

## O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA NO LD DE PORTUGUÊS: AS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA COMO RECURSO À APRENDIZAGEM

Adriana Carneiro Miranda Nunes (Autora)<sup>1</sup>; Laurênia Souto Sales (Coautora)<sup>2</sup>

*Universidade Federal da Paraíba*  
[cmiranda.adriana@gmail.com](mailto:cmiranda.adriana@gmail.com)  
[laureniasouto@gmail.com](mailto:laureniasouto@gmail.com)

### RESUMO

Com este trabalho, objetivamos analisar como se dá o ensino da compreensão leitora em atividades propostas no livro didático do 8º ano de Língua Portuguesa, intitulado “Tecendo Linguagens”, de Oliveira et al. (2015). Entendemos que a atribuição de sentidos ao texto se dá pela interação da tríade leitor-texto-autor, bem como pelo monitoramento que o leitor faz de sua compreensão textual, ao atentar se está compreendendo bem o texto e/ou quando o entendimento do texto está sendo limitado. Para tanto, utilizamos para fundamentação teórica sobre leitura os estudos dos autores: Antunes (2009), Feltes (2014), Koch e Elias (2017), Leffa (1996) e Solé (1998). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que tem como *corpus* de análise as atividades de compreensão textual presentes na seção “Prática de Leitura” do livro didático em questão. Com a pesquisa realizada, percebemos a importância de o professor de Língua Portuguesa desenvolver uma prática de ensino em que o sentido do texto é construído na interação leitor/texto/autor, em que os sujeitos são percebidos como agentes sociais, mas que também (re)conheça as contribuições dos estudos sobre metacognição em leitura para o desenvolvimento da compreensão textual dos alunos, uma vez que esse conhecimento pode subsidiar uma prática em sala de aula que, de fato, contribua para ensinar o aluno a ler.

**Palavras-chave:** Leitura. Livro Didático. Estratégias metacognitivas.

### 1 Introdução

O ensino da língua materna no Brasil tomou um rumo diferente nos anos oitenta e noventa do século XX. O ensino, anteriormente centrado na gramática normativa, com os estudos da linguística enunciativa, sob a influência da concepção sociointeracionista da linguagem, volta-se

---

<sup>1</sup> Aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFPB). Professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, anos finais, no município de Pitimbu-PB.

<sup>2</sup> Professora Adjunta I do Departamento de Letras da Universidade Federal da Paraíba e professora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFPB). Possui Doutorado em Linguística (2009), pela Universidade Federal da Paraíba.

para os gêneros discursivos como veiculadores de novas práticas docentes que visam à melhoria da qualidade do ensino.

O trabalho a partir dos gêneros discursivos, fundamentado pela teoria de Bakhtin (1992), foi corroborado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), especificamente os de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental: terceiro e quarto ciclos. Nesse documento oficial, o texto é reconhecido como uma unidade de ensino que pode viabilizar o desenvolvimento da competência discursiva, bem como a produção de sentidos nas diversas situações de interlocução, seja oral ou escrita.

O desenvolvimento da competência discursiva, segundo Antunes (2009), constitui o objetivo principal do ensino da língua materna, pois possibilita o emprego adequado da língua nas variadas situações comunicativas. O ensino da língua, na atualidade, requer de nós, professores, uma prática que assuma a dimensão interacional da linguagem ao trabalhar a leitura, a escrita, a análise linguística e a oralidade.

Para fins deste trabalho, abordaremos o eixo leitura, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento sociocognitivo dos alunos. Entendemos que a atribuição de sentidos ao texto se dá pela interação da tríade leitor-texto-autor, bem como pelo monitoramento que o leitor faz de sua compreensão textual, ao atentar se está compreendendo bem o texto e/ou quando o entendimento do texto está sendo limitado. Assim, o leitor eficiente reflete sobre sua compreensão e sabe como proceder quando está enfrentando dificuldades com o texto. Esses procedimentos constituem estratégias de leitura que devem ser ensinadas nas aulas de língua portuguesa.

Diante do exposto, esta pesquisa objetiva analisar como se dá o ensino da compreensão leitora em atividades propostas no livro didático do 8º ano de Língua Portuguesa, intitulado “Tecendo Linguagens”, de Oliveira et al. (2015). Para tanto, utilizaremos para fundamentação teórica sobre leitura os estudos dos autores: Antunes (2009), Feltes (2014), Koch e Elias (2017), Leffa (1996) e Solé (1998). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que tem como corpus de análise as atividades de compreensão textual presentes na seção “Prática de Leitura”.

Iniciemos, a seguir, tratando das concepções de leitura que têm norteado as aulas de português e as atividades dos livros didáticos, para, em seguida, analisarmos algumas questões propostas pelo livro didático que constitui *corpus* deste estudo.

## 2 O ensino da leitura nas escolas brasileiras

Segundo Antunes (2009), tem prevalecido no ensino da leitura nas escolas atividades centradas na mera decodificação da escrita, desvinculadas dos diferentes usos sociais. Por isso, muitas vezes a atividade de leitura torna-se desmotivadora e não causa prazer. De acordo com a autora, ainda há casos em que são apresentadas atividades para treinar a leitura em voz alta ou com propósito avaliativo através das famosas “fichas de leituras”, ou, ainda, atividades em que a leitura restringe-se à recuperação de elementos literais e expressos no próprio texto, inviabilizando a compreensão das variadas atribuições sociais da leitura. Essa prática de ensino focaliza o resultado da leitura e não a concepção de leitura como processo.

Façamos, a seguir, uma reflexão acerca das concepções de leitura, com vistas a compreender qual a que mais indicada para subsidiar a busca pela ampliação da competência discursivo-textual dos alunos.

### 2.1 Concepções de leitura

Muitas vezes, falamos para nossos alunos que a leitura é importante para o desenvolvimento cognitivo, social e profissional. Além disso, ainda, entendemos que é função da escola contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos mesmos. Mas em meio a esse entendimento, algumas perguntas colocadas por Koch e Elias (2017) devem ser consideradas: “O que é ler? Para que ler? Como ler?”. Para responder tais questões, necessitamos discutir as concepções de leitura, levando em conta que há conceitos que a elas se relacionam: “sujeito, de língua, de texto e de sentido”. Vejamos.

A primeira concepção consiste na percepção da leitura como decodificação, em que o leitor encontra toda a informação no texto com agilidade e eficiência. De acordo com Koch e Elias (2017), essa concepção é originária da perspectiva estruturalista designada de **modelo ascendente** (bottom-up), em que cabe ao leitor apenas resgatar o sentido do texto. Essas autoras entendem que a essa visão da leitura como decodificação corresponde a concepção de língua como expressão do pensamento e de sujeito como dono soberano de suas atitudes e de seu dizer; o texto, portanto, é concebido como uma representação mental do pensamento do autor, cabendo ao leitor apenas a “captura” dessa representação mental, bem como das intenções psicológicas do produtor do texto, de forma passiva.

Na segunda concepção de leitura, **modelo descendente** (top-down), ainda de acordo com Koch e Elias (2017), o leitor produz sentidos para o texto a partir da sua capacidade inferencial, utilizando informações não linguísticas, conhecimento do assunto ou de mundo. A leitura está assim vinculada à ativação do conhecimento prévio, visões de mundo, previsões com base no tema, surgimento de hipóteses, situações de produção etc.

Já a concepção **sociointeracionista** da leitura advém da visão interacional (dialógica) da língua, que percebe os sujeitos - como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são constituídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH e ELIAS, 2017, p. 10-11). Nesse modelo sociointeracionista, o sentido é produzido na interação leitor-texto-autor.

Uma última concepção de leitura que podemos apresentar aqui é a apresentada por Orlandi (2012), conhecida como perspectiva discursiva, a qual acrescenta ao modelo sociointeracionista aspectos relevantes como os contextos históricos, sociais e ideológicos. Essa concepção advém da Análise do Discurso de Linha Francesa (AD), que tem o discurso como objeto de estudo, isto é, os “efeitos de sentido” consubstanciados em textos diversificados.

Segundo essa perspectiva de leitura, não há sentidos únicos, pois a leitura é marcada pelo momento sócio-histórico vivenciado pelo autor e pelo leitor, sendo assim, a construção de sentidos não se dá de forma homogênea.

Levando em consideração as concepções de leitura aqui apresentadas, entendemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN - BRASIL, 1998), documento oficial que norteia o ensino da leitura nas escolas públicas brasileiras, defende um processo ensino-aprendizagem da leitura em que:

[...] é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1998, p. 69-70)

Como se pode observar, além de considerar a perspectiva sociointeracionista de leitura, esse documento também destaca a importância do ensino de estratégias de leitura para o desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos, corroborando o que afirma Solé (1998, p. 22) na busca de informações adequadas aos objetivos que dirigem sua leitura, se faz necessário um leitor ativo, que “processa e examina o texto”. Para essa autora, o leitor pode se tornar

proficiente à medida em que monitora sua compreensão através de estratégias metacognitivas de leitura.

Vejamos, a seguir, as contribuições dos estudos acerca da metacognição para o ensino da leitura em sala de aula.

## **2.2 A metacognição em leitura**

Uma das peculiaridades essenciais do processo de leitura é a habilidade que o leitor dispõe para julgar a amplitude da própria compreensão. O leitor eficiente, segundo Leffa (1996), precisa perceber se está compreendendo bem um texto e/ou se o entendimento está sendo limitado. Precisa perceber também quando está tendo dificuldades com o texto e que medidas são necessárias para resolvê-las.

A metacognição da leitura aborda a monitoração da compreensão feita pelo próprio leitor quando está lendo. Essa monitoração, de acordo com Leffa (1996, p. 45), se dá quando “o leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo”. Ao discorrer sobre o processo de monitoração, esse autor recorre a Brown (1980, p. 456), o qual considera que a metacognição é um conjunto de estratégias de leitura identificado pelo controle prévio e definido das atividades que podem levar o leitor à compreensão do texto.

Dentre as atividades de monitoração da leitura citadas por Leffa (1996), podemos destacar: definir o objetivo da leitura, identificar as partes mais ou menos importantes de um texto, distribuir a atenção de maneira a focar mais nas partes mais importantes, analisar a qualidade da compreensão que está sendo adquirida da leitura, adotar as providências corretivas quando falhas na compreensão são identificadas e corrigir a rota da leitura nos momentos de distração ou interrupções.

O que se pode depreender dessa discussão é que a metacognição é relevante não só para a leitura, mas para a aprendizagem integral, pois está relacionada aos processos cognitivos. Leffa (1996); ao diferenciar atividade cognitiva e atividade metacognitiva da leitura, afirma: “a leitura rápida e fácil, concentrada no conteúdo, é uma atividade cognitiva. A descoberta de que houve um problema e de que uma correção no rumo da leitura precisa ser feita para recuperar o texto é uma atividade metacognitiva” (LEFFA, 1996, p. 49). Esta última corresponde assim a um processo reflexivo.

Por se tratar de um processo introspectivo, segundo Feltes (2014), abrange tanto aspectos

cognitivos, como memória, estruturas de conhecimento, atenção, quanto afetivos, como autoestima, motivação, interesse, preferências, autopercepção. Tal experiência não é fácil de ser reconhecida pelo próprio aprendiz, é preciso ensinar como se faz uso da metacognição.

Ainda segundo Feltes (2014), processos metacognitivos exigem duas atitudes importantes: a penetrabilidade, que consiste em uma fala e escuta interior (o que se passa no plano introspectivo), e a reportabilidade, que consiste na exteriorização do que está no interior. A reportabilidade é essencial tanto para o aprendiz quanto para o professor na avaliação da adequação das atividades trabalhadas no ensino da leitura.

Solé (1998) corrobora a importância de o professor ensinar estratégias de leitura aos educandos e, em seu livro “Estratégias de leitura”, além de ratificar as estratégias sugeridas por Brow (1980), acrescenta as seguintes:

- as que permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes (prévios à leitura/durante ela);
- as que permitem estabelecer inferências de diferente tipo, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão (durante a leitura);
- as dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura (durante a leitura/depois da leitura). (SOLÉ, 1998, p. 74-75)

Dada a importância do trabalho com as estratégias de leitura em sala de aula, consideramos ser relevante o exame das práticas de leituras propostas pelo livro didático (LD), uma vez que, em muitas escolas brasileiras, constitui-se como o único material escrito que dá acesso gêneros textuais diversificados, os quais podem abrir caminhos para a compreensão textual.

No próximo tópico, trataremos da metodologia utilizada para realizarmos esta pesquisa.

### **3 Metodologia**

Com o objetivo de analisar como se dá o ensino da compreensão leitora em atividades propostas na seção “Prática de Leitura” do livro didático do 8º ano de Língua Portuguesa, intitulado “Tecendo Linguagens, de Oliveira et al. (2015), procedemos à análise qualitativa do corpus em questão.

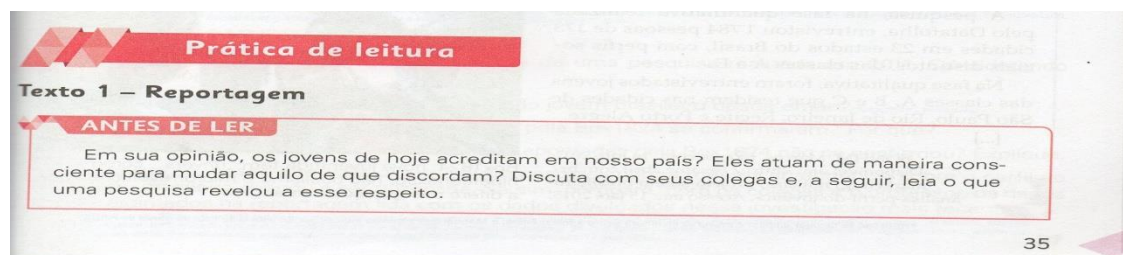
As atividades de compreensão textual do referido livro didático são apresentadas nas duas primeiras seções do livro, intituladas: “Prática de leitura” e “Momento de ouvir”. O livro do 8º ano, especificamente, é constituído por unidades cujas

temas são adequados à faixa-etária dos alunos que se encontram nesse ano de estudo no ensino regular. A temática abordada em cada unidade parte de uma variedade de gêneros textuais que consideram a interdisciplinaridade e os temas transversais.

Vejam, a seguir, a análise e discussão das atividades de leitura presentes na seção “Prática de Leitura”, que giram em torno da reportagem “Projeto Sonho Brasileiro analisa perfil do jovem”, apresentada à p. 37. Essa sessão é composta pelas subseções: “Antes de ler”, “Por dentro do texto”, “Trocando ideias” e “Texto e contexto”.

#### 4 Análise e discussão dos dados

O texto abaixo, apresentado na seção “Prática de leitura”, é uma reportagem intitulada “Projeto Sonho Brasileiro analisa perfil do jovem”, de Marcos Bonfim. Vejamos as atividades das subseções referidas anteriormente para analisarmos o que foi proposto pelos autores do livro didático para trabalhar a compreensão textual por parte dos alunos. A primeira subseção apresentada foi “Antes de ler”, conforme apresentamos:



Como se pode observar, a questão apresentada nessa subseção objetiva que os alunos façam levantamento de hipóteses, previsão e ativação dos conhecimentos prévios sobre a temática discutida na reportagem, estratégias sugeridas por Solé (1998) para a compreensão textual por parte do leitor. Os PCN (1998, p. 70) tratam dessas estratégias ao afirmarem que: “O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.”.

Após o levantamento do conhecimento prévio dos alunos, o LD apresenta a reportagem:

## Projeto Sonho Brasileiro analisa perfil do jovem

### Estudo da Box1824 mostra que nova geração tem comportamento mais coletivo e atuante

Os jovens de 18 a 24 anos apresentam orgulho em ser brasileiros e otimismo quanto ao futuro do país, de acordo com o Projeto Sonho Brasileiro, divulgado nesta segunda-feira (13), pela Box1824, empresa com atuação no mapeamento de tendências de comportamento. A nova geração demonstra também um comportamento mais coletivo e atuante na sociedade.

89% dos jovens disseram ter orgulho do país, enquanto 11% afirmaram ter vergonha. E 75% pensam que o Brasil está mudando para melhor. De acordo com Gabriel Milanez, sociólogo, o resultado reflete dois aspectos: “Pelo viés interno, o Brasil está melhor do que no passado, é um lugar onde as coisas são possíveis; e pelo lado externo, o mundo está reconhecendo o país”, diz.

Entre os quesitos de projeção, somente o confronto entre ética e corrupção é pessimista. 43% dos participantes analisam que a nação estará mais próxima da corrupção nos próximos anos do que da ética, que ficou com 38%.

De acordo com o projeto, a nova juventude [...] foge de conceitos como bipolarização e acredita, 92%, em ações pequenas que aos poucos vão transformando a realidade das pessoas.

A “Brasília política”, como denominam a “política velha”, já não diz muito para eles, em um cenário em que 59% afirmam não ter partidos políticos e 83% analisam que os políticos se afastaram da essência da atividade da política.

Essa postura também reflete no universo do consumo, em um quadro que os jovens consideram de demanda elevada, como explica Milanez. “O consumo para eles é uma atitude política. Têm uma visão mais crítica das empresas e cobram um papel social delas. Eles não esperam marcas que se posicionem pelo discurso, mas que ajam. E transparência é uma palavra muito forte, no âmbito do governo ou das empresas”.

A pesquisa chegou também ao que se denominou de “transformadores” ou “jovens-pontes”, pessoas que se caracterizam por agir nas mais diversas áreas, seja em projetos socioeducativos, de cultura ou economia comunitária.

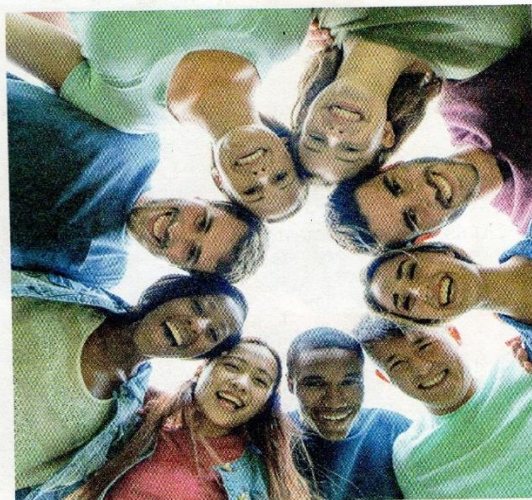
“Todos eles acreditam que estão transformando a sociedade. Se pegarmos essas microrrevoluções teremos um impacto muito grande”, defende Carla Mayumi, sócia da Box1824. 8% dos entrevistados se encaixam nesse perfil, o que significaria dois milhões de jovens; se aplicado o percentual ao total de brasileiros com faixa etária de 18 a 24, cerca de 26 milhões, segundo dados do IBGE.

A pesquisa, na fase quantitativa realizada pelo Datafolha, entrevistou 1 784 pessoas de 173 cidades em 23 estados do Brasil, com perfis sociais distintos, das classes A a E.

Na fase qualitativa, foram entrevistados jovens das classes A, B e C que residem nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Recife e Porto Alegre.

[...]

BONFIM, Marcos. Exame.com, 14 jun. 2011. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/marketing/noticias/projeto-sonho-brasileiro-analisa-perfil-do-jovem>>. Acesso em: 15 jan. 2015.



Box1824: nova juventude tem “drivers”, como hiperconexão, não dualismo e microrrevoluções que a difere das gerações anteriores.

Professor, se desejar ampliar o universo de leitura sobre adolescência, o Manual traz algumas indicações de leitura da lista de obras do PNBE.

Na segunda subseção (p. 37), intitulada “Por dentro do texto”, são apresentadas oito questões para serem respondidas pelos alunos:



**POR DENTRO DO TEXTO**

- Releia o primeiro parágrafo para responder às questões a seguir:
  - De acordo com o texto, o que é a Box1824?  
É uma empresa com atuação no mapeamento de tendências de comportamento.
  - A que conclusão a Box1824 chegou?  
Que os jovens de 18 a 24 anos apresentam orgulho em ser brasileiros e otimismo quanto ao futuro do país.
- No decorrer dos parágrafos seguintes, há uma confirmação do que foi apontado no primeiro parágrafo? Justifique sua resposta.  
Sim, pois no decorrer da reportagem são apresentados dados estatísticos que comprovam que a maioria dos jovens pensa dessa forma. Professor, este é um momento oportuno para conversar com os alunos sobre argumento de prova concreta, ou seja, quando os dados estatísticos comprovam a ideia sustentada (tese).
- De acordo com o texto, o que justifica o fato de 89% dos jovens terem orgulho do país e 75% acreditarem que o país está mudando para melhor?  
De acordo com Gabriel Milanez, sociólogo, o resultado reflete dois aspectos: um interno – o Brasil está melhor do que no passado – e um externo – o mundo está melhorando o país.
- Em que quesito os jovens ainda apresentam, em sua maioria, uma visão pessimista? Por que você acha que isso acontece?  
Somente no confronto entre ética e corrupção a visão é pessimista. Professor, espera-se que os alunos associem esse pessimismo ao panorama político do Brasil e às notícias veiculadas pela mídia.
- Releia o parágrafo a seguir:
 

De acordo com o projeto, a nova juventude [...] foge de conceitos como bipolarização e acredita, 92%, em ações pequenas que aos poucos vão transformando a realidade das pessoas.

  - Discuta com seus colegas como podemos conceituar o termo “bipolarização”, considerando o contexto da reportagem.  
Professor, encaminhe a discussão para que os alunos percebam que bipolarização, pelo que se pode deduzir do texto, é dividir as pessoas em dois grupos: um grupo que não faz nada para mudar uma situação, e outro que tem uma atuação mais significativa nesse sentido. Ao fugirem desses conceitos, os jovens acreditam em ações pequenas que aos poucos vão transformando a realidade das pessoas.
  - Agora, responda: Qual é a consequência de os jovens fugirem de conceitos como “bipolarização”?
- Segundo o texto, o que significa dizer que o consumo é uma atitude política para os jovens?  
Os jovens têm uma visão mais crítica das empresas e cobram um papel social delas, esperando que, em vez de se posicionarem pelo discurso, tomem atitudes.
- De acordo com o texto, o que seriam os “jovens-pontes”?  
Eles se caracterizam por agir nas mais diversas áreas, como em projetos socioeducativos, de cultura ou economia comunitária.
- Podemos afirmar que todas as classes sociais foram privilegiadas na pesquisa? Justifique sua resposta.  
Sim, pois a pesquisa, na fase quantitativa realizada pelo Datafolha, entrevistou 1784 pessoas de 175 cidades em 23 estados do Brasil, com perfis sociais distintos, das classes A a E.

Observando as questões expostas, podemos identificar o exercício de recuperação de informações literais expressas no texto nas questões de número 1, 3, 6, 7 e 8. Embora perguntas dessa natureza sejam bastante criticadas, por não estarem colaborando para levar o aluno à reflexão sobre o texto, podemos falar da importância delas, na medida em que o leitor é levado a construir sentidos para o “querer dizer do texto” em foco. Se as atividades ficam apenas nesse nível, então, sim, é possível afirmar que há uma limitação da habilidade de reflexão por parte de quem lê, mas se há uma conjugação de questões que levam o leitor a identificar informações explícitas, mas também a fazer uso de seu contexto sociocultural, fazer inferências etc, tudo isso em prol da construção de sentidos para o texto, temos aí o desenvolvimento de habilidades diversificadas por parte do leitor.

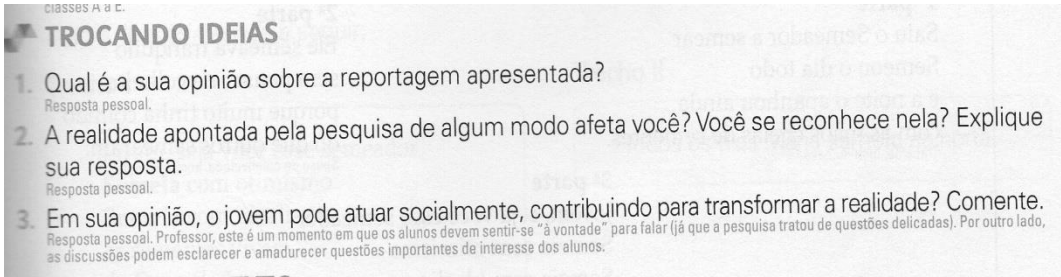
A questão de número 4, por exemplo, além de solicitar uma informação apresentada no texto através da identificação da visão pessimista da maioria dos jovens abordados na reportagem, instiga a reflexão do aluno ao pedir que ele se posicione acerca dos dados expostos. Nessa atividade, o aluno buscará elementos para construção dos sentidos não apenas no texto, mas no seu conhecimento de mundo, no seu contexto social.

Assim, voltando ao que fora discutido sobre as questões 1, 3, 6 e 7, caberia ao professor complementar os questionamentos feitos, lançando sobre essas questões o olhar reflexivo dos alunos, como ocorreu em relação à pergunta de número 4. Situação semelhante acontece em relação à pergunta 2, quando é solicitado aos alunos que atentem para a relação que se estabelece

entre os parágrafos 1 e 2, e, em seguida, é solicitado que eles justifiquem a resposta dada.

A questão 5 apresenta um trecho do texto para que os alunos, a partir dele, possam atribuir um conceito ao termo “bipolarização” considerando o contexto da reportagem (letra a). Essa atividade aborda uma estratégia de leitura indicada por Solé (1998), Leffa (1996) e pelos PCNs (1998), que diz respeito a inferir o sentido de palavras a partir do contexto. Na letra b da mesma questão, busca-se saber sobre qual a consequência de os jovens fugirem desse conceito.

Observemos agora o que é proposto na subseção “Trocando Ideias”.



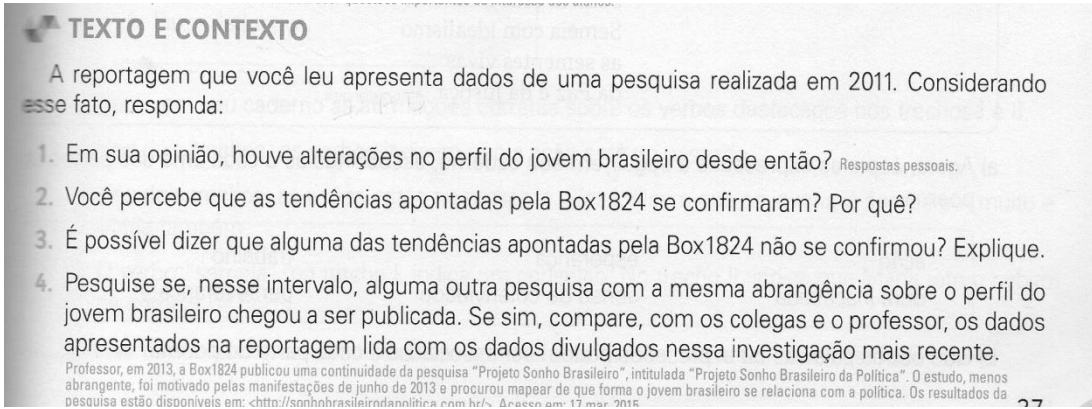
CLASSES A a C.

### TROCANDO IDEIAS

1. Qual é a sua opinião sobre a reportagem apresentada?  
Resposta pessoal.
2. A realidade apontada pela pesquisa de algum modo afeta você? Você se reconhece nela? Explique sua resposta.  
Resposta pessoal.
3. Em sua opinião, o jovem pode atuar socialmente, contribuindo para transformar a realidade? Comente.  
Resposta pessoal. Professor, este é um momento em que os alunos devem sentir-se “à vontade” para falar (já que a pesquisa tratou de questões delicadas). Por outro lado, as discussões podem esclarecer e amadurecer questões importantes de interesse dos alunos.

Nas três questões expostas nessa subseção, que já se caracteriza por trabalhar estratégias de compreensão textual após a leitura (SOLÉ, 1998) da reportagem, os alunos são levados a se posicionarem sobre o texto lido a partir da visão de mundo que eles têm sobre a temática apresentada na reportagem, bem como a partir da consideração do momento sócio-histórico vivenciado por ele (leitor) e pelo autor do texto. Questões dessa natureza revelam estar amparadas nas concepções sociointeracionista e discursiva da leitura, visões já discutidas neste trabalho.

Ainda na página 37 desse livro didático, temos a subseção intitulada “Texto e Contexto”, que também se caracteriza por abordar estratégias de compreensão textual após o momento de leitura (SOLÉ, 1998) do texto. Vejamos o que é proposto ao leitor.



### TEXTO E CONTEXTO

A reportagem que você leu apresenta dados de uma pesquisa realizada em 2011. Considerando esse fato, responda:

1. Em sua opinião, houve alterações no perfil do jovem brasileiro desde então? Respostas pessoais.
2. Você percebe que as tendências apontadas pela Box1824 se confirmaram? Por quê?
3. É possível dizer que alguma das tendências apontadas pela Box1824 não se confirmou? Explique.
4. Pesquise se, nesse intervalo, alguma outra pesquisa com a mesma abrangência sobre o perfil do jovem brasileiro chegou a ser publicada. Se sim, compare, com os colegas e o professor, os dados apresentados na reportagem lida com os dados divulgados nessa investigação mais recente.

Professor, em 2013, a Box1824 publicou uma continuação da pesquisa “Projeto Sonho Brasileiro”, intitulada “Projeto Sonho Brasileiro da Política”. O estudo, menos abrangente, foi motivado pelas manifestações de junho de 2013 e procurou mapear de que forma o jovem brasileiro se relaciona com a política. Os resultados da pesquisa estão disponíveis em: <http://sonhobrasileiroinpolitica.com.br/>. Acesso em: 17 mar. 2015.

Percebemos que as perguntas acima apresentadas objetivam que o aluno reflita não só sobre o contexto sócio-histórico vivenciado pelo leitor, mas também sobre sua própria realidade. Com essas

atividades, os alunos são desafiados a se atualizarem acerca das informações apresentadas na reportagem pela sugestão da realização de uma pesquisa. Essas questões promovem a autonomia e colaboram para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Nessas duas últimas subseções, observamos que o propósito principal da leitura é que o leitor, após ter sido exposto a uma série de questionamentos mais específicos sobre o texto, assuma um posicionamento mais ativo frente à realidade que o cerca, de modo a atuar positivamente em suas relações com o mundo social.

### **Considerações Finais**

Com a pesquisa realizada, percebemos a importância de o professor de Língua Portuguesa conhecer as contribuições dos estudos sobre metacognição em leitura para o desenvolvimento da compreensão textual dos alunos, uma vez que esse conhecimento pode subsidiar uma prática em sala de aula que, de fato, ensine o aluno a ler, recuperando informações explícitas e implícitas no texto, fazendo inferências, reconhecendo as pistas deixadas pelo autor, confrontando seu conhecimento com o que de novo é trazido para ele no texto em questão. Além disso, entendemos ser necessária uma prática de ensino da leitura em que o professor, como mediador da leitura, leve o aluno a conceber o texto como um processo e não como um produto acabado, cabendo-lhe assim atribuir sentidos ao que lê.

No recorte analisado, seção “Prática da Leitura” do livro do 8º ano “Tecendo Linguagens”, é perceptível a proposta de atividades que conjugam o uso de estratégias metacognitivas de leitura, através de questões de busca do conhecimento prévio e levantamento de hipóteses e inferências, e atividades que trabalham a compreensão textual, levando em consideração o contexto sócio-histórico do leitor e do autor do texto.

Ressaltamos aqui a importância de o professor analisar o livro didático (a ser) utilizado em sala de aula, uma vez que este, muitas vezes, constitui o único recurso pedagógico disponível em várias escolas brasileiras. Assim, sempre que necessário – em caso de as atividades de leitura propostas não darem conta de efetivamente contribuírem para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos –, cabe ao professor elaborar atividades extras sobre os textos apresentados no livro didático para que assim possa oferecer aos alunos situações que os levem à ampliação de sua compreensão leitora.

## Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEE, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.

LEFFA, Vilson José. A metacognição. In: **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

OLIVEIRA, Tânia Amaral de *et al.*. Língua Portuguesa: 8º ano. **Coleção Tecendo Linguagens**. 4. ed. São Paulo: IBEP, 2015.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez e Editora da Unicamp, 2012.

PELOSI, A. C; FELTES, H. P. de M; FARIAS, E. M. P. de. Cognição e Metacognição: aplicação em uma atividade psicolinguística com Teste Cloze. In: FELTES, H. P. de M. **Cognição e linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos**. Caxias do Sul - RS: EDUCS, 2014.

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