele serve, ou seja, sua finalidade?”, almeja entender se os alunos se autoquestionam sobre o texto que leram e a resposta da maioria “às vezes” mostrou os estudantes nem sempre fazem isso. Novamente, isso se dá por causa também das tarefas escolares, que na maioria das vezes são feitas para serem avaliadas ou sem grandes motivos que despertem o interesse de leitura dos alunos (Woolf, 2019), isso também lhes dificulta a compreensão leitora. Dessa forma, o

Gráfico 3 abaixo resume os resultados das respostas dos alunos às questões sobre o uso de estratégias metacognitivas pós-leitura.

Gráfico 3: Respostas dos Alunos Sobre Estratégias Metacognitivas Pós-leitura



Fonte: Elaboração Própria (2023).

Por conseguinte, a Tabela 3 a seguir, mostra que a maior parte dos alunos responderam “às vezes” para as questões pós-leitura, o que denota que 42,85% dos alunos não as usam com tanta frequência quanto seria esperado, seguidos de 32,14% da turma que assinalaram a opção “quase sempre”, 21,42% “sempre” e 7,14% demonstraram nunca utilizá-las. Tal porcentagem foi a menor nas três seções para a alternativa “nunca”, o que enfatiza que os alunos conhecem bem e as usam com certa frequência, as estratégias pós-leitura.

Tabela 3: Medidas Descritivas das Respostas às Questões Pós-Leitura

Medidas descritivas	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Nunca
Média	21,42%	32,14%	42,85%	7,14%
Variância	7,25	4,78	10,53	1,28
Desvio padrão	2,69	2,19	3,24	1,23

Fonte: Elaboração Própria (2023).

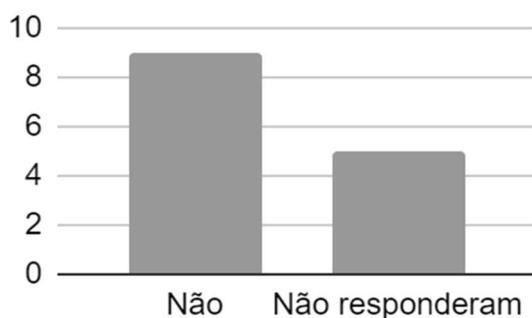
Ademais, foi aplicado o “Questionário 2 Sobre Estratégias Metacognitivas para a Leitura”, construído com perguntas dissertativas, pré, durante e pós-leitura. As perguntas foram construídas com o objetivo de guiar os alunos no uso de estratégias metacognitivas e verificar

de que forma o processo de ensino da leitura poderia ser modificado para se a formar leitores realmente competentes, com o auxílio das estratégias metacognitivas, isto é, se essas estratégias de fato melhorariam a compreensão desses estudantes acerca do conto “O Pequeno Polegar”, de Charles Perrault.

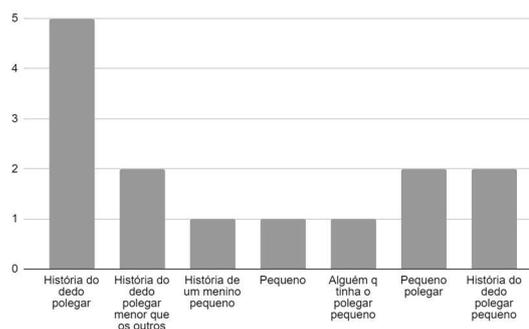
Na primeira parte, foram criadas 4 perguntas em uma seção intitulada “Antes de ler ‘O Pequeno Polegar’”, para que os alunos inferissem, criassem objetivos de leitura, começassem a formular hipóteses e se familiarizassem com essas estratégias pré-leitura, de acordo com o que defendem Kleiman (2013) e Solé (2015) sobre estratégias pré-leitura. Portanto, essas não eram questões com o objetivo e que acertassem, mas sim, para que utilizassem as estratégias para mobilizar seu conhecimento prévio. A primeira questão se tratava de “Você já leu a história de ‘O Pequeno Polegar’. Se sim, do que se trata? Se não, agora que você leu o título, do que você acha que se trata esse texto? A palavra ‘polegar’ te dá a ideia de que?”. Para a primeira parte da pergunta referente a se já leram, a maioria respondeu que nunca havia lido, ou não responderam e pularam para a segunda parte da questão, o que demonstra uma certa falta de atenção. No que tange à segunda parte sobre a inferência dos alunos acerca do texto, a maioria respondeu se retratar da história do dedo polegar. A Figura 1, a seguir, engloba os resultados das respostas dos alunos para as questões 1 e 2 “Antes de Ler”.

Figura 1: Figura das Respostas dos Alunos para questões “Antes de Ler”, nº 1.

1_ Você já leu a história d’ “O Pequeno Polegar”. Se sim, do que se trata?



Se não, agora que você leu o título, do que você acha que se trata esse texto? A palavra "polegar" te dá a ideia de que?



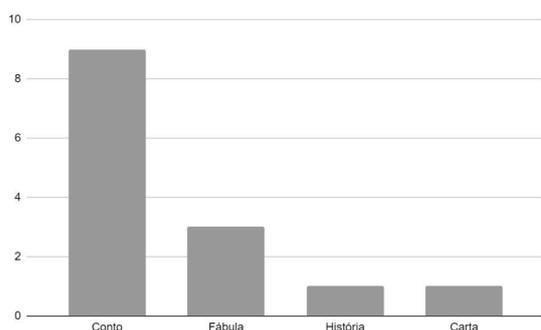
Fonte: Elaboração Própria (2023).

Na pergunta número 2: “Passando o olho pelo texto, você acha que ele pertence a qual gênero (ex: carta, diário, conto, fábula...)? Por quê? Há ilustrações que acompanham esse texto?”, a maioria respondeu que se tratava de um conto, pois contava uma história, ou pois começava com “era uma vez”, outros confessaram ler o texto para responder, isso revela como alguns não seguiram a estratégias, mesmo guiados pelas questões, o que denota a necessidade

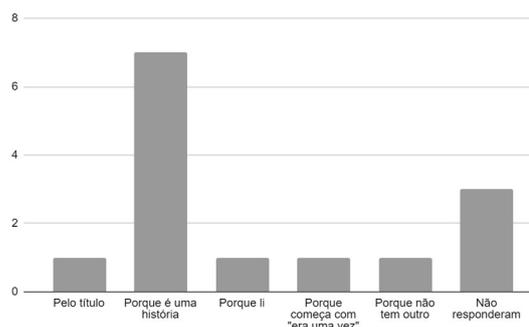
de que conheçam melhor essas práticas para melhorarem sua compreensão, já que como defende Flavell (1989) a consciência sobre as estratégias é o primeiro passo para seu uso aprimorado. A Figura 2, abaixo, mostra esses resultados.

Figura 2: Figura das Respostas dos Alunos para questões “Antes de Ler”, nº 2

2_ Passando o olho pelo texto, você acha que ele pertence a qual gênero (ex: carta, diário, conto, fábula...)?



Por quê? Há ilustrações que acompanham esse texto?



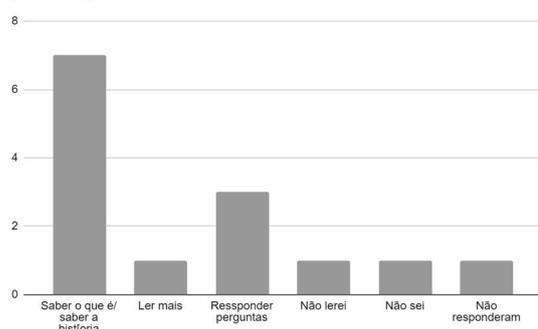
Fonte: Elaboração Própria (2023).

Os alunos que acertaram foram seguidos por outros que acreditavam se tratar do gênero fábula, pois confundiram a lição que o conto trazia com uma “moral” característica da fábula. Isso denota que os gêneros são trabalhados em aula, porém não são aprofundados. Poucos responderam que não havia ilustrações, ou seja, quanto mais questões dentro de uma, menos os alunos estão, supostamente, atentos ou mesmo interessados para responder a todas elas.

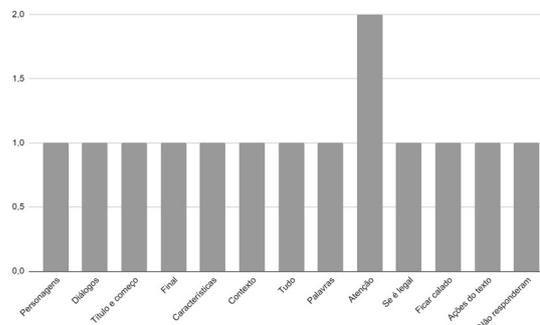
A terceira pergunta “Por que você lerá esse texto?” sobre objetivos de leitura foi respondida pela maioria com “para saber do que se trata/saber a história” e “responder perguntas”, estes dois últimos em quantidades semelhantes. Essas respostas evidenciam que muitos sabem formular objetivos com base na inferência sobre o gênero, mas alguns ainda acreditam ter que ler apenas para responder às questões escolares, pois como dito, nas atividades escolares, nem sempre os objetivos são evidentes e nem os textos são atrativos para os alunos em sua maioria, (Wolf, 1985). A minoria respondeu que seria “para ler mais” ou que não queriam ler. A Figura 3, a seguir, evidencia tais respostas.

Figura 3: Figura das Respostas dos Alunos para questões “Antes de Ler”, n°s 3 e 4

3_ Por que você lerá esse texto?



4_ Em quais informações você acha que precisará prestar mais atenção para entender o texto?



Fonte: Elaboração própria (2023).

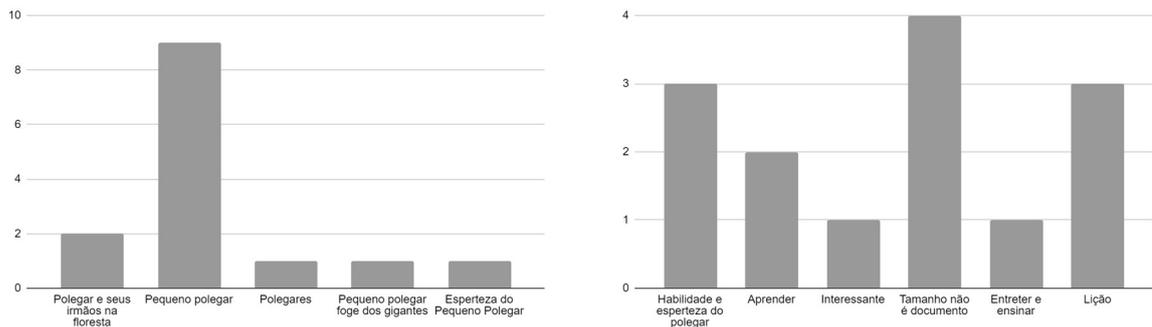
A quarta e última pergunta desta seção era: “Em quais informações você acha que precisará prestar mais atenção para entender o texto?” Essa pergunta teve diversas respostas, como visto na Figura 3 acima, como: palavras, contexto, título, início, final, tudo, ações do texto, personagens, características dos personagens e se o texto seria legal, sendo esta última a mais respondida. Assim, se percebe que os alunos não sabem no que devem focar para compreender cada gênero. Outros alunos responderam coisas como: “ficar calado” ou “atenção”, isto é, entenderam que a questão queria saber como eles deveriam agir para entender o texto.

Após essa seção, o questionário contava com a seção “Ao Ler o Texto”, com questões que os alunos deveriam responder enquanto liam, pois há estratégias durante a leitura também, como visto na teoria. Nestas os alunos já deveriam responder corretamente, para mostrar se estavam compreendendo, ou não, o texto. A primeira se tratava do conteúdo do próprio conto: “Qual o assunto principal do texto?” Todos responderam corretamente citando o personagem “Pequeno Polegar”. A segunda questão “Qual a finalidade desse texto?”, não foi compreendida pela maioria dos alunos, muitos responderam com partes do texto ou com a lição que esse trazia, não chegando a citar que o texto seria para ensinar algo, mas sim, já citando essa lição. A minoria respondeu que era para aprender ou entreter, opinaram sobre o texto ou apenas escreveram “lição”. A Figura 4, abaixo, revela os dados.

Figura 4: Figura das Respostas dos Alunos para questões “Ao Ler o Texto”, n°s 1 e 2

1_ Qual o assunto principal do texto?

2_ Qual a finalidade desse texto?



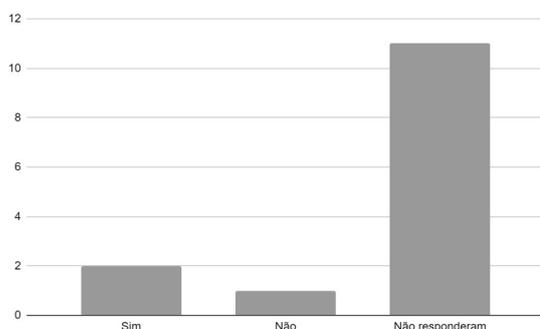
Fonte: Elaboração própria (2023).

Sobre a pergunta número 3: “Após ler o texto, o que você imaginou sobre o assunto do texto antes de ler foi confirmado? Conte um pouco”. A maioria respondeu que não, pois imaginou que a história seria sobre o “dedo polegar”, seguidos a esses, muitos alunos não entenderam a pergunta e só contaram o que havia acontecido na história, pela parte da pergunta “conte um pouco”, responderam algo sem sentido, como opiniões sobre o conto ou não responderam.

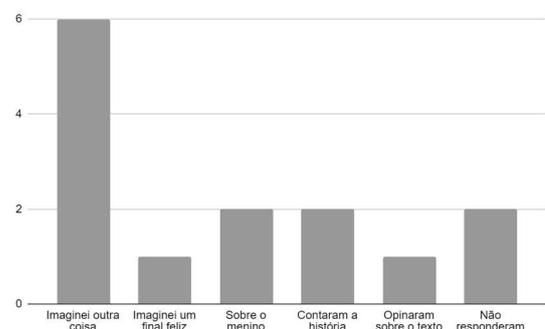
No entanto, a pergunta foi construída com o objetivo de contarem sobre a relação entre o que inferiram antes da leitura e o que de fato acontecia do texto, já que as inferências são importantes para o processo de compreensão (Kleiman, 2013). A minoria disse que as hipóteses se confirmaram pois havia pensado em “um menino”. A maioria respondeu apenas uma parte da pergunta, só a parte “conte um pouco”, o que demonstra novamente certa desatenção ou ainda desinteresse ao que se pedia, já que na maioria das vezes respondem a mais significativa para o propósito da questão. A Figura 3, a seguir, revela esses resultados.

Figura 5: Figura das Respostas dos Alunos para questões “Ao Ler o Texto”, nº 3

3_ Após ler o texto, o que você imaginou sobre o assunto do texto antes de ler foi confirmado?



Conte um pouco.

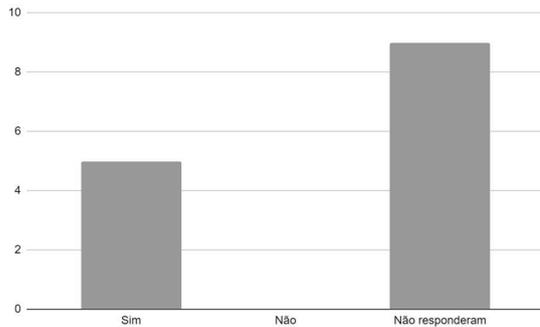


Fonte: Elaboração Própria (2023).

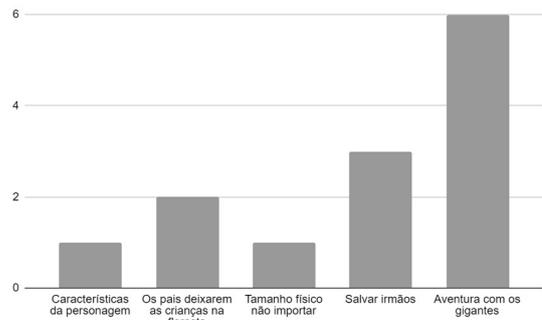
No que tange à 4: “Durante a leitura do texto algo que você não esperava aconteceu? Conte”. Os alunos se referiram ao clímax, ao final ou à lição trazida pelo conto, o que demonstra uma boa compreensão durante a leitura. A Figura 5 abaixo mostra a diversidade de respostas.

Figura 5: Figura das Respostas dos Alunos para questões “Ao Ler o Texto”, n° 4

4_ Durante a leitura do texto algo que você não esperava aconteceu?



Conte.

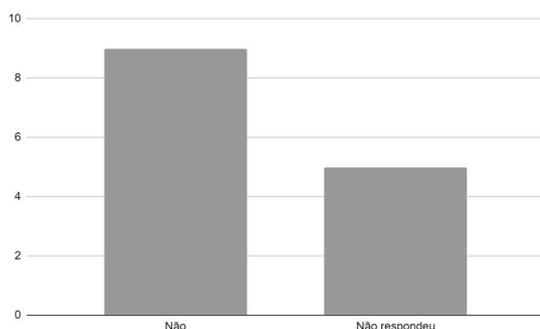


Fonte: Elaboração Própria (2023).

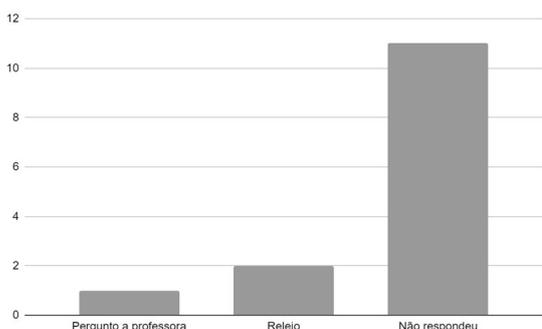
A quinta questão: “Teve alguma palavra no texto que você não entendeu o que significava? O que você fez para entender o significado dela?” a maioria dos alunos respondeu que não, alguns não responderam ou disseram algo incompreensível. Para a segunda parte da pergunta, a maioria dos alunos não respondeu devido à opção de não ter encontrado palavras desconhecidas e, quem as encontrou, explicitou perguntar a professora ou um adulto e, por fim, a maioria disse que relê quando não entende, bem como no primeiro questionário, quando questionados sobre estratégias para quando não conheciam/entendiam uma palavra, esta pergunta tinha o objetivo de descobrir quais estratégias eles usavam e foi visto que o repertório dos alunos não é tão variado, quanto defende Flavell (1989). A Figura seis ilustra tais dados.

Figura 6: Figura das Respostas dos Alunos para questões “Ao Ler o Texto”, n° 6

5_ Teve alguma palavra no texto que você não entendeu o que significava?



O que você fez para entender o significado dela?



Fonte: Elaboração Própria (2023).

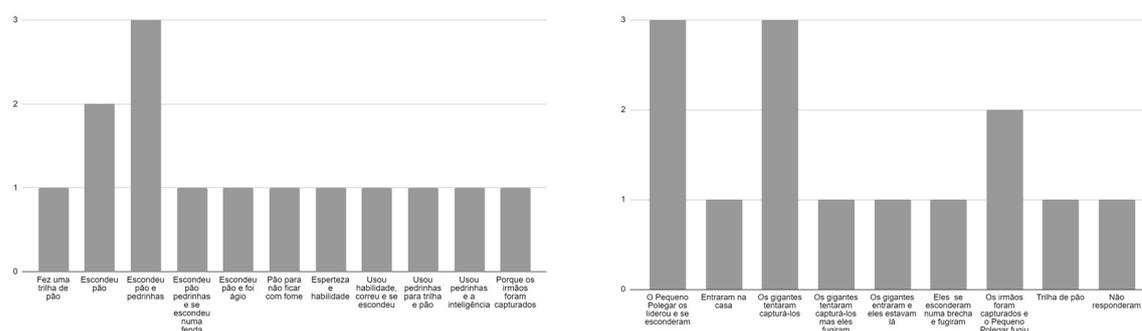
Logo, tais questões “ao ler” foram mais respondidas, compreendidas e acertadas por grande parte da turma, o que coincide com a média da Tabela 2, vista no primeiro questionário, a qual demonstrava que a maior média, nas respostas dos alunos indicava que usam estratégias durante a leitura “sempre”. Isso denota que as estratégias metacognitivas, quando aplicadas na leitura, realmente ampliam a compreensão.

Após isso, a penúltima seção, intitulada “Após a Ler o Texto”, teve por base questões sobre as descobertas dos alunos sobre o conto depois de o lerem, isto é, a compreensão pós-leitura, nessas também esperava-se que os alunos respondessem de forma correta, para verificar-se sua compreensão. A primeira questão “Quais foram as estratégias utilizadas pelo Pequeno Polegar para ajudar seus irmãos na floresta?” foi respondida corretamente pela maioria, em que citaram a trilha de pedrinhas brancas e o pão que o personagem usou para que ele e seus irmãos não se perdessem nem ficassem com fome. Seguidos desses, outros alunos responderam apenas com as características do personagem ou confundiram a trilha de “pedrinhas brancas” com “trilha de pão”, supostamente pela intertextualidade com o conto “João e Maria”, hipoteticamente já conhecido pelos alunos.

A segunda questão proposta: “O que ocorreu quando Polegar e seus irmãos encontraram a casa dos gigantes?” também foi respondida corretamente pela maioria, os quais citaram a liderança do Pequeno Polegar, os gigantes, a casa deles e a fuga das crianças. Apenas um aluno respondeu incorretamente afirmando sobre a “trilha de pão”, que não era citada propriamente no texto. Isso é bastante positivo, porque mostra que guiados pelas estratégias metacognitivas presentes nas questões, a maioria dos alunos estão compreendendo bem o texto, como já defendia Van Kraayenoord (2010). A Figura 7, a seguir, mostra as respostas dos alunos para essas perguntas.

Figura 7: Figura das Respostas dos Alunos para questões “Após Ler o Texto” n^os 1 e 2

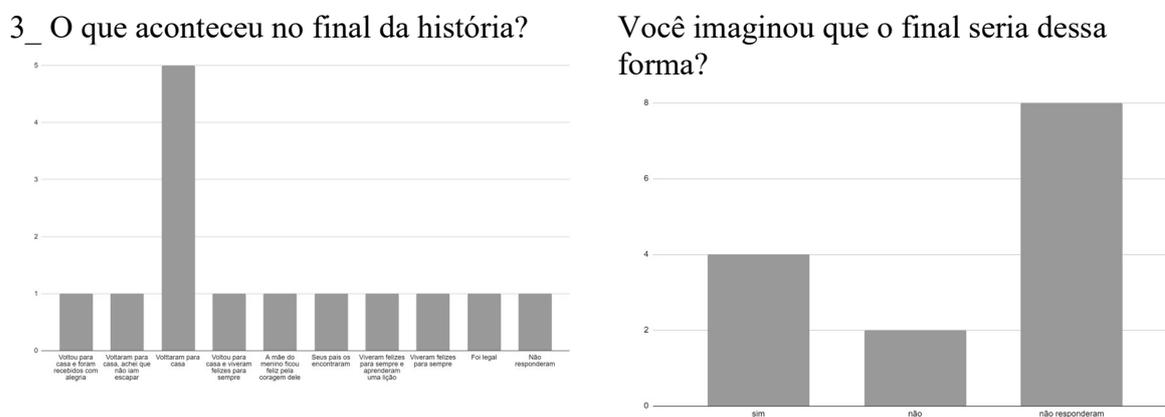
1_ Quais foram as estratégias utilizadas pelo Pequeno Polegar para ajudar seus irmãos na floresta?	2_ O que ocorreu quando “Polegar” e seus irmãos encontraram a casa dos gigantes?
--	--



Fonte: Elaboração Própria (2023).

A pergunta número 3: “O que aconteceu no final da história? Você imaginou que o final seria dessa forma?”, toda a turma respondeu corretamente enfatizando principalmente o final feliz, característico desse gênero textual, isso também revela que a compreensão aconteceu. Sobre a segunda parte da pergunta, a maior parte da turma não respondeu, o que revela novamente certa desatenção ou mesmo desinteresse, quando há mais de uma pergunta na questão. Esses foram seguidos de alguns que explicitaram esperar por esse final e a minoria respondeu não ter esperado que o personagem vencesse o conflito principal. A Figura 8, a seguir, enfatiza as respostas.

Figura 8: Figura das Respostas dos Alunos para questões “Após Ler o Texto” n° 3



Fonte: Elaboração Própria (2023).

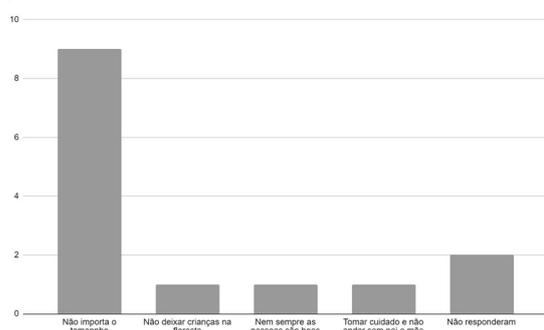
A quarta e última pergunta da seção “O que a família do Pequeno Polegar aprendeu? Como essa lição pode ser relacionada com situações da vida real?” questionava primeiro sobre a lição que o conto trazia. A maioria dos alunos respondeu corretamente sobre o tamanho do menino “não importar”, já que sua coragem foi o que prevaleceu no conto, isso também indica boa compreensão por grande parte dos alunos. No entanto, alguns alunos não compreenderam, dizendo que a lição era: “não deixar crianças na floresta” ou misturando a compreensão com

suas crenças: “nem sempre as pessoas são boas” ou “tomar cuidado e não andar sem pai e mãe”, isso mostra que extrapolaram a materialidade do texto, porém está incorreto, pois na definição de leitura mais aceita, precisa haver um diálogo entre texto e leitor, em que o leitor, ao seguir as pistas deixadas pelo autor no texto, o compreenda baseado no que está presente nesse (Leffa, 1996).

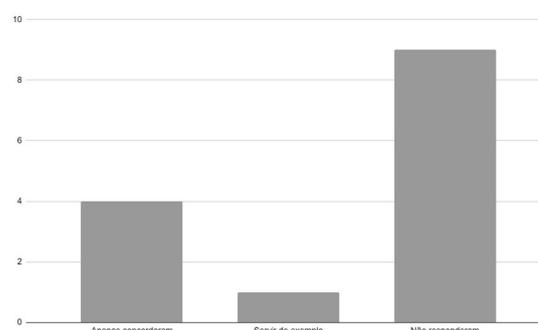
A segunda parte da pergunta tratava sobre as possibilidades de aplicar essa lição, porém a maioria não respondeu e uma minoria apenas concordou que podia ser aplicado. A partir dessa reação, é possível identificar que quando pedidos para aplicar o que aprenderam, os alunos não conseguiram, ou mesmo não compreenderam o que foi pedido. Essa situação evidencia o quão distante as perguntas escolares são desse tipo de questionamento, de trazer o aprendizado para a prática. A Figura 9, abaixo, traz os resultados das respostas dos alunos para a questão 4 “Após de Ler”.

Figura 9: Figura das Respostas dos Alunos para questões “Após Ler o Texto” n° 3

4_ O que a família do Pequeno Polegar aprendeu?



Como essa lição pode ser relacionada com situações da vida real?



Fonte: Elaboração Própria (2023).

Logo, vê-se que muitos não se atentam ou se interessam pelas duas coisas que são perguntadas em uma questão e responde uma coisa só. A maioria compreendeu o que o conto trazia, o que demonstrou que, ao serem guiados pelas perguntas a usarem as estratégias metacognitivas, os alunos compreenderam melhor o que o texto discutia. A menor parte dos alunos, em certas questões extrapolaram na interpretação, como quando foram questionados sobre a lição do texto, pois deram grande enfoque ao seu conhecimento de mundo e não se embasaram de fato na materialidade do texto.

Ademais, quando foram pedidos para aplicar algum conhecimento em outra situação, apresentaram dificuldade, provavelmente pois isso não é muito frequente no ensino escolar, como foi também constatado no “Questionário 1”. Assim, também foi possível concluir que os

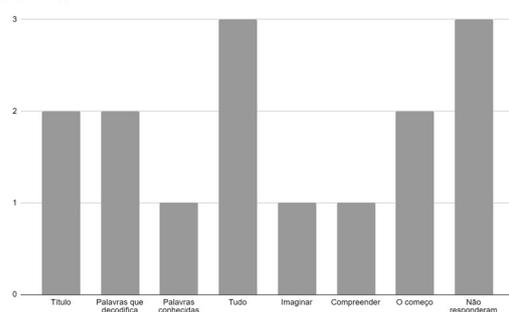
estudantes sentiram um considerável estranhamento e dificuldade de responder às questões pré-leitura, pois seu uso também não tão é comum em sala de aula, como visto em observação sistemáticas, de modo que as questões durante e pós-leitura foram respondidas corretamente em sua maioria, estas com mais desvios que aquelas. Pois como visto, também no “Questionário 1” com perguntas desse tipo eles já tinham mais contato e utilizavam com mais frequência as mais as estratégias em questões “durante a leitura”, seguidas de pós e pré-leitura mesmo que intuitivamente.

Por fim, havia uma seção intitulada “Sobre Sua Leitura”, na qual havia uma pergunta 1: “O que é mais fácil na hora de ler? O que é mais difícil?”, que foi respondida pela maioria que o mais fácil é quando entendem o que decodificaram, porém muitos não responderam. Outros, por sua vez, disseram que são palavras conhecidas, imaginar o que lê, e o título, seguidos nessa ordem. Sobre o que é mais difícil, muitos não responderam, empatados a esses, alguns relataram não decodificar o que leem, seguidos a esses, alguns disseram que letras pequenas são mais difíceis, compreender e inferir sobre o final, nessa ordem.

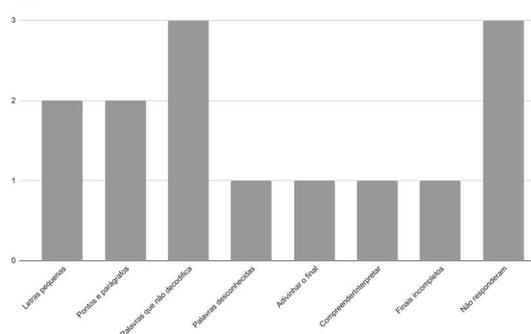
A última pergunta: “O que você faz quando não entende o que leu? Isso acontece muitas vezes ao ler um texto? Explique”. A maioria respondeu que relê quando não entende, outros disseram que perguntam a professora ou a um adulto e alguns não responderam. A maioria não respondeu a segunda pergunta, alguns relataram que não aconteceu muitas vezes nesse texto, e seguidos a esses e empatados, a minoria disse, “sim” “algumas vezes” e “não sei”. A Figura 10, a seguir, mostra esses resultados

Figura 10: Respostas dos Alunos para questões “Sobre Sua Leitura”

1_ O que é mais fácil na hora de ler?

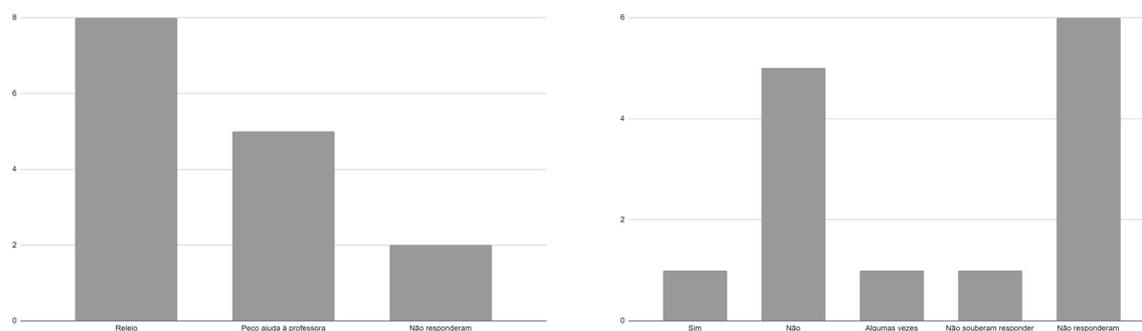


O que é mais difícil?



2_ O que você faz quando não entende o que leu?

Isso acontece muitas vezes ao ler um texto? Explique.



Fonte: Elaboração Própria (2023).

Por tudo isso, percebe-se que esses alunos têm mais facilidade do que dificuldades no processo de leitura e já identificam um problema no momento de leitura, assim, também responderam que mobilizam ações para resolver alguns problemas, como na pergunta supracitada sobre palavras desconhecidas, o que revela que já usam as estratégias, mesmo que intuitivamente. Ademais, como explicitado, a maior parte dos alunos compreenderam o texto, quando guiados pelas perguntas a usarem estratégias metacognitivas, como já argumentam Flavell (1989) e Van Kraayenoord (2010).

Diante disso, foi elaborado um manual com essas estratégias para que os alunos possam segui-lo e, assim, utilizarem as estratégias em seu cotidiano para atingirem a compreensão de múltiplos textos de diferentes gêneros textuais, escritos e multissemióticos, tanto em sua vida escolar, quanto fora dela. Nesse sentido, o manual se encontra nos apêndices deste trabalho, como ferramenta de uso dentro ou fora de sala de aula, por professores, alunos e todos que queiram compreender melhor diversos textos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, o objetivo da pesquisa foi mostrar como as estratégias metacognitivas auxiliam o controle sobre as atividades cognitivas e melhoram a compreensão no processo de leitura dos alunos. Nesse sentido, discutiu-se como se dá o processo de leitura, como o leitor contribui para esse, o que é a metacognição e como ela pode ajudar na compreensão leitora, ou seja, verificou-se que o processo de ensino da leitura pode ser modificado com as estratégias metacognitivas de modo que leitores formados na escola possam ser verdadeiramente competentes.

Dessa forma, foram aplicados dois questionários a alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental. O primeiro com o objetivo de aferir se os alunos já utilizavam algumas estratégias, mesmo que intuitivamente. Já o segundo tinha como proposta verificar se estudantes

compreendiam melhor quando guiados por perguntas que os direcionaram a usar estratégias metacognitivas.

O primeiro questionário demonstrou que os alunos usavam, em média, estratégias metacognitivas pré e pós-leitura, apenas “às vezes”, já durante a leitura, a média dos que as usavam foi “sempre”. O segundo questionário que guiava os estudantes a usar estratégias metacognitivas para compreenderem melhor teve um resultado concomitante ao do primeiro, visto que os alunos acertaram mais questões da seção denominada “ao ler”. Logo, quando os estudantes usaram estratégias metacognitivas, eles compreenderam melhor o que leram e responderam o que era esperado.

Assim sendo, o tema é de fundamental importância para o processo de leitura dos alunos, porque faz com que eles reflitam e compreendam melhor o que estão lendo, pois como visto, as estratégias podem até suprir algumas dificuldades dos alunos em relação à decodificação. Isso é possível pois, com base na inferência, o aluno entende a palavra ou, mesmo com essa dificuldade na coerência local, consegue compreender o texto como um todo.

Dessa forma, a metacognição auxilia o aluno a fazer inferência, se autorregular durante a leitura, checar hipóteses e assim compreender bem o que lê. Com isso, o aluno se torna mais crítico e reflexivo quanto ao que entende e aprende. Porém, para essa leitura se efetivar, é preciso que o professor transmita esse conhecimento ao estudante e atue como mediador de tais práticas, a fim de que o aluno se torne autônomo em seu processo de leitura, assim será justificada a afirmação de posta na epígrafe, em que o processo de leitura é maravilhoso e se dá a partir dos conhecimentos prévios – o que se tem na mente, hipóteses, inferências, verificação dessas e pode ser tornar melhor de se compreender com as estratégias metacognitivas.

REFERÊNCIAS

BAKER, L.; BROWN, A. L. Metacognitive skills and reading. In: Pearson. P. D; Kamil, M.; Barr, R.; Mosenthal, P. (Eds.). **Handbook of reading research**. New York: Longman, 1984.p. 353-394.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 144 p. 1998.

BROWN, A. L. Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. In: Glaser. R. (Ed.). **Advances in instructional psychology**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978. p. 77-165.

BROWN, A. L. Metacognitive development and reading. In: Spiro, R. J; Bruc, B.; Brewer, W.F (Eds.). **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980. p. 453-479.

FLAVELL, John H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. **American psychologist**: v. 34, n. 10, p. 906, 1979.

FLIPPO, R. F. (1998). Points of agreement: a display of professional unity in our field. **The Reading Teacher**, 52 (1), 30-40. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

WOOLF, Virginia. **Mulheres e ficção**. Penguin-Companhia, 2019. Disponível em: [APÊNDICES20202005?seq=1#page_scan_tab_contents](https://apendices20202005?seq=1#page_scan_tab_contents). Acesso em: 30 mar. 2023.

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

KLEIMAN, A. **Texto & leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Pontes, 2013.

_____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 2d. Campinas: Pontes, 1995.

LEFFA, Vilson. J. **A Metacognição**. Aspectos de leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996. p. 45- 64.

_____. **O Conceito de Leitura**. Aspectos de leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996. p. 9- 24.

LIVINGSTON, J. A. **Metacognition**: An Overview. 2003.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 1987.

PINTO, A. P. P. O processo de leitura: considerações teóricas e práticas. Fragmentos: **Revista de Língua e Literatura Estrangeiras**: v. 3, n. 2, 1990.

PORTILHO, E. M. L.; DREHER, S. A. S. Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**: v. 38, n. 01, p. 181-196, 2012.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRESSLEY, M., FORREST-PRESSLEY, D. L, ELLIOTT-FAUST, D. & MILLER, R. (1985). Children's use of cognitive strategies: How to teach strategies and what to do if they can't be taught. In M. Pressley & J. C. Brainerd (Eds.), *Cognitive learning and memory in children: Progress in cognitive development research* (pp. 1-47). New York: Springer.

ROJO, R. H. R. **Escol@ conect@ad@**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura-6**. Penso Editora, 2015.

VAN KRAAYENOORD, C. E. The role of metacognition in reading comprehension. **Focal points of the research and development of pedagogically-psychological perspectives**, p. 277-302, 2010.

WOLF, M.; DICKSON, D. From oral to written language: transactions in the school years. **The Development of Language**. Charles E. Merrill Publishing Company: Columbus, 1985.

APÊNDICE A - Questionário Sobre Estratégias Metacognitivas para a Leitura

Questionário 1 com Resultados

1º Momento: Leia as perguntas e marque um X em apenas um dos quadradinhos de cada questão. Responda com base na frequência que você realiza essas estratégias.

Tabela 1: Estratégias Metacognitivas Pré-leitura

	Pergunta	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Nunca
1	Antes de começar a ler, você dá uma olhada rápida nas imagens e no título para ter uma ideia do que o texto fala?	5	1	8	0
2	Você observa como o texto está organizado, se tem subtítulos ou outros sinais que podem te dar pistas sobre o assunto?	2	6	5	2
3	Você lê o início do texto para ter uma ideia geral sobre o que ele fala?	11	1	1	2
4	Você procura por um resumo ou informações sobre o assunto no início do texto?	3	5	5	2
5	Você faz perguntas a si mesmo, ao professor ou a um adulto sobre o assunto do texto?	3	2	4	6
6	Você se questiona sobre o que espera encontrar no texto enquanto lê?	5	3	4	3
7	Você pensa sobre o que já sabe sobre o assunto abordado no texto?	3	4	8	0
8	Você imagina o que será tratado no texto?	8	4	3	0
9	Você estabelece metas ou objetivos para o que deseja aprender?	2	6	7	0
10	Você já sabe quais respostas quer encontrar ou o que deseja aprender com o texto?	8	4	1	2

Tabela 2: Estratégias Metacognitivas Durante a Leitura

	Pergunta	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Nunca
1	Você faz perguntas a si mesmo sobre o texto enquanto lê?	8	5	1	1
2	Você monitora sua compreensão durante a leitura?	5	5	3	2
3	Você relê partes do texto que não entendeu?	9	4	2	0
4	Você usa estratégias para te ajudar a compreender quando encontra dificuldades na leitura?	2	3	8	2
5	Você faz anotações e sublinha informações importantes enquanto lê?	2	3	7	3
6	Você faz conexões entre o que está lendo e o que já sabe?	8	3	3	1
7	Você faz pausas durante a leitura para refletir sobre o que aprendeu até agora?	6	5	4	0
8	Quando você não conhece uma palavra, você procura o significado dela ou pergunta a alguém?	6	3	4	2

Tabela 3: Estratégias Metacognitivas Pós-leitura

	Perguntas	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Nunca
1	Você faz resumos, anotações ou esquemas do texto que leu para ajudar a se lembrar dos pontos principais?	0	3	10	1

2	Você faz perguntas a si mesmo sobre o que acabou de ler?	5	2	6	1
3	Você tenta relacionar as informações lidas com algo que você já sabe?	8	2	3	1
4	Você imagina as cenas do texto após ler para visualizar melhor as informações?	6	6	0	2
5	Você volta atrás e relê partes do texto que não entendeu completamente?	6	5	3	0
6	Você reflete sobre o que aprendeu com a leitura e como pode aplicar esse conhecimento?	2	7	4	1
7	Você discute o texto com outras pessoas para trocar ideias e perspectivas?	1	1	8	4
8	Você busca recursos adicionais, como vídeos ou outros textos, para se aprofundar no assunto?	3	1	9	1
9	Você questiona quais informações o texto quis passar e para que ele serve, ou seja, sua finalidade?	2	4	6	2

APÊNDICE B - Questionário 2: Sobre Estratégias Metacognitivas para a Leitura

Responda as questões a seguir e leia o texto, depois responda as questões que estão após o texto, para verificarmos sua compreensão com base nas estratégias metacognitivas.

Antes de ler o texto “O Pequeno Polegar”

1_ Você já leu a história d’ “O Pequeno Polegar”? Se sim, do que se trata? Se não, agora que você leu o título, do que você acha que se trata esse texto? A palavra "polegar" te dá a ideia de que?

2_ Passando o olho pelo texto, você acha que ele pertence a qual gênero (ex: carta, diário, conto, fábula...)? Por que? Há ilustrações que acompanham esse texto?

3_ Por que você lerá esse texto?

4_ Em quais informações você acha que precisará prestar mais atenção para entender o texto?

O Pequeno Polegar

Era uma vez uma família muito pobre que vivia em uma pequena casa no campo. Eles tinham sete filhos, e o caçula deles era chamado de Pequeno Polegar. Ele era tão pequeno que cabia na palma da mão de qualquer pessoa.

A família passava por tempos difíceis e não tinha comida suficiente para todos. Um dia, o pai decidiu levar os filhos para a floresta e deixá-los lá, na esperança de que encontrassem um novo lar. As crianças ficaram com medo, mas o Pequeno Polegar teve uma ideia brilhante.

Ele pegou um pedaço de pão e o escondeu no bolso de cada um de seus irmãos, para que tivessem algo para comer na floresta. Quando chegaram lá, eles se perderam, mas o Pequeno Polegar os guiou usando pedrinhas brancas que ele tinha colocado no caminho.

Depois de um tempo, eles avistaram uma casa muito estranha, com portas gigantes e uma família de gigantes vivendo lá. O Pequeno Polegar teve outra ideia e liderou seus irmãos até uma pequena fenda na porta, onde eles se esconderam.

Os gigantes, porém, logo descobriram a presença das crianças e tentaram capturá-las. Mas o Pequeno Polegar usou sua esperteza e habilidade para escapar dos gigantes. Ele conseguiu libertar seus irmãos e, juntos, eles correram de volta para casa.

Quando chegaram em casa, foram recebidos com alegria pela mãe e pelo pai. A família estava feliz por estar junta novamente. Eles agradeceram ao Pequeno Polegar por sua coragem e inteligência, reconhecendo que seu tamanho não importava, pois ele era o mais valente de todos.

E assim, o Pequeno Polegar e sua família viveram felizes para sempre, aprendendo que o verdadeiro valor está no coração e nas habilidades, não importando o tamanho físico.

Charles Perrault

Ao ler o texto

1_ Qual o assunto principal do texto?

2_ Qual a finalidade desse texto?

3_ Após ler o texto, o que você imaginou sobre o assunto do texto antes de ler foi confirmado? Conte um pouco.

4_ Durante a leitura do texto algo que você não esperava aconteceu? Conte.

5_ Teve alguma palavra no texto que você não entendeu o que significava? O que você fez para entender o significado dela?

Após ler o texto

1_ Quais foram as estratégias utilizadas pelo Pequeno Polegar para ajudar seus irmãos na floresta?

2_ O que ocorreu quando polegar e seus irmãos encontraram a casa dos gigantes?

3_ O que aconteceu no final da história? Você imaginou que o final seria dessa forma?

4_ O que a família do Pequeno Polegar aprendeu? Como essa lição pode ser relacionada com situações da vida real?

Sobre sua leitura:

1_ O que é mais fácil na hora de ler? O que é mais difícil?

2_ O que você faz quando não entende o que leu? Isso acontece muitas vezes ao ler um texto? Explique.

APÊNDICE C - Manual de Estratégias Metacognitivas para Uma Melhor Compreensão Leitora

Etapa da Leitura	Perguntas Metacognitivas
Antes de ler	
1. Defina seus objetivos.	<ul style="list-style-type: none"> - Para que estou lendo esse texto? - Estou lendo por prazer, informação, estudo acadêmico ou trabalho? - Há alguma informação específica que estou procurando? - Preciso responder perguntas? Quais perguntas? Do que se tratam essas questões? Têm alternativas ou são dissertativas?
2. Ative o conhecimento prévio.	<ul style="list-style-type: none"> - O que eu já sei sobre o assunto desse texto? - Quais ideias, palavras-chave ou conceitos relacionados ao tópico eu conheço? - Esse conhecimento pode me ajudar? Como? - Eu já li algo parecido? Na forma ou no conteúdo? - Há alguma outra informação que pode me ajudar a entender esse texto?
3. Formule hipóteses.	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é o gênero desse texto? - A partir do título, será do que se trata esse texto? - O texto está dividido? Em quantas partes? Qual o assunto dessas partes? - O que eu espero encontrar no texto? - Sobre o que eu acho que o texto falará? - Há imagens e/ou ilustrações? Eu as conheço? O que elas representam? - Qual a relação dessas imagens e/ou ilustrações com o conteúdo do texto? - Em quais informações devo prestar mais atenção, de acordo com meu objetivo de leitura? - Quais informações são menos importantes de acordo com meu objetivo de leitura?
Durante a Leitura	

4. Monitore sua compreensão.	<ul style="list-style-type: none"> - Estou entendendo o que estou lendo? - Se não, o que posso fazer para esclarecer minha compreensão? - Há alguma palavra que não conheço? Consigo entendê-la pelo contexto ou devo pesquisar/pedir ajuda a alguém? Por hipótese, o que ela significa? - O que eu achei sobre o conteúdo do texto era verídico? Ou devo mudar minhas hipóteses? - Há alguma palavra que não entendi, não consegui decodificar? Paro e releio ou consigo entender pelo contexto? Por hipótese, qual palavra seria essa?
5. Organize-se.	<ul style="list-style-type: none"> - O que posso destacar (sublinhando, destacando, fazendo anotações)? - O que é importante o suficiente para ser destacado/copiado? - O que entendi desse parágrafo? Posso anotar isso ao lado?
6. Verifique suas hipóteses.	<ul style="list-style-type: none"> - O que entendi desse parágrafo? - Como posso explorar mais profundamente o texto? - Estou entendendo o que estou lendo? - Podemos reconstruir o que foi entendido do início até agora? - As hipóteses que construí antes de ler o texto, sobre seus conteúdos, estavam corretas ou devo abandoná-las e construir outras? - Partindo do pressuposto que o texto está escrito corretamente, faz sentido o que estou lendo? - O que eu acho sobre o que o texto está trazendo? - Qual a minha opinião sobre o assunto? - O que eu poderia fazer para resolver o problema proposto pelo texto? - Há outros exemplos de situações como essa do texto? Ou situações de como o que é defendido aqui se aplica? - Será que se trata de <i>fake news</i>? - Qual seria o final desse texto? - Há alguma conclusão implícita que posso extrair do texto? - Como essa dedução pode ser feita? Como ela está ancorada à materialidade do texto?
7. Gerencie seu tempo.	<ul style="list-style-type: none"> - Quanto tempo tenho para ler esse texto? - Como está meu ritmo de leitura? - Devo ir mais devagar para entender melhor? - Estou agarrado há muito tempo nesse trecho? Devo deixá-lo e voltar depois ou devo insistir mais um pouco?
Pós-Leitura	

8. Revise suas anotações.	<ul style="list-style-type: none"> - Quais informações importantes anotei durante a leitura? - Como posso utilizar essas anotações para consolidar meu conhecimento? - O que destaquei durante a leitura e como isso pode me ajudar a entender o que diz o texto? - Como essas anotações podem me ajudar a realizar tarefas sobre o texto? - Como elas podem me ajudar a entender partes que foram difíceis para mim de serem entendidas.
9. Localize informações, faça inferências e posicione-se sobre o texto (Se quiser faça um resumo ou resenha do texto lido).	<ul style="list-style-type: none"> - Posso criar um resumo conciso do texto lido? Ou uma resenha? - O que são os pontos-chave que devo incluir no resumo, ou na resenha? - Quais são as principais informações presentes nesse texto? - Qual era o assunto principal do texto? Por quê? - Para que serve esse texto? - Quais partes preciso verificar se realmente foram entendidas? - Entendi quais as relações entre os elementos verbais e não-verbais do texto? O que entendi? - Qual o posicionamento do autor sobre os assuntos do texto? - E o meu posicionamento? Qual é?
10. Relacione com o seu conhecimento prévio.	<ul style="list-style-type: none"> - Como o que li se relaciona com o que já sei? - Quais conexões posso fazer entre o texto e meu conhecimento prévio? - Qual a relação entre o texto lido e outros textos que abordam o mesmo assunto? - Como posso usar o que aprendi com o texto no meu cotidiano?
11. Discuta o texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Com quem posso discutir o conteúdo do texto? - Quais perspectivas diferentes posso obter por meio dessa discussão?
12. Avalie sua compreensão.	<ul style="list-style-type: none"> - Como minha compreensão me ajuda a cumprir meus objetivos iniciais de leitura? - Existem trechos que não entendi direito e precisam de uma revisão mais aprofundada?

Fonte: Elaboração Própria (2023).