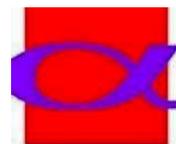




UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LETRAS E LINGUÍSTICA



NIEDJA BALBINO DO EGITO

**METACOGNIÇÃO, LETRAMENTO E COMPREENSÃO DO TEXTO ACADÊMICO:
REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA COM ALUNOS DE UM
CURSO SUPERIOR TECNOLÓGICO**

MACEIÓ
2019

NIEDJA BALBINO DO EGITO

**METACOGNIÇÃO, LETRAMENTO E COMPREENSÃO DO TEXTO ACADÊMICO:
REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA COM ALUNOS DE UM
CURSO SUPERIOR TECNOLÓGICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGLL, da Faculdade de Letras-FALE, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, área de concentração: Linguística, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira.

MACEIÓ
2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Marcelino de Carvalho

- E29m Egito, Niedja Balbino do.
Metacognição, letramento e compreensão do texto acadêmico : reflexões sobre uma experiência de leitura com alunos de um curso superior tecnológico / Niedja Balbino do Egito. – 2019.
231 f. : il. color
- Orientadora: Maria Inez Matoso Silveira.
Tese (doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2019.
- Bibliografia: f. 156-167.
Apêndices: f. 168-221.
Anexos: f. 222-231.
1. Leitura. 2. Consciência metacognitiva. 3. Processo cognitivo. 4. Metacognição.
5. Letramento. I. Título.

CDU: 82'42



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



TERMO DE APROVAÇÃO

NIEDJA BALBINO DO EGITO

Título do trabalho: "METACOGNIÇÃO, LETRAMENTO E COMPREENSÃO DO TEXTO ACADÊMICO: Reflexões sobre uma experiência de leitura com alunos de um curso superior tecnológico"

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTORA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Prof.ª. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Prof. Dr. Paulo Manuel Teixeira Marinho (Universidade do Porto)

Prof.ª. Dra. Gisele Fernandes Loures (Ifal)

Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (PPGLL/Ufal)

Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/Ufal)

Maceió, 20 de março de 2019.

Ao eterno Presidente Luis Inácio Lula da Silva, pela mudança que fez em minha vida, através dos programas educacionais criados em sua gestão e ao meu avô materno, o Mestre Juvêncio Joaquim dos Santos, Patrimônio Vivo do Estado de Alagoas, criador da belíssima chegada “Cruzador São Paulo”, que sempre foi um exemplo de cidadão para toda minha família.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, porque mesmo fazendo doutorado num governo golpista, Ele esteve sempre ao meu lado cada minuto dessa caminhada, me dando um pouco de lucidez em meio a tanta treva.

Ao meu pai, *in memoriam*, por ter me deixado por herança seu eterno desejo de aprender; e a minha mãe, a quem um dia chegarei a me igualar em inteligência emocional. “Quando eu crescer, eu quero ser igual a você, mãe”.

A meu marido, que só me fez escolher entre estudo e família uma única vez, e isso foi uns cinco anos antes do nosso casamento, o que já prova o que eu escolhi naquela época. Aos dois filhos maravilhosos que fizemos juntos e que, por serem centrados, me deixaram menos culpada pelo tempo que subtraí deles nessa caminhada.

A minha orientadora no Brasil, Professora Dra. Maria Inez Matoso Silveira, a pessoa que tento imitar desde minha formação na Graduação, pois já via nela um jeito especial de tratar os alunos, e esse jeito me ensinou mais do que qualquer compêndio pedagógico que eu tenha lido na academia.

A meu orientador no exterior, Professor Dr. Stephen Johnson, que me fez sentir em casa em Miami, durante os quatro meses que estive fazendo meu Doutorado Sanduíche.

A todo pessoal do *World Language Department* de Miami Dade College que me acolheu durante minha pesquisa e que me fez crescer no entendimento do processo do desenvolvimento da leitura acadêmica.

A todos os mestres que tive desde o Ensino Básico, em especial, nesse momento, aos que tanto contribuíram com meu trabalho durante as trocas de conhecimento nas disciplinas cursadas no PPGLL, aos que deram suas contribuições tão valiosas para minha qualificação: Professor Dr. Paulo Stella e Professor Dr. Sérgio Ifa, e,

além desses, aos examinadores externos: Professora Dra. Gisele Fern
e Professor Dr. Paulo Manuel Teixeira Marinho.

A todos os amigos, de perto ou de longe, com quem pude contar para me botar para frente, pois sempre que eles venciam seus desafios de cabeça erguida, me inspiravam a também seguir em frente. Aos amigos do PPGLL, em especial aos revolucionários da A. D. que encheram esses quatro anos de alegria. Com vocês passei por esse caminho espinhoso, sentindo apenas o perfume das flores.

À UFAL, por ser parte responsável de minha formação desde a minha graduação; ao IFAL, pelo apoio dado no âmbito institucional, cedendo afastamento para formação; e no âmbito pessoal, pela colaboração recebida de todos os meus colegas do *campus* Marechal Deodoro; e à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – pelo financiamento do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior em 2017.

Por fim, quero agradecer de modo especial aos alunos participantes desta pesquisa – os alunos do primeiro módulo do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental, turma 2016.2. Vocês sintetizam a razão de todo o meu interesse pelo tema abordado neste trabalho.

“[...] está na hora de fazermos, sem ingenuidades políticas, um esforço para reencantar deveras a educação, porque nisso está em jogo a autovalorização pessoal do professorado, a autoestima de cada pessoa envolvida, além do fato de que, sem encarar de frente o cerne pedagógico da qualidade de ensino, podemos estar sendo coniventes no crime de um *apartheid* neuronal que, ao não propiciar ecologias cognitivas, de fato está destruindo vidas”.

Hugo Assmann

RESUMO

Sendo a leitura a principal atividade utilizada pelos alunos de nível superior para aprender, e também a mais incentivada pelos professores, a qualidade da compreensão leitora, demonstrada principalmente no primeiro período das graduações, tem gerado discussões em torno do nível de letramento construído no decorrer da vida escolar dos alunos. Esta pesquisa parte da busca de entendimento das percepções, reações e reflexões dos alunos de um curso superior tecnológico sobre os caminhos propostos numa experiência didática para dirimir as defasagens do seu letramento acadêmico. Através dessa experiência, de cunho eminentemente metacognitivo, visamos compreender como os alunos participantes desenvolveram sua consciência em relação ao uso de estratégias cognitivas e metacognitivas para facilitar a compreensão leitora de textos acadêmicos. Desse modo, nos sustentamos na perspectiva da leitura como processo sociocognitivo, com ênfase no monitoramento metacognitivo, que tem sido a base teórica no que diz respeito à leitura no nível universitário e nos cursos desenvolvidos para melhorar as estratégias de estudo (VEENMAN, VAN HOUT-WOLTERS; AFFLERBACH, 2006). A abordagem sociocognitiva da leitura, além de ver a metacognição como o monitoramento consciente das estratégias de estudo para construção do sentido do texto lido, considera, também, o aspecto social, que se manifesta pelas funções sociais cumpridas por meio da leitura. Além dessa teoria, nos beneficiamos do embasamento teórico do letramento, pois entendemos a leitura como um processo complexo que não consegue ser definido por uma única abordagem. Nossa pesquisa reflete sobre o Letramento Acadêmico dos alunos do primeiro módulo (2016.2) do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental (CSTGA), do Instituto Federal de Alagoas, *campus* Marechal Deodoro, focalizando a compreensão leitora do texto acadêmico. Quanto à metodologia, esta é uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, mais especificamente um estudo de caso etnográfico, em que, dentro de um semestre letivo, foram realizadas 10 sessões de estudo, estruturadas com revisão de alguns conceitos linguísticos e atividades de leitura, especialmente aplicação de testes *cloze*. Após a realização dos testes com todos os participantes, selecionamos alguns alunos para fazer protocolos verbais de leitura com o intuito de obter dados para análise de desempenho dos alunos nesses testes. Chegamos então à realização de experiências de leitura com artigos acadêmicos e finalizamos o período da experiência com a aplicação de um questionário avaliativo final para verificar as reflexões dos alunos quanto ao trabalho realizado, e quanto aos possíveis benefícios deste no desenvolvimento de sua compreensão leitora. Os resultados da investigação revelaram que os participantes apoiaram a experiência com vistas ao desenvolvimento da leitura do texto acadêmico, por meio da compreensão da importância do uso das estratégias metacognitivas para a compreensão leitora.

Palavras-chave: Leitura. Estratégias de leitura. Cognição. Metacognição. Letramento acadêmico.

ABSTRACT

As reading is the main activity used by higher education students to learn and also the most encouraged one by teachers, the quality of the reading comprehension, demonstrated mainly in the first period of graduation, has generated discussions around the level of literacy built throughout the students' lives. This research is based on the search for an understanding of the perceptions, reactions and reflections of the students of a technological higher education course on the proposed paths in a didactic experience to solve the lags of their academic literacy. Through this experience, which is eminently metacognitive, we aim to understand how the participating students have developed their awareness regarding the use of cognitive and metacognitive strategies to facilitate the reading comprehension of academic texts. Thus, we are based on the perspective of reading as a sociocognitive process, with emphasis on metacognitive monitoring which has been the theoretical basis for reading at the university level and in the courses developed to improve study strategies (VEENMAN, VAN HOUT-WOLTERS; AFFLERBACH, 2006). The sociocognitive approach to reading, besides seeing metacognition as the conscious monitoring of study strategies for constructing the meaning of the read text, takes into consideration the social aspect, which is manifested by the social functions fulfilled through reading. In addition to this theory, we benefit from the theoretical basis of literacy, because we understand reading as a complex process that can not be defined by a single approach. Our research reflects on the Academic Literacy of students from the first module (2016.2) of the Superior Course of Technology in Environmental Management from the Federal Institute of Alagoas, Campus Marechal Deodoro, focusing on reading comprehension of the academic text. As for the methodology, this is a qualitative research of an ethnographic nature, more specifically an ethnographic case study, where, within a school semester, 10 study sessions were carried out, structured with revision of some linguistic concepts and reading activities, especially application of cloze tests. After conducting the tests with all the participants, we selected some students to make reading verbal protocols in order to obtain data for analysis of students' performance in these tests. We then arrived at reading experiences with academic articles and finished the period of the experiment with the application of a final evaluation questionnaire to verify the students' reflections about the work performed and the possible benefits of that for the development of their reading comprehension. The results of the research revealed that the participants supported the experience taking into account the development of the reading of the academic text, by understanding the importance of using metacognitive strategies for reading comprehension.

Key words: Reading. Reading strategies. Cognition. Metacognition. Academic literacy.

RESUMEN

Siendo la lectura la principal actividad utilizada por los alumnos de nivel superior para aprender y también la más estimulada por los profesores, la calidad de la comprensión lectora, demostrada principalmente en el primer período de las graduaciones, generó discusiones acerca del nivel de literacidad construido en el decurso de la vida escolar de los alumnos. Esta investigación parte de la búsqueda de entendimiento de las percepciones, reacciones y reflexiones de los alumnos de un curso superior tecnológico sobre los caminos propuestos en una experiencia didáctica para dirimir los desfases de su letramento académico. A través de esta experiencia, de un carácter eminentemente metacognitivo, pretendemos comprender cómo los alumnos participantes desarrollaron su conciencia en relación al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para facilitar la comprensión lectora de textos académicos. De esa manera, nos apoyamos en la perspectiva de la lectura como proceso sociocognitivo, con énfasis en el monitoreo metacognitivo que ha sido la base teórica en lo que se refiere a la lectura a nivel universitario y en los cursos desarrollados para mejorar las estrategias de estudios (VEENMAN, VAN HOUTWOLTERS; AFFLERBACH, 2006). El abordaje sociocognitivo de la lectura además de comprender la metacognición como el monitoreo consciente de las estrategias de estudio para la construcción del sentido en el texto leído, considera el aspecto social, que se manifiesta por las funciones sociales cumplidas por medio de la lectura. Además de esa teoría, nos beneficiamos del concepto teórico de la literacidad, pues comprendemos la lectura como un proceso complejo que no consigue ser definido por un único abordaje. Nuestra investigación reflexiona sobre la Literacidad Académica de los alumnos del primer módulo (2016.2) del *Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental (CSTGA)*, del *Instituto Federal de Alagoas, campus Marechal Deodoro*, enfatizando la comprensión del texto académico. En relación a la metodología, esa es una investigación cualitativa de naturaleza etnográfica, más específicamente un estudio de caso etnográfico, donde, dentro de un semestre lectivo, fueron realizadas 10 sesiones de estudio, estructuradas con revisión de algunos conceptos lingüísticos y actividades de lectura, especialmente aplicación de testes *cloze*. Después de la realización de los testes con todos los participantes, seleccionamos algunos alumnos para hacer protocolos verbales de lectura con el intuito de obtener datos para análisis de desarrollo de los alumnos en esos testes. Llegamos, entonces, a la realización de experiencias de lectura con artículos académicos y finalizamos el periodo de la experiencia con la aplicación de un cuestionario evaluativo final para verificar las reflexiones de los alumnos acerca del trabajo realizado y de los posibles beneficios en el desarrollo de su comprensión lectora. Los resultados de la investigación revelarán que los participantes apoyaron la experiencia con vistas al desarrollo de la lectura de texto académico, por medio de comprensión de la importancia de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora.

Palabras-clave: Lectura. Estrategias de lectura. Cognición. Metacognición. Letramento académico.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Apuração do número de acertos por participante no teste diagnóstico... 93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferença entre alunos considerados tradicionais e “Não Tradicionais”	32
Quadro 2 – Exemplos de possíveis ações metacognitivas.....	65
Quadro 3 – Atividades realizadas durante a experiência.....	71
Quadro 4 – Perfil dos alunos participantes.....	80
Quadro 5 – Demonstrativo dos testes realizados.....	85
Quadro 6 – Transcrição do protocolo com Marcelo Rossi.....	107
Quadro 7 – Transcrição do protocolo com Cora Coralina (Trecho 1).....	109
Quadro 8 – Transcrição do protocolo com Cora Coralina (Trecho 2).....	110
Quadro 9 – Transcrição do protocolo com Cora Coralina (Trecho 3).....	111
Quadro 10 – Transcrição do protocolo com Cora Coralina (Trecho 4).....	112
Quadro 11 – Transcrição do protocolo com Cora Coralina (Trecho 5).....	113
Quadro 12 – <i>Insights</i> dos participantes sobre o trabalho de mediação pedagógica realizado.....	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Disciplinas do 1º módulo do CSTGA.....	78
Tabela 2 – Resultado do teste diagnóstico (20 participantes).....	90
Tabela 3 – Notas dos participantes nos Testes <i>Cloze</i>	97
Tabela 4 – Rendimento dos participantes no trabalho realizado com o último artigo.....	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	As etapas de Letramento de CHALL.....	43
Figura 2 –	Ilustração Gray's Anatomy (adaptado)	63
Figura 3 –	Texto 1 do teste diagnóstico em seu suporte real.....	89
Figura 4 –	Texto 2 do teste diagnóstico em seu suporte real.....	89
Figura 5 –	Exemplo de teste <i>Cloze</i> aplicado.....	94
Figura 6 –	Trecho do último artigo usado para os alunos fazerem o resumo....	102
Figura 7 –	Mensagem de Maitê Proença.....	117
Figura 8 –	Mensagem de Garcia Marques.....	118
Figura 9 –	Mensagem de Cora Coralina.....	130
Figura 10 –	Mensagem de Cecília Meireles.....	131
Figura 11 –	Mensagem de Carlos Drummond de Andrade.....	132
Figura 12 –	Organização retórica de um resumo de artigo acadêmico.....	137
Figura 13 –	Mensagem de Cecília Meireles.....	139
Figura 14 –	Mensagem de Joanne K. Rowling.....	140
Figura 15 –	Mensagem de Cecília Meireles.....	142
Figura 16 –	Mensagem da Professora.....	146
Figura 17 –	Mensagem de Joanne K. Rowling.....	148

LISTA DE ABREVIATURAS

AA	<i>Associate of Arts</i>
AS	<i>Associate of Science</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CESMAC	Centro de Ensino Superior de Maceió
CC	<i>Community Colleges</i>
CST	Curso Superior Tecnológico
CSTGA	Curso Superior em Tecnologia de Gestão Ambiental
EAD	Educação à Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	<i>English for Specific Purpose</i>
IES	Instituição de Educação Superior
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MD	Marechal Deodoro
NADE	<i>National Association for Developmental Education</i>
NCES	<i>National Center for Education Statistics</i>
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDPI	Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa
PDSE	Programa Doutorado Sanduíche no Exterior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	PERCURSO TEÓRICO.....	25
2.1	A educação remedial e sua importância para a democratização do Ensino superior nos Estados Unidos.....	26
2.2	O lugar da leitura de estudo no Brasil de acordo com os documentos oficiais.....	34
2.3	Letramento acadêmico: a polêmica do letramento ideológico versus o letramento autônomo.....	39
2.4	As etapas do letramento segundo Chall e as várias práticas de leitura.....	42
2.5	A leitura do artigo acadêmico.....	48
3	METACOGNIÇÃO E SUA RELAÇÃO COM AS FUNÇÕES EXECUTIVAS.....	52
3.1	A visão estratégica da leitura.....	52
3.2	Cognição x Metacognição.....	55
3.3	Metacognição e leitura de estudo.....	57
3.4	Funções executivas, leitura e desempenho acadêmico.....	60
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	66
4.1	Caracterização e fundamentação do tipo de pesquisa acolhido.....	68
4.2	O contexto da pesquisa: a instituição e o curso em foco.....	75
4.3	Perfil dos alunos participantes.....	79
4.4	Os instrumentos de geração de dados.....	85
5	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS.....	87

5.1	O teste diagnóstico aplicado.....	87
5.2	Os testes <i>Cloze</i> aplicados.....	94
5.3	As experiências de leitura com artigo científico.....	99
5.4	Os protocolos verbais de leitura.....	105
5.4.1	Protocolo verbal de leitura com Marcelo Rossi.....	106
5.4.2	Protocolo verbal de leitura com Cora Coralina.....	108
5.5	O questionário avaliativo final.....	114
6	ANÁLISE E COMENTÁRIO DO PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA.....	122
6.1	Das revelações resultantes dos primeiros contatos com os participantes.....	124
6.2	Das revelações obtidas no decorrer das atividades.....	133
6.3	Das revelações advindas da avaliação que os alunos fizeram na etapa final da experiência.....	141
6.4	Variáveis do processo X <i>Insights</i> dos alunos.....	146
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
	REFERÊNCIAS.....	156
	APÊNDICES.....	168
	ANEXOS.....	222

1 INTRODUÇÃO

Apenas concordar que a justiça social é importante, não é suficiente. Os educadores devem praticar a justiça social ou então o conceito não tem sentido¹ (SENSOY; DIANGELO, 2009)

Tendo sido professora de Língua Inglesa durante os últimos 30 anos, consegui usufruir de experiências em diferentes modalidades de ensino desta língua. Trabalhei ensinando esse idioma visando ao desenvolvimento das habilidades de recepção e produção (compreensão, conversação, leitura e escrita) em várias instituições particulares de Maceió e ensinei inglês na Escola Básica, isto é, no Ensino Fundamental e Médio, tanto em escolas públicas como privadas.

Também lecionei Inglês Instrumental focalizando o desenvolvimento da habilidade de leitura numa faculdade particular de Maceió, além de Inglês Instrumental² centrado na conversação dentro do Programa Inspiração Internacional³. Acabei sonhando muito com a internacionalização de meus alunos, até porque o conhecimento de uma língua estrangeira e a possível interação com parceiros internacionais têm se mostrado um meio de alavancar o sucesso acadêmico e profissional de nossos jovens.

¹ Texto original: *Just agreeing that social justice is important is not enough. Educators must practice social justice or else the concept is meaningless.*

² O projeto nacional de Inglês Instrumental no Brasil foi motivado pela necessidade das áreas de ciência e tecnologia que passaram a solicitar ajuda dos departamentos de inglês das universidades e nasceu na PUC de São Paulo sob coordenação da profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celane, financiado pelo MEC, via CAPES. Inglês Instrumental é o nome pelo qual ficou conhecido no Brasil o ESP - *English for Specific Purpose* - que é uma modalidade de ensino voltada à necessidade do aluno; assim esse ensino pode se voltar a algumas habilidades específicas como inglês para conversação; e a temas de áreas também específicas, como por exemplo, inglês para hotelaria, etc. Depois das universidades, o projeto também se desenvolveu nas escolas técnicas, nos cursos preparatórios para vestibular, concursos públicos e seleções de cursos de mestrado e doutorado.

³ O Programa Inspiração Internacional visa usar o poder do esporte para transformar a vida de milhões de crianças e adolescentes de países em desenvolvimento. Trata-se de uma iniciativa do *UK Sports* – por meio do seu Departamento de Cultura, Mídia e Esportes (DCMS) –, em parceria com o Conselho Britânico, o UNICEF, o *Foreign and Commonwealth Office* (FCO), o Departamento de Desenvolvimento Internacional (DFID), a Fundação Olímpica Britânica (BDF) e o Comitê Organizador dos Jogos Olímpicos de Londres (LOCOG).

Fonte: https://www.unicef.org/brazil/pt/activities_15716.htm

As escolas não se mostravam muito interessadas em proporcionar esse tipo de aprendizado, voltado à internacionalização, principalmente as escolas mais carentes, pela própria falta de estrutura; então comecei a concentrar esforços em projetos internacionais com outros parceiros, em busca de ajuda e até que fui bem sucedida em alguns deles⁴.

Por ter trabalhado também como professora substituta na Universidade Federal de Alagoas, coordenando o Estágio Supervisionado para alunos de Letras com habilitação em Língua Inglesa, participei diretamente da formação de muitos professores que hoje atuam no nosso estado. Por conta dessa experiência com supervisão de professores em formação, e por estar atuando como professora EBTT⁵ no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) desde 2011, fui convidada a trabalhar como supervisora de estágio para alunos de Letras com habilitação em Língua Portuguesa na EAD/UAB/IFAL.

Comecei então a trabalhar formando professores de Língua Portuguesa, e assim as lacunas no letramento desses futuros professores foram surgindo diante de meus olhos e tive que adicionar mais um sonho à minha vida profissional: vi que nossos alunos precisavam também de letramento na Língua Portuguesa, para assim apresentar um parâmetro desejável a um leitor universitário proficiente. Assim sendo, minha atenção foi direcionada para a questão do Letramento Acadêmico e suas implicações no sucesso e/ou insucesso do estudante universitário em todas as outras áreas.

Há oito anos comecei a trabalhar no IFAL, especificamente no Campus Marechal Deodoro (MD), e ao ver as estatísticas de sucesso e fracasso do único curso superior que meu campus oferece⁶, – o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental –, (de agora em diante CSTGA), decidi pesquisar sobre o Letramento Acadêmico desse público para tentar descobrir o que fazia tantos alunos

⁴ Envolvida nos programas em convênio com o Conselho Britânico, fui *chaperone* de dois alunos alagoanos e um pernambucano na Inglaterra, dois deles trabalharam como voluntários nos Jogos Estudantis do Reino Unido em maio de 2012 e o outro foi selecionado para participar da corrida da Tocha Olímpica em junho desse mesmo ano, além disso, recebi vários alunos ingleses em eventos da escola estadual em que trabalhei também em convênio com o Conselho Britânico.

⁵ Ensino Básico Técnico e Tecnológico.

⁶ Vide anexo 2, Planilha de Diagnóstico do quantitativo de Evasão do Curso Superior em Tecnologia de Gestão Ambiental IFAL/MD.

desistirem do curso, depois de conseguirem a tão necessária vaga no Ensino Superior.

Minha intenção era tentar ajudar os alunos a diminuir suas defasagens na compreensão leitora e serem bem sucedidos, tanto na vida acadêmica quanto na vida profissional.

No Brasil do início dos anos 2000 e até pouco tempo atrás, chegamos a ver despontar uma política de governo que se preocupava em ampliar a oferta de Ensino Superior para nossos jovens, 18 Universidades Federais e 214 Institutos Federais foram abertos nesse período⁷. Só em nosso estado, o IFAL passou de 3 para 16 *campi*. Os alunos que estão conseguindo acessar os cursos oferecidos nesses novos *campi* têm sonhos que nós, servidores públicos, temos o dever de ajudá-los a realizar. São jovens que têm tudo para não conseguir completar um curso superior, ou porque já passaram da idade; ou por já terem responsabilidades com dependentes e, assim, o trabalho vem em primeiro lugar na vida; ou porque não tiveram uma boa educação básica, fato que, infelizmente, é corriqueiro no nosso estado; dentre outros motivos recorrentes dessa condição. A instituição de ensino superior precisa dar sua contribuição a essa parcela da sociedade.

Nosso campus recebe os alunos para o CSTGA de vários lugares diferentes, mas nunca tive a preocupação de saber quantos desses alunos trabalhavam, quantos já tinham responsabilidade com família, nem como esses fatores afetavam seu desempenho acadêmico. Desse modo, resolvi que minha pesquisa serviria especialmente para minha comunidade escolar do campus MD que frequentam o CSTGA, e, dependendo dos resultados, poderíamos multiplicar para os jovens de todos os *campi* do IFAL que se enquadrem no mesmo perfil.

Diante do exposto, venho propor, neste estudo de caso etnográfico, uma reflexão sobre uma experiência metacognitiva de leitura na busca de possíveis soluções para as brechas no letramento desses alunos, não importando se são provenientes de escolas de periferia, de escolas do interior, ou, até mesmo, de escolas mal estruturadas da própria capital. Acreditando que, quando esse fator – escolas mal estruturadas – é somado aos fatores citados acima, como a necessidade de trabalhar e as responsabilidades familiares, passa a causar um

⁷Fonte: <http://www.hildegardangel.com.br/comparando-o-brasil-de-2002-a-2013-segundo-a-oms-a-onu-o-banco-mundial-o-ibge-o-unicef-etc/>

sofrimento a mais na transição para Ensino Superior e também para a conclusão do curso.

Nesta tese, tento investigar como está o nível de leitura de um grupo de alunos de um CSTGA e realizo uma experiência focalizada no desenvolvimento da leitura acadêmica com o uso de estratégias ora cognitivas, ora metacognitivas. Nessa perspectiva, neste trabalho tentamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: como uma experiência metacognitiva de leitura pode melhorar o desempenho de alunos de um curso superior tecnológico em relação à compreensão leitora de textos acadêmicos?

Sabemos que quanto maior a escolaridade, maior a exigência de um leitor estratégico. Como o *border system*⁸ dessa pesquisa inclui os alunos do primeiro módulo do CSTGA, posso dizer que se espera desse grupo um nível de letramento que, na leitura, os faça ir além da simples decodificação e que alcance o nível de leitura proficiente e crítica. No entanto, na graduação que oferecemos no campus Marechal Deodoro, a dificuldade para realizar leitura proficiente tem ficado evidente nos resultados dos testes aplicados depois de cada atividade de leitura. Com efeito, me parece que desde a escola básica não há uma preocupação com o desenvolvimento da leitura de estudo⁹, que é o tipo de leitura em que os alunos se utilizam dos textos de livros e demais materiais didáticos para aprender os conteúdos das disciplinas curriculares. Em conversas informais com os professores do CSTGA, todos foram unânimes em admitir que o nível de leitura dos alunos que estão chegando à instituição para frequentar o curso superior tem deixado a desejar, com raras exceções.

A leitura para aprendizagem, estudo e pesquisa, que é o tipo de leitura que nossos alunos precisariam já ter desenvolvido desde o Ensino Básico, ajuda a transformar o leitor de nível superior num leitor autônomo crítico, pronto para trabalhar com gêneros didáticos e de divulgação científica, isto é, o texto acadêmico, que envolve síntese e integração de informações.

⁸ *Border system* é um termo usado para incluir todos os elementos que têm papel preponderante no entorno de um projeto, de acordo com Hood (2009), inclui pessoas, lugares, materiais, entre outros.

⁹ A propósito, a chamada leitura de estudo foi abordada por Castello-Pereira (2003), como o ato de “ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler”. Abordaremos essa questão no capítulo 3 desta tese.

Já que ler é um dos meios mais efetivos de exercício e disciplina mental, alerta para a necessidade de considerar o exercício da leitura como um componente curricular nos cursos superiores. Nessa perspectiva, este estudo pretende analisar como os alunos do primeiro módulo do CSTGA lidam com a leitura dos textos acadêmicos, que são classificados como um gênero discursivo secundário (BAKHTIN, 2006), já que exigem um manejo maior de conhecimentos enciclopédicos para sua elaboração e compreensão, e como poderão ressignificar os encaminhamentos das práticas de leitura, através de uma mediação pedagógica.

Uma de nossas hipóteses era a de que a dificuldade dos alunos do CSTGA, como a de alunos de outros cursos superiores no Brasil afora, cuja nota do Sisu¹⁰ não permite acesso a cursos mais concorridos, pudesse vir da inabilidade para dominar o repertório do texto acadêmico. A falta de acervo lexical, estrutural e temático; além da falta de domínio da leitura instrumental também ajudariam a dificultar o desenvolvimento do letramento e poderiam ser agravadas pela falta da consciência metacognitiva para a leitura de estudo, pelo desconhecimento das estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura e pelas dificuldades enfrentadas pelos alunos que não vivem apenas para os estudos.

Além de ajudar os alunos visando à melhoria da compreensão do texto acadêmico, dados foram gerados durante a experiência realizada para refletir sobre o fato de nossos alunos estarem chegando ao nível superior com lacunas em seu Letramento Escolar e sobre como o trabalho com a consciência metacognitiva pode ajudar nesse sentido. Tal discussão será retomada no capítulo que cuidará da apresentação da metodologia utilizada na pesquisa aqui relatada.

A atual situação do Ensino Básico em nosso país é de conhecimento geral. Os índices nos mostram o quanto estamos atrasados no *ranking* mundial¹¹, e quando falo especificamente na situação de Alagoas, a estatística só piora¹². Essa situação torna ainda mais difícil para nossos alunos, principalmente aqueles que não desenvolveram certo nível de metacognição, avaliar seu próprio aprendizado.

¹⁰ Sisu é o programa do Governo Federal que seleciona estudantes para as faculdades públicas. Pode-se, através dele, estimar em quais cursos e faculdades o candidato poderia entrar com base nas notas de corte de cada curso.

¹¹ Fonte: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/02/brasil-fica-entre-os-10-piores-em-ranking-de-rendimento-escolar.html>

¹² Fonte: <http://gazetaweb.globo.com/portal/noticia-old.php?c=402957&e=9>

Entretanto, por eles serem os únicos capazes de verbalizar o que acontece na sua mente no momento de construir sentido na leitura, insisto em tentar desenvolver neles a habilidade metacognitiva. Mesmo que eles não alcancem o nível ideal nessa habilidade, essa experiência pode servir de ponto de partida para todo o desenvolvimento que poderá vir a partir dos resultados alcançados. Numa sociedade neoliberal, onde espera-se que o individualismo seja predominante, esta pesquisa, na contramão, tem como base uma preocupação com um grupo de alunos que eu resolvi ouvir.

A relevância deste trabalho está no fato de, no Brasil, não haver uma preocupação de desenvolver as funções executivas¹³ entre as crianças. A maioria de nossos alunos está chegando ao nível superior sem a consciência sobre a importância das habilidades cognitivas e metacognitivas no controle dos próprios estudos, e os que têm essa consciência não sabem o que fazer para melhorar, sem ajuda institucional, que é a mediação pedagógica.

Já que é por meio da leitura, considerada a atividade de aprendizagem mais utilizada do mundo, que a maioria do aprendizado formal acontece no nível superior, cheguei à conclusão de que seria produtivo reforçá-la, pois o ambiente escolar continua sendo, para a maioria de nossos alunos, a única oportunidade de adquirir os hábitos de estudo necessários para que consigam enfrentar as dificuldades de um curso superior.

Por conta desse cenário, reitero, mesmo consciente dos desafios que os alunos enfrentam para se adaptar ao ambiente acadêmico, que esta tese se propõe a ajudar os alunos no desenvolvimento da sua consciência metacognitiva. Trabalhei visando à leitura estratégica do texto acadêmico; enfatizando as estratégias cognitivas e metacognitivas, voltadas à leitura de estudo; realçando a importância do letramento para o cidadão contemporâneo; buscando levar os alunos a melhorar seu desempenho na compreensão leitora em geral e a aumentar suas chances de sucesso na vida acadêmica e profissional.

Reforço que o objetivo geral é entender as percepções, reações e reflexões dos alunos sobre os caminhos trilhados para diminuir as suas defasagens na compreensão leitora, em relação ao texto acadêmico. É importante salientar que

¹³ Trataremos o tema “Funções Executivas” na sequência deste trabalho, mais especificamente no capítulo 3.

este objetivo visa melhorar o desempenho desses alunos em todas as outras áreas do conhecimento com as quais entrarão em contato durante todo o curso, pois as representações que forem construídas durante o desenvolvimento das estratégias de leitura para o texto acadêmico poderão ser deslocadas para a leitura de estudo de qualquer tipo de texto, tornando o aluno mais autônomo em relação à sua própria aprendizagem.

Almejo que essa experiência e seu desdobramento sejam vistos como um possível programa destinado a dirimir os problemas de leitura dos alunos recém chegados ao Ensino Superior Tecnológico, e que esse programa possa ser visto como um futuro componente curricular para os cursos superiores de nossa instituição, levando-se em consideração níveis diferente de aprofundamento, a partir do perfil leitor de cada turma. Para dar conta do objetivo geral, esta tese apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Verificar, inicialmente, como os alunos do primeiro módulo do CSTGA realizam a leitura de textos, qual o nível de compreensão leitora desses alunos no que se refere ao uso das estratégias metacognitivas, principalmente a inferência.
- Mostrar a importância da atenção e ambiente apropriado para a realização da atividade leitora.
- Promover a conscientização da importância do conhecimento prévio dos alunos leitores, tanto no nível temático, como no linguístico e textual na compreensão de textos.
- Gerar dados para análise de desempenho dos alunos no início, meio e fim da experiência por meio dos testes realizados.
- Desenvolver estratégias metacognitivas, enfatizando técnicas do ler para aprender especialmente em textos acadêmicos.
- Criar condições para que os alunos desenvolvam uma leitura mais cuidadosa dos gêneros acadêmicos.
- Verificar as reflexões que os participantes conseguiram fazer sobre o trabalho realizado no desenvolvimento da sua compreensão leitora.

Esta tese está subdividida em sete capítulos. O primeiro, que é esta introdução, tem como objetivo apresentar a) o problema de pesquisa, que é o nível de letramento, abaixo do esperado, trazido da Educação Básica para o CSTGA pelos

alunos do campus Marechal Deodoro; b) a pergunta de pesquisa, que é sobre a eficácia de uma experiência de base metacognitiva como uma alternativa para a busca da diminuição do problema apresentado; c) os objetivos e d) a estrutura da tese. Os capítulos dois e três são capítulos teóricos, onde traremos contribuições da Linguística, da Psicolinguística, da Neuropsicolinguística e da Psicologia Cognitiva, para explicar o fenômeno da leitura, sua relação com Letramento, com Metacognição e Funções Executivas, além das descobertas feitas durante o período de doutorado sanduíche no exterior. O capítulo quatro traz o percurso metodológico, com a caracterização da pesquisa, do contexto, dos participantes e dos instrumentos de geração de dados. O capítulo cinco traz a descrição e análise de dados dos testes aplicados, numa abordagem quali-quantitativa, enquanto o capítulo seis traz o entendimento do caminhar da experiência, dividida cronologicamente, numa imagem metafórica da tomada de consciência de Piaget, e, no último capítulo, traremos as considerações finais com as propostas de continuação da pesquisa.

2 PERCURSO TEÓRICO

Neste capítulo, começo explicando em detalhes o que descobri sobre o problema de leitura dos alunos de nível superior e descrevo também o resultado da pesquisa que fiz para tentar entender melhor a situação não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos, pois esse também foi o foco de meus estudos no período que passei no Doutorado Sanduiche, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior (CAPES).

Não podemos negar que a habilidade de compreensão leitora e seus diferentes níveis influenciam todo o desempenho escolar dos alunos, isto é, os estudantes que são melhores leitores, são melhores em todas as outras tarefas escolares, não importa se estão no Ensino Básico ou Superior. Por isso, é tão relevante fazer pesquisa sobre leitura.

Apesar de aparentemente díspares, em relação às tradições teóricas das quais são oriundas, as duas abordagens de leitura contempladas nesta pesquisa – a do processamento cognitivo e a dos letramentos – se tornam complementares, bastando que a prática pedagógica sirva de elo entre suas demandas. Por isso, me propus a entender como se desenvolve a consciência sobre estratégias cognitivas e metacognitivas, refletindo sobre uma experiência de leitura realizada com alunos do CSTGA do IFAL, campus Marechal Deodoro. Nessa busca de entendimento, concordo com Johns (1997), quando diz:

O fator mais importante no sucesso de qualquer pedagogia é o aluno. A menos que possamos motivar nossos alunos, fornecendo-lhes ferramentas e experiências relevantes para suas vidas atuais e futuras fora de nossas salas de aula de letramento, não estaremos fazendo nossos trabalhos. Embora não possamos prever todas as suas possíveis experiências de letramento, podemos ajudá-los a fazer perguntas de textos, de contextos, de especialistas e de si mesmos. Ao abrir nossas portas de sala de aula de letramento para uma variedade de possibilidades dentro de mundos de texto e processamento de texto, estamos colaborando com os alunos, pois eles adquirem uma compreensão enriquecedora dos desafios, possibilidades e problemas para suas vidas acadêmicas letradas e profissionais (JOHNS, 1997, p.92) Tradução nossa.¹⁴

¹⁴ Texto original: *The most important factor in the success of any pedagogy is the student. Unless we can motivate our students, providing them with tools and experiences that are relevant to their current and future lives outside of our literacy classrooms, we are not doing our jobs. Though we cannot hope*

Os Estados Unidos, após ouvirem os agentes mais diretamente envolvidos com a educação, como professores, gestores, pedagogos, alunos, pais, entre outros, juntaram esforços nacionais que fizeram com que, de mais ou menos 15% dos jovens com idades entre 18 e 24 anos que ingressavam no ensino superior logo depois da II Guerra, esse número alcançasse quase 40% atualmente, um aumento quantitativo claro, sem falar que o perfil desses alunos também mudou: a maior parte dos estudantes que chegava à faculdade no passado frequentava instituições privadas, hoje esse número atende a diferentes públicos e necessidades da sociedade, tornando-se um mecanismo de mobilidade socioeconômica e um agente na construção de uma sociedade mais igualitária, segundo Pontes, (2014).

Essa transição não foi fácil. Faremos então um breve resumo sobre as dificuldades de leitura enfrentadas pelos alunos nos Estados Unidos no nível superior, quando da passagem do século XIX para o XX. Descobertas feitas durante meu período de PDSE – Programa Doutorado Sanduíche no Exterior – realizado no *Miami Dade College*, na Flórida, de julho a outubro de 2017.

2.1 A educação remedial¹⁵ e sua importância para a democratização do Ensino Superior nos Estados Unidos

Em 1871, de acordo com Bauer e Casazza (2006), a universidade de Harvard, lamentando que os “calouros” demonstrassem tantos problemas com a língua, resolveu criar um teste de admissão que incluía escrever uma redação. Em 1879, 50% dos alunos já estavam sendo reprovados nesse teste e só eram aceitos na universidade sob certa condição: receber assistência acadêmica. Fez-se necessário a adoção de algumas estratégias. Nossa pesquisa descobriu que

to predict all of their possible literacy experiences, we can help students to ask questions of texts, of contexts, of experts - and of themselves. By opening our literacy classroom doors to a variety of possibilities within text worlds and text processing, we can collaborate with students as they acquire an enriched understanding of the challenges, possibilities, and problems for their literate academic and professional lives (JOHNS, 1997, p.92).

¹⁵ O termo educação remedial depois evoluiu para educação para o desenvolvimento. Segundo DeBraak (2008), os termos têm sido usados intercambiavelmente, mas enquanto “estudos remediais” descrevem ajuda em determinadas áreas como leitura, escrita e matemática; “educação para o desenvolvimento” prepara o aluno para as multitarefas envolvidas num programa de curso superior.

Uma das estratégias desenvolvidas pela universidade para responder a essas necessidades foi a formação de departamentos preparatórios. Esses foram desenvolvidos para ajudar os alunos com a preparação acadêmica que eles não tinham recebido anteriormente, e proliferaram nos campi das faculdades (BAUER; CASAZZA 2006, p.3). Tradução nossa¹⁶

Era o nascimento dos estudos remediais. Da mesma forma, quando latinos, negros, pobres e mulheres começaram a ingressar nos *colleges*, logo depois da segunda guerra, o país decidiu adotar políticas de inclusão que intensificaram o oferecimento de cursos de leitura e escrita nas instituições de nível superior, conhecidas como *Community Colleges* (C.C.). E a justificativa para o investimento na melhora da leitura é que melhorando a leitura, melhorava-se a cognição e a metacognição, porque o ‘aprender a ler’ se transforma em ‘ler para aprender’.

Gruenbaum (2012, p. 111) relata que “muitos estudantes universitários fazem cursos de transição para melhorar suas habilidades de leitura em seu primeiro ano de faculdade¹⁷”. Os CC são escolas de ensino superior que oferecem cursos com duração de dois anos, onde os alunos cursam um currículo básico de disciplinas como literatura, ciências, artes, história e ciências sociais, sem especificar um *major*, ou seja, o campo específico de estudo do seu diploma. Ao concluir o curso, eles obtêm o diploma de *Associate Degree*, que pode ser *Associate of Arts* (AA) ou *Associate of Science* (AS) e podem migrar para uma universidade para completar quatro anos de estudos e obter o *Bachelor Degree*. Se não quiserem, podem ir direto para o mercado de trabalho com o AA ou AS, que já é um certificado de nível superior, que lhes oportuniza melhor posição e salário.

Reconhecendo que os estudantes chegavam aos CC com problemas de leitura, além de buscar remediação nesse nível, começaram a investir nos níveis escolares iniciais. Sweet (1993) apud (GOMES; BORUCHOVITCH, 2009) fez uma investigação sobre práticas de leitura nas escolas americanas e descobriu que houve uma mudança nas práticas que eram centradas no adulto mediador da

¹⁶ Texto original: *One of the strategies developed by universities to meet these needs was the formation of preparatory departments. These were designed to help students with the academic preparation they had not received earlier, and they proliferated on college campuses.* (BAUER; CASAZZA 2006, p.3)

¹⁷ Texto original: *Many college students take transitional coursework to improve their literacy skills in their first year of college.*

aprendizagem, e passaram a ser centradas no estudante, para que ele assuma a responsabilidade de sua própria compreensão. Segundo essa investigação, “relativamente à prática docente, foi recomendado o ensino direto de estratégias cognitivas e metacognitivas, seguido de prática independente supervisionada”. (GOMES; BORUCHOVITCH, 2009, p. 38)

Estamos falando aqui de uma supervisão pedagógica em que o professor oportunize ao estudante tarefas que ao serem realizadas, desenvolvam a cognição e a metacognição e que possam levar os estudantes a dar maior importância às condições de leitura. Sweet (1993, p.39) apresentou 10 ideias transformadoras para os Estados Unidos. A oitava ideia é a de que “leitores proficientes têm estratégias que utilizam para construir significado antes, durante e depois de ler”. E é isso mesmo que se espera de um leitor proficiente, que ele aprenda através das suas próprias estratégias e que se torne cada vez mais autônomo no processo de aprendizagem.

Há outras situações no exterior parecidas com a nossa. Escolhemos fazer um cotejo com a situação dos Estados Unidos, porque nossa instituição – o IFAL – também oferece cursos superiores de dois anos de duração, os chamados Cursos Superiores Tecnológicos, e os alunos que se interessam por essa modalidade de graduação nem sempre tiveram uma boa experiência de compreensão leitora no Ensino Básico.

De acordo com o *National Center for Education Statistics* – NCES – (1996), 78% de todas as instituições de nível superior nos Estados Unidos, incluindo 100% dos CC, ofereciam até então cursos remediais, no intuito de alavancar as competências dos alunos que recebiam, mas essa é uma política nacional, não se consegue sustentar uma política tão importante como esta sem ajuda das lideranças políticas educacionais. Robert McCabe, presidente de um dos maiores *colleges* americanos, em seu depoimento encontrado em Bauer e Casazza (2006) afirma:

Como eu disse, você não pode ser bem sucedido, por causa da natureza das instituições de ensino superior e da faculdade acadêmica, a menos que o presidente esteja a bordo, na frente, em palavras e atos. Caso contrário,

será uma prioridade baixa, embora devesse ser alta, e não será bem sucedida (BAUER; CASAZZA, 2006, p. 85). Tradução nossa.¹⁸

McCabe se refere aqui aos líderes responsáveis pelas tomadas de decisões nas instituições, os legisladores, os membros dos colegiados, entre outros, essa decisão não pode ficar nas mãos apenas do professor que enxerga essa necessidade. A presença e atuação de uma liderança dedicada a dar aos alunos o que eles realmente precisam para chegar onde querem é de fundamental importância no contexto escolar.

Essa assistência nos Estados Unidos alcançou também as universidades, porque não adiantava restringi-la aos *colleges* se um dos principais fatores que influenciam a escolha da instituição onde se vai cursar qualquer nível é a sua posição geográfica. Logo, um aluno que precisava dessa ajuda e morava mais perto de uma universidade, não precisaria escolher um *college* distante, pois também seria atendido na universidade. Claro que os moldes dessa assistência apresentavam diferenças de uma instituição para outra, mas foi ela que, além de garantir o acesso, gerou oportunidade de sucesso aos alunos que precisavam aprender as coisas que não aprenderam antes, não importando o motivo desse aprendizado não ter ocorrido até o final da *high school*¹⁹.

Um dos líderes da Universidade de Minnesota também deu seu depoimento em Bauer e Casazza (2006):

Essa é a razão pela qual penso que é tão essencial que a educação para o desenvolvimento seja oferecida em todos os tipos de instituições. Agora, a forma da educação para o desenvolvimento pode parecer diferente; aqui, na Universidade de Minnesota, temos um modelo diferente do que eu fiz na minha faculdade anterior. Mas a questão é que você sempre precisa de educação para o desenvolvimento porque você sempre tem alunos que não estão preparados. É por isso que você vai precisar de nós em todos os lugares; é por isso que as pessoas vão à escola. Eles precisam ter desenvolvimento em uma variedade de áreas, e nós somos simplesmente

¹⁸ Texto original: *As I've said, you cannot be successful, because of the nature of higher education institutions and academic faculty, unless the president is on board, up front in words and deeds. If not, it is going to be a low priority even though it should have a high one, and it won't be successful.*

¹⁹ Tradução: Ensino Médio

uma parte dessa missão (BAUER; CASAZZA 2006, p. 91). Tradução nossa.²⁰

Já que a grande tendência internacional é o letramento para justiça social (SENSOY; DIANGELO, 2009), eu apoio a necessidade, no Brasil, de se fazer um trabalho em conjunto, isto é, que não se limite ao professor da área de linguagem, mas que englobe todos os professores; um trabalho sistematizado, com o objetivo de buscar possíveis caminhos para dirimir as defasagens no Letramento Acadêmico de nossos alunos.

Tive duas oportunidades de refletir sobre os CC: a primeira quando fui selecionada para participar do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI)²¹, em julho de 2013. Durante nossa formação em Miami, realizada em um ex CC²², conhecemos o *National Association for Developmental Education (NADE)*²³, que é uma organização formada por uma rede de profissionais cujo intuito é ajudar nos assuntos relacionados à aprendizagem nos Estados Unidos²⁴. O NADE compartilha estudos teóricos e práticos em rede sobre “educação de desenvolvimento”, nome usado atualmente para substituir o termo “educação remedial”. Essa associação facilita a comunicação dos profissionais da educação e tem como lema: “Ajudando alunos despreparados a se prepararem, alunos preparados a avançar e alunos avançados a alcançarem excelência²⁵”. - Tradução nossa.

²⁰ Texto original: *That's the reason why I think it's so essential that developmental education be offered at every type of institution. Now the form of developmental education may look different; here at the University of Minnesota we have a different model than I had at my previous college. But the issue is that you always need developmental education because you always have students who are not prepared. That's why you're going to need us everywhere; that's why people go to school. They need to have development in a variety of areas, and we're simply a part of that mission.*

²¹ Programa conjunto entre a Diretoria de Relações Internacionais – DRI e a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil e com a Comissão *Fulbright*. A iniciativa oferece curso intensivo em universidade nos Estados Unidos, com atividades acadêmicas e culturais, para professores de língua inglesa da **educação básica** em efetivo exercício na rede pública de ensino. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/estados-unidos/certificacao-em-lingua-inglesa>

²² Este CC onde participamos da formação do PDPI passou de *Community College* para *College* quando começou a oferecer também *Bachelor Degree*, isto é, cursos de 4 anos completos.

²³ Associação Nacional para Educação de Desenvolvimento

²⁴ Ver: <http://www.nade.net/index.html>

²⁵ Texto original: *Helping underprepared students prepare, prepared students advance and advanced students excel.*

A segunda oportunidade de refletir sobre os CC foi durante meu doutorado sanduíche, com financiamento oferecido pela (CAPES). Interessada em investigar mais a fundo o lugar da leitura nos *colleges*, me propus a realizar atividades de pesquisa no *college* que havia conhecido em 2013. As atividades foram desenvolvidas no período de julho a outubro de 2017, no maior *campus* dos 8 que a instituição possui em Miami/FL/EUA. Foram três as atividades gerais do trabalho de tese desenvolvido sob a supervisão direta do Ph. D. Stephen R. Johnson, professor assistente da instituição, o qual possui vasta experiência nos temas abordados:

a) Observação participativa das sessões de orientação e de aulas de leitura. As observações foram feitas e registradas em notas de campo e foram de fundamental importância para o cotejo com o processo realizado durante a experiência com a turma do primeiro módulo do CSTGA 2016, do IFAL/M.D. Dividimos as observações em observação das sessões de orientação e observação das aulas de leitura.

b) Análise documental dos registros do departamento que se dedica a “*remedial education*”²⁶ nos *colleges* americanos, para entender melhor a associação dos *colleges* à democratização do letramento acadêmico e do Ensino Superior nos Estados Unidos.

c) Triangulação e análise dos dados, seguidas de discussão dos resultados das análises com o coorientador americano.

Depois de todas as observações e análises feitas, chegamos à conclusão de que a mediação pedagógica, com características de *scaffolding*, isto é andaime²⁷, chamada primeiramente de “estudos remediais”, e mais atualmente de “educação para o desenvolvimento”, tem conseguido ajudar os alunos que fazem curso superior nos Estados Unidos a atingir o nível de proficiência leitora esperado.

²⁶ *Remedial Education* é a instrução preparatória que os *colleges* oferecem. Essa é a abordagem mais comum de ajuda aos alunos. As disciplinas cursadas neste nível não geram crédito para o aluno.

²⁷ Andaime se refere, no âmbito da sala de aula, à ajuda dada por alguém mais experiente a um aprendiz.

Por isso, é necessário chamar a atenção para a importância do envolvimento das lideranças educacionais para manutenção desse projeto americano e, assim, entendermos que no Brasil também devemos envolver os líderes políticos nessa discussão. Se nós aceitamos o aluno em nossa instituição sabendo de suas deficiências e não mostramos caminhos para solucionar essas deficiências, estamos colaborando para que esse aluno fracasse mais adiante, se não fracassar logo no primeiro semestre do curso.

Acreditando que todas as lideranças políticas educacionais devem se interessar pelo sucesso de seus alunos, resolvi fazer essa pesquisa e trazer essa contribuição na expectativa de melhorar o nível de leitura acadêmica de nossos alunos, o que pode levar a um aumento estatístico de nossas metas de aprovação.

Outra descoberta que fiz durante meu período de pesquisa no exterior é que o Departamento de Educação Americano faz uma distinção entre o que eles chamam de aluno tradicional e aluno “não tradicional”. Resumimos no quadro 1 a seguir as características desses dois grupos, baseando-nos em Choy (2002).

Quadro 1 – Diferença entre alunos considerados tradicionais e “não tradicionais”

ALUNOS TRADICIONAIS	ALUNOS “NÃO TRADICIONAIS”
Possuem diploma de Ensino Médio obtido em boas escolas.	Completam o Ensino Médio em escolas de pouco prestígio ou de formação regular participando de Supletivo, EJA, ENCCEJA, entre outros programas.
Matriculam-se em cursos de horário integral.	Matriculam-se em disciplinas ofertadas em apenas um horário, ou seja, que ocupem apenas um expediente.
Entram no Ensino Superior assim que terminam o Ensino Médio.	Passam um tempo longe da vida acadêmica antes de conseguir ingressar em um curso superior.
Dependem economicamente dos pais.	São economicamente independentes.
Não trabalham.	Trabalham.
Não possuem dependentes.	Possuem dependentes.
Não têm filhos.	São mães ou pais solteiros ou casados.

Fonte: Adaptado para a realidade brasileira a partir de Choy, 2002.

Nesse mesmo estudo encontramos uma categorização dos alunos “não tradicionais”: se o aluno tiver qualquer uma dessas características, ele é considerado “minimamente não tradicional”; se tiver duas ou três, é classificado como

“moderadamente não tradicional”; mas se tiver quatro ou mais características, ele é categorizado como “altamente não tradicional”. É fácil deduzirmos que quanto maior o grau de “não tradicionalismo” apresentado por um aluno, maiores as dificuldades por ele enfrentadas para dar conta das várias tarefas acadêmicas. Logo, os alunos “não tradicionais” americanos correm o risco de não conseguirem concluir seus cursos, apesar da ajuda que o departamento responsável pela “educação para o desenvolvimento” oferece.

Nos Estados Unidos, segundo esse mesmo trabalho, os CCs públicos (instituições de nível superior que oferecem cursos de 2 anos de duração) apresentaram maior número de alunos “altamente não tradicionais” que as universidades entre 1999 e 2000. Essa fato pode estar relacionado à duração dos cursos nos CC, que por ser de apenas dois anos, atrai mais os alunos com esse perfil.

Essa nomenclatura e categorização dos alunos “não tradicionais”, feita por Choy (2002), está consolidada na literatura americana. No entanto, acredito que essa nomenclatura não deve ser aplicada à realidade brasileira, já que a nossa regra seria a exceção, ou seja, a maioria de nossos alunos apresenta algumas das características que a supracitada autora levanta. Só os alunos que pertencem a uma pequena elite brasileira estão fora desse perfil de alunos trabalhadores, fora de faixa etária, com responsabilidades com dependentes, entre outros dificultadores.

A análise do perfil dos alunos que frequentam o CSTGA pode explicar a atração que os alunos – possuidores de características parecidas com as que Choy aponta em seu estudo – têm demonstrado pelos cursos superiores tecnológicos. O fato de serem cursos de menor visibilidade e prestígio que os cursos de 4 ou 5 anos de duração oferecidos pelas universidades, traz um panorama parecido com o dos CCs americanos. A questão do trabalho, por exemplo, é algo tão comum entre nossos alunos que já se cogita pensar que não temos estudantes que trabalham, mas sim, trabalhadores que estudam. Logo, esses alunos exigem, assim, de nossas instituições, uma preocupação maior quanto ao seu sucesso.

2.2 O lugar da leitura de estudo no Brasil de acordo com os documentos oficiais

Tomando como premissa que a leitura de estudo é um dos principais instrumentos de aprendizagem que o aluno de nível superior possui, destacamos a importância de um debate sobre como a leitura de estudo está definida nos documentos oficiais, a fim de que esse debate possa alcançar as Instituições de Ensino Superior – IES – e chegar aos principais interessados: os próprios alunos e, assim, possamos fazer uma comparação com a realidade encontrada nas escolas.

Documentos do MEC reconhecem a leitura de estudo como algo necessário a ser desenvolvido nos estudantes já há muito tempo. É necessário que desde o Ensino Fundamental o aluno já saiba não apenas decodificar, mas compreender o que leu. Há mais de 20 anos estava preconizado que entre os objetivos do Ensino Fundamental, de acordo com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1º ao 5º ano, estariam: “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”. (BRASIL, 1997, p.5).

Com efeito, para um aluno sair do 5º ano do Ensino Fundamental pronto para adquirir e construir conhecimento é necessário que ele já tenha passado pelo rito da alfabetização, que para nós começa com a automatização da decodificação no primeiro ano de escolarização, mas que prossiga com o desenvolvimento de seu Letramento Escolar pelos anos seguintes da Educação Básica.

O ensino da leitura deve continuar por todas as séries e ser de responsabilidade de todos os professores, não apenas do professor de Língua Portuguesa. Infelizmente, parece que não é isso que está acontecendo, muitos alunos têm saído do Ensino Médio e chegado ao Ensino Superior sem o domínio fluente da habilidade da compreensão leitora. Apesar de vários serem os fatores que colaboram para essa situação, não podemos deixar de lado a responsabilidade da escola. Os próprios PCN denunciam que

[...] nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p.26).

Com relação ao Ensino Fundamental I, que vai até o 5º ano, espera-se ao final desse período, que o aluno consiga:

[...] utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc (BRASIL, 1997, p. 33).

Em suma, é a escola que acaba ficando oficialmente com a responsabilidade de desenvolver e aprimorar a habilidade leitora no Brasil.

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura — a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (BRASIL, 1997, p. 43).

Vieira (2007), concordando com tudo que foi tratado nos PCN, faz uma ponderação sobre o papel do professor, afirmando que, na interação leitor-texto-autor, esse papel

[...] é o de provocador ou incentivador, a fim de tornar o aluno sujeito do ato de ler, disponibilizando-lhe estratégias para não só jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses, como também fazer diferentes tipos de leitura em diferentes tipos de texto (VIEIRA, 2007, p. 168).

Ao caminhar para as orientações quanto ao ensino Fundamental II, isto é, do 6º ao 9º ano, os PCN reforçam tudo que já foi dito no Fundamental I e concentram a

atenção na questão da mediação pedagógica, destacando a responsabilidade dos professores das outras áreas e não apenas de Língua Portuguesa.

É tarefa de todo professor, portanto, independentemente da área, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda. Produzir esquemas, resumos que orientem o processo de compreensão dos textos, bem como apresentar roteiros que indiquem os objetivos e expectativas que cercam o texto que se espera ver analisado ou produzido não pode ser tarefa delegada a outro professor que não o da própria área (BRASIL, 1998, p. 32).

E ainda, o artigo 22 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) aponta como finalidade do Ensino Básico – que vai do Fundamental ao Médio – “desenvolver o educando, assegurar-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores” (BRASIL, 1996, artigo 22). A LDB concorda que a autonomia na habilidade da leitura é um fator de desenvolvimento da aprendizagem. Veja-se o objetivo do Ensino Fundamental, segundo a LDB:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura [...] (BRASIL, 1996, artigo 32, inciso I).

Entende-se, então, que a lei nacional da educação espera que, através do domínio cada vez mais competente da leitura, o aluno, ao terminar a Educação Básica, tenha construído autonomia de ler para aprender. Entretanto, raros são os casos bem sucedidos que encontramos no nosso contexto escolar. Infelizmente, o que sabemos é que o ensino obsessivo da gramática tem alijado os alunos de uma boa formação leitora. Assim o acesso à leitura com compreensão tem se tornado privilégio de uma pequena elite oriunda das classes mais favorecidas. Antunes (2009) nos alerta que:

O mais grave é que aquilo que se concebe como sendo “ensino de gramática”, na verdade, é apenas o ensino das classes de palavras, fora de qualquer contexto de interação, com ênfase em sua nomenclatura e quase nada sobre suas funções na construção e na organização dos textos (ANTUNES, 2009, p. 186).

Quando acontece um caso de sucesso, está sempre ligado a uma história de superação do próprio estudante, ou ao empenho de um professor muito amante da leitura e que, além dessa característica, teve uma boa formação, e conseguiu fazer a diferença numa comunidade. Tanto esses casos são raros, que os que existem são considerados bem sucedidos e podem ganhar até prêmios nacionais e internacionais²⁸. Entendemos que, o que devia ser comum acontecer nas escolas brasileiras, está se tornando algo tão raro que está sendo considerado um fenômeno que merece recompensas especiais para alguns poucos privilegiados. No entanto, pensando e militando por justiça curricular, Antunes (op. Cit.) advoga a favor de todos os estudantes, quando afirma que:

A leitura expressa, dessa forma, o respeito ao princípio democrático de que todos têm direito à informação, ao acesso aos bens culturais já produzidos, aos bens culturais em vias de produção ou simplesmente previstos, nas sociedades, sejam elas letradas ou não (ANTUNES, 2009, p. 193).

Dentre os vários paradigmas que contemplam os estudos sobre leitura, este trabalho se fundamenta na Abordagem Sociocognitiva, que, além de ver as estratégias metacognitivas como supervisoras das ações cognitivas da aprendizagem por meio da leitura, considera, também, o aspecto social, que se manifesta pelas funções sociais cumpridas por meio da leitura. O componente cognitivo é um dos que dão sustentação teórica a esse estudo, visto que compreende dois pontos cruciais para quem precisa ter competência leitora para seguir adiante num curso superior: o processamento da informação gráfica, isto é, a decodificação, e a construção de sentido a partir do que foi decodificado, isto é, a compreensão.

²⁸ Para conhecer os prêmios dados hoje a alunos, professores e gestores que conseguem ser bem sucedidos, visitem <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/01/14/conheca-os-principais-premios-em-educacao-do-brasil/>

Enfatizamos que nos sustentamos na perspectiva da leitura como processo cognitivo, com ênfase no monitoramento metacognitivo, que tem sido a base teórica para tudo o que diz respeito à leitura no nível universitário e nos cursos planejados para melhorar as estratégias de estudo, como vemos em Veenman, Van Hout-Wolters; Afflerbach (2006).

Contudo, considerando estudos realizados em áreas afins, levaremos em conta as descobertas do paradigma do Letramento, pois entendemos a leitura como um processo complexo, que não pode ser definido através dos limites de uma única abordagem. Buscamos, assim, de certa forma, atender à demanda dos Novos Letramentos, que surgiram como um conjunto de estudos situados no paradigma da pós-modernidade, que enfatiza os fenômenos sociais (DUBOC, 2012). Alguns outros trabalhos têm surgido trazendo essa conexão entre Cognição e Letramento, tais como a tese de Neves (2015)²⁹ e o artigo de Gasque (2017)³⁰, entre outros.

Se a teoria por trás da metacognição inclui como alvo o desenvolvimento de melhores estratégias de leitura, então se faz necessário saber de que ponto cada participante da pesquisa aqui relatada está partindo, ou seja, qual o nível de letramento alcançado por cada um ao longo dos anos da Educação Básica, que chamamos de Letramento Escolar, e como esse nível interfere na transição para o Letramento Acadêmico. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) postula-se que o trabalho realizado durante esse segmento deve desenvolver, nos egressos, capacidades que possibilitem:

- (i) avançar em níveis mais complexos de estudos; (ii) integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional; e (iii) atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social (BRASIL, 2006, p.17-18).

²⁹ NEVES, Fabiana Esteves. *Letramento Linguístico Acadêmico de Estudantes Universitárias/os: gerenciamento metalingüístico na leitura e na escrita*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas/ UFRJ, 2015.

³⁰ GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Metacognição no Processo de Letramento Informacional. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, volume 13, p. 177-195, jan./jul. 2017. Disponível em <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/655/575>

Nesse sentido, as OCEM tratam da leitura de estudo, como primordial para a autonomia e empoderamento do estudante e não esquecem a dimensão do agir na sociedade, com vistas ao redesenho desta, posição que parece estar ainda muito longe da realidade vivida pelos alunos que terminam o Ensino Médio no Brasil atualmente.

A leitura é uma atividade sociocognitiva cujo processo envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, culturais, econômicos e políticos entre outros. A base da leitura é a compreensão, que se dá através de processamentos de natureza cognitiva e monitoramento metacognitivo. Como a leitura cumpre importantes funções sociais, que se realizam através dos inúmeros gêneros textuais que circulam em todas as esferas das atividades humanas, a noção de letramentos entra em cena com muita força. Essa noção diz respeito à capacidade que as pessoas têm de utilizarem a leitura e a escrita nas diversas demandas da vida pessoal e da atividade social e assim serem realmente incluídas nas diversas esferas da sociedade, pois sem o domínio da produção e recepção de textos, o sujeito sofre, numa sociedade grafocêntrica, uma consequente e indesejável exclusão social.

O ato de estudar, segundo Gramsci (2006), é um trabalho que cansa, que exige do intelecto, dos músculos e dos nervos também, e para se habituar a esse tipo de trabalho é necessário passar por “sofrimento”. Na experiência que realizamos, esperávamos levar o aluno a um nível de reflexão que o levasse a apoderar-se de seu processo de aprendizagem, através da metacognição; e voltar-se, também, e concomitantemente, para o cenário sócio-histórico de sua interação com o texto, a fim de se responsabilizar mais, de agora em diante, pela sua própria história de letramento, num processo de tomada de decisão a favor do desenvolvimento da consciência leitora.

2.3 Letramento Acadêmico: a polêmica do letramento ideológico versus o letramento autônomo

Nossa pesquisa leva em conta, especificamente, a transição do Letramento Escolar para o Letramento Acadêmico dos alunos do primeiro módulo do CSTGA, do campus Marechal Deodoro, que entraram no Ifal no segundo semestre do ano letivo

de 2016, focalizando a leitura de estudo, ou seja, leitura que consegue conectar o conhecimento novo com o conhecimento prévio, que tira conclusões, que faz inferências autorizadas pelo texto, que diferencia ideias principais de secundárias, enfim, que produz síntese dos vários pontos de vista existentes sobre o mesmo assunto.

Existem vários tipos de letramento: letramento musical, letramento midiático, letramento multicultural, entre outros (KLEIMAN, 1995). O objetivo de mostrar essa diversidade é conseguir enxergar um horizonte onde o ensino da leitura não pode ser isolado nem limitado à decodificação. Por entender que, devido à variedade das práticas sociais que circundam o ato de ler e escrever, e entender que até a noção de letramentos no plural não daria conta de abarcar toda complexidade existente, Rojo (2009) lança o termo letramentos múltiplos. Não querendo me prender à questão de nomenclatura, nesse trabalho, devido ao recorte feito, escolhi aceitar a nomenclatura no plural: letramentos.

Como a aquisição da maior parte dos letramentos dos alunos deste nível se dá através da leitura, não podemos esquecer o letramento que vem na bagagem desse aluno e que foi construído durante toda sua vida, o Letramento Escolar, que abrange seu conhecimento prévio incluindo o arcabouço linguístico, temático e textual.

Apresentamos sintonia também com o letramento ideológico, porque não devemos esquecer de que a leitura do texto escrito é um bem sociocultural da civilização, e que muitas das nossas ações na sociedade dependem dos usos adequados que fazemos dessa leitura. Então, refletir sobre o Letramento Escolar construído pelos participantes da pesquisa durante o Ensino Básico e sobre a esperada transição para o Letramento Acadêmico é também um modo de olhar a questão dos letramentos com respeito e assegurar seu lugar, mesmo nas abordagens menos fluidas, como é o caso da Abordagem Sociocognitiva.

O Letramento Acadêmico, como os outros tipos de letramentos, engloba as práticas sociais de leitura e escrita que são inerentes ao universo das IES. Porém, nossa pesquisa se limita à questão específica da leitura, não apenas por uma questão de recorte metodológico, mas também por levar em conta o fator tempo, que é crucial a uma tese de doutorado, além de acreditar que lendo criticamente o leitor também se expressa criticamente, como diz Silva (2011).

O leitor crítico, movido por sua intencionalidade, desvela o significado pretendido pelo autor (emissor), mas não permanece nesse nível – ele reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade. Como empreendedor de um projeto, o leitor crítico necessariamente se *faz ouvir*. A criticidade faz com que o leitor não só compreenda as ideias veiculadas por um autor, mas leva-o também a posicionar-se diante delas, dando início ao *cotejo* das ideias projetadas na constatação. (SILVA, 2011, p. 93-94).

Assim sendo, como já mencionamos, a falta de proficiência na habilidade de leitura, dentro do contexto universitário é vista, por nós, como um fator de exclusão social. Muitos alunos têm se evadido dos cursos superiores, sendo uma das causas, possivelmente, a inabilidade de leitura e compreensão dos chamados gêneros acadêmicos, como artigos científicos, relatórios, resumos, resenhas, dentre outros³¹ e a falta de suporte pedagógico nesse momento, sem esquecer as dificuldades socioeconômicas que podem também atrapalhar o processo de letramento.

Refletir sobre as causas desse insucesso, a nosso ver, é uma ação de letramento, pois pode trazer luz sobre a situação atual desses alunos. Essa ação de reflexão deseja englobar tanto o letramento autônomo, ao visar à melhoria da compreensão leitora dos alunos, como o letramento ideológico, ao “reconfigurar aspectos como identidade, valores e agenciamento, gerando um processo de reconstrução de sujeito, conhecimento, língua e pedagogia” (DUBOC, 2012).

Apesar de Street se destacar por propor um modelo ideológico de letramento, que passa a compreender as práticas de letramento como situadas em um determinado contexto sociocultural, em que os valores da sociedade afetam diretamente a produção de sentidos do sujeito leitor, ele não negou o modelo autônomo de letramento – que envolve um conjunto de habilidades a serem adquiridas isoladas do contexto ideológico e cultural dos indivíduos. As habilidades homogêneas e universais, em que apenas as capacidades e competências cognitivas eram ativadas no processo, como muitos pensavam, não foram descartadas por Street, muito pelo contrário, ele confirmou que o letramento autônomo é imprescindível para que o ideológico possa se desenvolver.

³¹ A turma de 2006 do CSTGA do IFAL apresentou taxa de evasão de 23,91%; a turma de 2007, 36,96%; a turma de 2008, 48,84%; 2009: 40% e 2010 alcançou 50% de taxa de evasão. Fonte: Planilha de Diagnostico de Quantitativo de Evasão - IFAL –Cursos Superiores Presenciais. (Vide anexo 2).

Concordamos que o Letramento Escolar compreende a escola como uma esfera ideológica, e não deve se restringir à competência lexical e estrutural da língua, mas deve, juntamente com essas competências, abranger as questões socioculturais. Pela necessidade de se desenvolver o letramento autônomo e ideológico, acreditamos que o trabalho na escola possa se beneficiar dos postulados do letramento crítico, que é interdisciplinar e se adapta bem às teorias de saber e poder. O próprio Street (2014) se recusa a minimizar a importância do desenvolvimento do letramento autônomo. Segundo ele:

O modelo ideológico [...] não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido do modelo autônomo. (STREET, 2014, p. 172)

A polêmica poderá ser resolvida quando se entender que o letramento ideológico, por ser mais abrangente, engloba o autônomo, e juntos dão vazão ao letramento crítico que se vincula às práticas sócias na busca do desenvolvimento da consciência crítica de nossos estudantes.

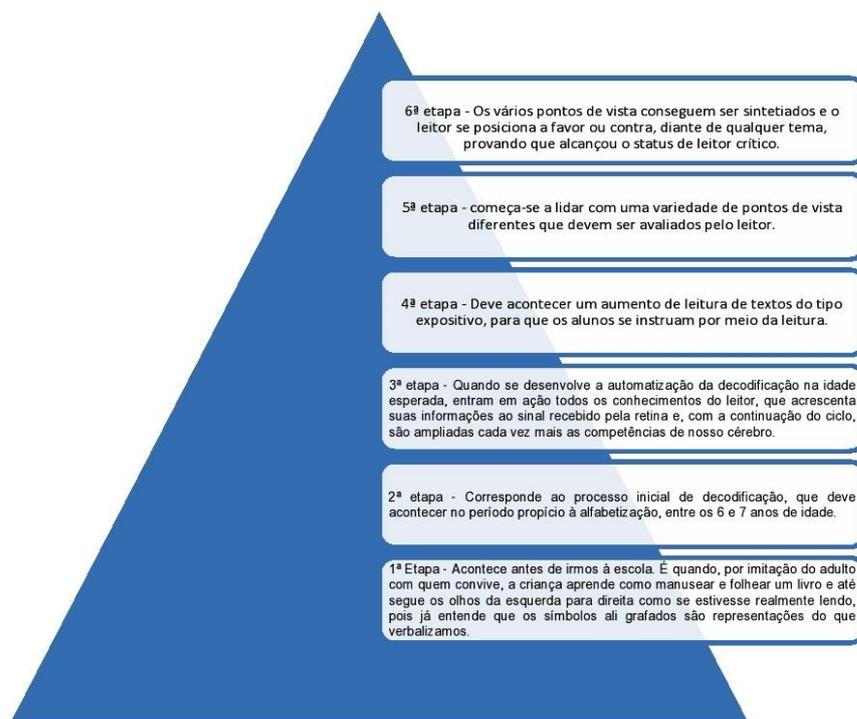
2.4 As etapas do letramento segundo Chall e as várias práticas de leitura

O processo de letramento na fase adulta é diferente do processo nas fases anteriores. Chall (1983) enfatiza a natureza progressiva do letramento ao apresentar os estágios pelos quais deveríamos passar, e afirma que esses estágios é que vão nos tornando cada vez mais proficientes na leitura. Chall (op. cit) também preconiza que o processo ensino-aprendizagem muda de acordo com o estágio em que se encontra o estudante; pois, certas habilidades se consolidam, enquanto outras novas expectativas surgem. Por isso, nós vemos a necessidade de oferecer ajuda diferenciada, isto é, suporte pedagógico, ao processo de letramento do estudante

que está no começo do nível superior, lembrando que o letramento é um processo tanto cognitivo, quanto social.

O letramento, segundo Chall (1983) possui seis etapas, que em seu trabalho são numeradas de 0 a 5. Veja-se a Figura 1, onde resumimos as etapas apresentadas pelo supracitado autor, numa pirâmide cuja base representa o alicerce do processo de letramento e o topo, o ponto máximo a ser alcançado pelo leitor.

Figura 1 – As etapas de letramento de Chall



Fonte: Chall (1983)

Como vemos, a pirâmide resume os estágios que também estão de acordo com o progresso proposto nos documentos oficiais brasileiros, já apresentados nesse capítulo. Há uma ênfase dada à importância da instituição familiar na primeira fase, que tem seu impacto nos hábitos leitores da criança muito antes da instituição escolar. Mas, a partir da segunda etapa, a relevância é voltada para o papel do ensino formal, ou seja, o papel da escola.

Fica claro, na pirâmide que a segunda etapa deve ser atingida no final da Educação Infantil, A terceira e quarta etapas se relacionam ao Ensino Fundamental I e II. A quinta etapa, ao Ensino Médio e a sexta, ao Ensino Superior.

Infelizmente, num país tão desigual como o nosso, nem todos têm a oportunidade de seguir essa sequência de construção de letramento, há os que desistem da escola muito antes e acabam se tornando analfabetos funcionais ou realizando apenas as práticas mais corriqueiras, o que não inclui a leitura de textos acadêmicos. Com certeza, a prática de outros tipos de leitura ajuda na construção do conhecimento prévio do leitor, mas precisamos ajudar os alunos de nível superior a superar suas limitações na leitura dos gêneros acadêmicos.

Explicitaremos agora algumas das práticas de leitura existentes, acompanhadas de exemplos que se encontram no Anexo 3, (textos retirados, como todos os outros usados nesse trabalho, do banco de dados organizado pela Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira, orientadora desta pesquisa, pesquisadora que é líder do GETEL – Grupo de Estudos do Texto e da Leitura/ CNPq – Diretório de Grupos de Pesquisa) e que reforçam a ideia de que há gêneros e temas que são mais familiares que outros, até por conta de nossos gostos, necessidades e convívio pessoais. Entretanto, sabemos que todos são igualmente importantes para o desenvolvimento de um leitor proficiente. Dentre as várias práticas de leitura destacaremos:

a) A leitura estética: a que ocorre quando lemos um texto literário, um poema, por exemplo, ou qualquer texto poético. Geralmente esse tipo de leitura proporciona um certo prazer e um apelo aos sentidos e à emoção.

b) A leitura mental: em que buscamos racionalidade, encadeamento de ideias, além de uma atitude crítica diante do texto. Neste tipo enquadra-se a leitura dos textos acadêmicos, como artigos de revistas especializadas, relatórios, projetos, trabalhos técnicos e científicos, ensaios, resumos, etc.

c) A leitura exploratória: que ocorre ao procurarmos uma informação pontual num texto ou em obras de referência como dicionários, enciclopédias e etc.

d) A leitura linear: é o tipo mais praticado, leitura que flui sem esforço. Ao terminar a leitura, o leitor pode não se lembrar de detalhes, mas lembra dos fatos marcantes.

e) A leitura de assimilação: ocorre quando queremos estudar e aprender algo. Esse é o tipo de leitura cuidadoso, obrigando o leitor a reler, anotar, resumir, etc. Não há preocupação de leitura crítica.

f) A leitura criativa: acontece quando o texto desperta no leitor a inspiração para recriá-lo, para produzir outros textos. Acontece muito em oficina literária.

g) A leitura geradora: pode nos levar ao aprofundamento de um tema. Literalmente o que ocorre é que uma leitura gera a necessidade de outras leituras. Como exemplos, podemos citar todas as leituras feitas para a produção de um Trabalho de Conclusão de Curso.

Por ter tantos usos, a leitura é um objeto de estudo complexo, neste trabalho, nos delimitamos à leitura de assimilação de textos do gênero acadêmico por meio de uma experiência que ressalte para os alunos a importância da metacognição. Vieira (2007) foi um de nossos incentivadores quando disse que

Em nosso país, no curso superior, o texto, a lousa, e o giz continuam sendo materiais didáticos essenciais à atividade do professor; entretanto não se tem registro de professores e outros profissionais da educação que promovam a utilização autônoma de estratégias de compreensão leitora nos alunos (VIEIRA, 2007. p.170).

Depois de mais de 10 anos, esta afirmação pode parecer muito forte, pois estudos começaram a ser feitos na academia sobre o contexto dos cursos de nível superior, mas os resultados levam tempo para chegarem aos seus destinos. No caso dos estudos que chamam a atenção para a proficiência leitora dos gêneros acadêmicos, lembramos que Bakhtin (2006) identifica dois tipos de gêneros discursivos: os primários, que são simples e que se formam nas condições de comunicação discursiva imediata, como a conversa do dia a dia, uma carta recebida de um parente, entre outros; e os secundários, que são complexos, e que surgem

nas condições de um convívio cultural também mais complexo, desenvolvido e organizado no seu processo de formação. Em geral os gêneros secundários incorporam os primários, integrando-os e transformando-os. Um bom exemplo de gênero discursivo secundário são as resenhas, os artigos científicos, os relatórios, entre outros (BAKHTIN, 2006, p.263-264).

Bakhtin (op. Cit) reconhece a existência de esferas da atividade humana e da comunicação e reconhece ainda que, em cada esfera dessas, existem gêneros determinados mais presentes, que possuem estilo, tema e composição mais estáveis. Dentro da esfera da academia, destacamos o texto acadêmico, por sua função científica de transmissão e consolidação de conhecimento. Segundo Bakhtin:

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas do gênero de dadas esferas. (BAKHTIN 2006, p.284)

Em nossa pesquisa, por conta de todas as adversidades sofridas por nossos participantes, decorrentes de suas situações socioeconômicas, eles não conseguiram desenvolver a leitura proficiente que chegasse ao nível do tipo de leitura que se faz no domínio universitário, pois eles não foram habituados consistentemente aos textos da esfera acadêmica durante a Educação Básica. No entanto, reconhecemos que a leitura, de alguma forma, marca presença na vida deles, tanto que eles são considerados privilegiados por conseguirem uma vaga no Ensino Superior, vaga essa que possivelmente foi alcançada porque sua habilidade leitora, mesmo com defasagens, esteja, ainda assim, melhor desenvolvida do que a dos estudantes que não conseguiram a vaga.

Concordamos com Castello-Pereira (2003) que diz que o texto acadêmico, por ter características específicas, exige atitudes diferentes do leitor:

[...] os textos acadêmicos, quase sempre longos, de estrutura muitas vezes bastante complexa, com tema distante do cotidiano, podem necessitar de outras estratégias, [...], pois geralmente não será possível, através da discussão de indícios de contextualização, inferir o tema discutido, por exemplo (CASTELLO-PEREIRA, 2003, p. 72).

Nosso objetivo foi compartilhar, durante a experiência metacognitiva realizada com os alunos do CSTGA, de momentos em que essas atitudes mais conscientes em relação ao gênero acadêmico pudessem ser desenvolvidas com ajuda pedagógica, que se aproveita do construto da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky³². De acordo com esse construto, o que você consegue fazer no presente com a cooperação de outro, será capaz de fazer sozinho no futuro. Segundo Corrêa (2001):

Se isso for verdade, é preciso reconhecer que o gênero de texto (científico dissertativo) com o qual culturalmente espera-se que a universidade opere, apresenta também especificidades e exigências que são próprias de sua natureza acadêmica. Portanto existe uma distância a ser considerada entre o conjunto de habilidades e atitudes pressupostas na leitura de textos acadêmicos e aquelas colocadas em funcionamento na leitura de textos não acadêmicos (CORRÊA, 2001, p.187).

Segundo Sousa e Gabriel (2009) “o processo de compreensão é complexo e também precisa ser ensinado e praticado intensivamente com diferentes gêneros textuais” (SOUSA; GABRIEL, 2009, p. 58), logo, este ensino pode acontecer em diferentes níveis escolares, conforme a necessidade dos alunos, inclusive no nível universitário.

Além da diversidade de gêneros, é necessário que a escola prepare o aluno para, a partir dessa variedade, poder fazer resumos, esquemas e roteiros, que são procedimentos necessários para o desenvolvimento da autonomia de estudo. Como dizem Carvalho e Silva (1996), é mais fácil encontrar professores do nível superior que se preocupam mais com a escrita do que com a leitura dos alunos, e isso é até compreensível, pois, segundo esses autores, quem lê mal, mesmo já frequentando cursos de graduação ou pós-graduação, prefere esconder dos professores sua dificuldade de leitura.

Sabemos que as turmas que ingressam num curso superior possuem – por vários motivos, entre os quais citamos as diferenças nas etapas de letramento já mostradas anteriormente na pirâmide – estudantes com níveis de compreensão

³² Vygotsky é considerado o teórico do ensino como processo social.

leitores heterogêneos, e nossa proposta traz a busca por um ambiente acadêmico mais igualitário, pelo menos dando chances iguais para o caminhar durante o curso.

Já que não é possível ninguém se posicionar criticamente diante de um texto, sem ter construído uma compreensão sobre ele antes, não vejo como isso possa ser desconsiderado no nível superior. Usar o letramento autônomo como um ritual de passagem para se chegar ao letramento ideológico, pode significar uma ação clara de letramento para justiça social, pois vai preparar melhor o aluno para enfrentar o artigo acadêmico.

2.5 A leitura do artigo acadêmico

O artigo acadêmico, também chamado de artigo científico ou teórico, em relação à sua estrutura, no geral, tem sintaxe complexa e frases longas; em relação ao seu léxico, ele tem um grau de dificuldade do vocabulário, que é próprio do jargão do profissional que será formado naquela área específica. Neves (2015) reitera todas essas características além de atentar para o fato de que

[...] o gênero artigo teórico, na definição de letramento linguístico acadêmico, traz marcas gráficas que: indicam a citação de outros textos (característica da ação de reportar), como as aspas, a redução da fonte com recuo da margem e, em alguns casos, o uso de itálico; dividem o texto em itens, com numeração simples ou em níveis (por exemplo, 1.2; 1.3); destacam especificidades lexicais, como palavras-chave (negrito) ou vocábulos estrangeiros (em itálico). Além disso, textos nesse gênero tendem a apresentar parágrafos mais longos, com muitos períodos e/ou com períodos também mais extensos [...] (NEVES, 2015, 75).

Segundo dados de pesquisas recentes³³, a escola básica mal tem conseguido trabalhar os gêneros menos complexos, mal tem conseguido alfabetizar, quando o

³³ O grupo de pesquisa OBEDUC em Alagoas produziu pesquisas que reiteram essa afirmação. Aconselho a leitura de "A compreensão Leitora e o processo inferencial em turmas do nono ano do

faz é tardiamente, o que compromete o desenvolvimento do cérebro; logo, o desenvolvimento de estratégias para leitura do artigo acadêmico tem sido quase inexistente; e segundo Norris e Phillips (2003, p. 231), “o letramento científico deve compreender as estratégias interpretativas necessárias para lidar com texto científico³⁴”.

Podemos garantir que o artigo acadêmico é a forma mais fácil na atualidade de disseminar conhecimento, pois geralmente são escritos para publicação em revistas ou em anais de eventos científicos que os disponibilizam na internet. Nele, os cientistas registram dados e se submetem à leitura crítica de seus pares, logo, trata-se de material autêntico, tem autores e público reais. Norris e Phillips (2003) dizem que a leitura desse gênero precisa ser mais enfatizada, porque ela leva o leitor a interpretar, analisar, questionar e criticar o texto, deixando de ser uma simples absorção passiva de informação.

Como todo gênero, o artigo científico possui sua estrutura que é composta de movimentos retóricos e cada movimento retórico tem sua função comunicativa específica. Conhecer essa estrutura, saber identificar os movimentos retóricos e a ideia central com seus suportes, faz parte do que Norris e Phillips (2003) chamam de Letramento Científico e nós estamos chamando de Letramento Acadêmico. Norris e Phillips dizem que:

Determinar como os textos científicos devem ser entendidos implica determinar, por exemplo, quando algo é uma inferência, uma hipótese, uma conclusão ou uma suposição; quando algo é uma verdade afirmada, uma dúvida expressada, ou uma conjectura oferecida; quando algo é prova de uma reivindicação, uma justificativa para uma ação, ou um fato declarado a ser explicado. Se esses significados gerais forem perdidos, então o leitor não apenas leu mal, o leitor não conseguiu entender o significado científico

ensino fundamental” de Francisco Jailson Dantas de Oliveira (2013); “A compreensão leitora entre alunos de 6º ano de uma escola pública municipal de Maceió: uma experiência didática numa abordagem sociocognitiva” de José Amaro dos Santos (2016) e “Avaliação e mediação da compreensão leitora de alunos de 5º ano de uma escola pública municipal de Maceió-AL” de Sérgio Rocha da Silva (2016). Todas são Dissertações de Mestrado da UFAL.

³⁴ Texto original: *Scientific literacy must comprise the interpretive strategies needed to cope with science text* (NORRIS; PHILLIPS 2003, p. 231).

além do nível de conteúdo da superfície e não conseguiu entender a ciência (NORRIS; PHILLIPS, 2003, p.235)³⁵. Tradução nossa.

Durante a experiência metacognitiva realizada nesta pesquisa, trabalhamos com os alunos os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais que compõem um artigo acadêmico, além de termos feito exercícios de identificação de ideias centrais e secundárias e termos estudado a estrutura do resumo.

Hoje não se aceita mais enxergar o letramento apenas como um processo individual e estritamente cognitivo. A partir da perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, esse fenômeno foi estabelecido como prática social. Nós estamos, com essa pesquisa, reafirmando essa posição social da leitura. Freire (2006) já dizia:

Não podemos interpretar um texto se o lemos sem atenção, sem curiosidade. [...] Estudar exige disciplina [...] é criar e recriar e não repetir o que os outros dizem. Estudar é um dever revolucionário (FREIRE, 2006, p.59).

Sempre foi um motivo de orgulho para uma família ter um filho aceito no Ensino Superior, ele passa a ser visto de outra forma, não há como negar isso, principalmente nas famílias onde aquele jovem faz parte da primeira geração que consegue alcançar o nível superior.

No entanto, esse mesmo jovem que cria um *ethos* prévio de sucesso, no momento de “enfrentar” o curso, vai se encontrar sem as habilidades de leitura necessárias para compreender o texto acadêmico, logo esse *ethos* prévio de sucesso passa a sofrer um movimento contrário, que nem todos terão condições, sozinhos de suportar. Nos nossos instrumentos de geração de dados, procuramos

³⁵ Texto original: *Determining how scientific texts are to be taken involves determining, for example, when something is an inference, a hypothesis, a conclusion, or an assumption; when something is an asserted truth, an expressed doubt, or a proffered conjecture; when something is evidence for a claim, a justification for an action, or a stated fact to be explained. If these general meanings are missed, then the reader not only has read poorly, the reader has failed to grasp the scientific meaning beyond the surface content level and failed to grasp science.*

também ouvir o nosso aluno com relação a essa (des)construção identitária, perceber a influência da conscientização de suas defasagens no seu *ethos* e oportunizar a reflexão de cada um quanto a essa sua condição, processo que chamamos, numa alusão a Piaget, de tomada de consciência.

O que geralmente acontece em nosso campus é que perdemos os nossos alunos quando saem do ensino médio-técnico, alunos com bom nível de Letramento Escolar, que costumam ser bem sucedidos no ENEM, porque com os bons resultados que conseguem nas provas, optam pelos cursos superiores, de no mínimo 4 anos de duração nas universidades, que são mais concorridos e que têm mais prestígio na sociedade.

Por outro lado, recebemos, no nosso Curso Superior em Tecnologia de Gestão Ambiental, alunos de outras escolas do estado, que, na sua maioria, não apresentam o perfil esperado pelo corpo docente do CSTGA. Assim, nossos professores terminam se encontrando numa encruzilhada: ou mantêm o nível esperado no curso e geram um número de desistência ou de repetência elevado, o que vem acontecendo segundo dados já apresentados nessa pesquisa; ou reduzem suas expectativas, baixando o nível do curso para todos os alunos. A nosso ver, nenhuma das alternativas é justa com os nossos jovens. Só a pesquisa pode nos ajudar a definir uma estratégia de trabalho mais justa e eficiente. É o que esperamos descobrir com o desenvolvimento desse trabalho que pretende preparar o aluno do CSTGA para a construção de sentidos durante a leitura dos artigos acadêmicos.

3 METACOGNIÇÃO E SUA RELAÇÃO COM AS FUNÇÕES EXECUTIVAS

Neste capítulo, trataremos dos aspectos cognitivos e metacognitivos da leitura e sua relação com as funções executivas. O prefixo “meta”, na palavra metacognição, nos remete a uma reflexão sobre a cognição, já que metacognição diz respeito ao processo de usar a cognição para entender e controlar a própria cognição, a própria aprendizagem; logo, os próprios letramentos³⁶, a metacognição é um dos atributos fundamentais que envolvem a compreensão leitora. Assim sendo, as pesquisas nessa área investigam as diferentes formas que o aprendiz tem de monitorar seu próprio processo cognitivo. Para Silva Santos (2003), “a metacognição refere-se ao conhecimento que temos sobre nossos próprios conhecimentos”.

3.1 A visão estratégica da Leitura

Segundo Silveira (2005, p. 66) o termo estratégia “nos remete a uma ideia de movimento, em que o sujeito, de certa forma, faz um uso calculado de sua ação diante de uma situação complexa, em busca de um objetivo”. Do ponto de vista do processamento cognitivo da leitura, Silveira (2015, p. 23) apresenta estratégias de leitura como “operações mentais que realizamos para atribuir sentido às informações visuais do texto”. Silveira (2015), baseando-se em Goodman (1987), nos informa que as estratégias básicas de leitura são a *predição*, a *seleção*, a *inferência*, a *confirmação* e a *correção*³⁷.

Para desenvolver competência leitora, o leitor precisa aprender a selecionar a estratégia mais apropriada para processar a compreensão do texto, sempre na busca de atribuir sentidos ao material que está lendo. As estratégias de

³⁶ Usaremos letramentos no plural para englobar todos os tipos de letramento existentes, tais como: o letramento escolar, o letramento midiático, o letramento multicultural, entre outros. Ratificamos que nosso foco é no desenvolvimento do letramento acadêmico.

³⁷ Conforme Goodman (1987: p. 19), essas estratégias são universais linguísticas, ou seja, “em todas as línguas os leitores devem utilizar os mesmos índices psicolinguísticos e as mesmas estratégias. Devem selecionar, predizer, inferir, confirmar e corrigir”.

leitura podem ser cognitivas (geralmente inconscientes) e metacognitivas (ocorrem de forma consciente e monitorada).

A metacognição já vem sendo usada há algum tempo para desenvolver nos alunos estratégias que devem ser usadas antes, durante e depois das leituras, facilitando assim a compreensão dos textos e as discussões dessas questões no nível sociocultural, isto é, a metacognição tem sido uma aliada no desenvolvimento do processo de letramento. Segundo Leffa (1996:46), “o leitor, em determinados momentos da 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”. Essa atividade metacognitiva pode se concretizar por meio de várias ações realizadas conscientemente pelo leitor. Santos (2003) enumera entre essas ações:

[...] definir o objetivo de uma determinada leitura; identificar os segmentos mais ou 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 e corrigir o rumo da leitura nos momentos de distrações, divagações ou interrupções (SANTOS 2003, p. 128).

De acordo com Son (2007), as estratégias ou ações metacognitivas, podem ser de dois tipos: existem as que podem ser facilmente observadas por terceiros enquanto alguém lê, que são as estratégias ou ações metacognitivas concretas, como destacar palavras chave, sublinhar trechos relevantes, anotar sinônimos das palavras desconhecidas na margem do texto, entre outras; e existem as que são impossíveis de se observar, as que precisam ser relatadas pelo próprio leitor, que são as estratégias ou ações metacognitivas abstratas, entre elas estão o planejamento da ação de ler, o monitoramento da compreensão leitora, a organização dos procedimentos necessários durante a leitura, além de outras ações invisíveis ao olhar.

A partir disso, surge a noção de leitura estratégica, que é feita quando o leitor vai para o confronto com o texto, ciente das ações – tanto concretas como abstratas

– que precisará tomar no momento do enfrentamento do texto. Refiro-me ao momento em que surgirem obstáculos para compreensão do texto. Obviamente, quando a compreensão está fluindo bem, praticamente não surge necessidade de acionar nenhuma estratégia ou ação conscientemente monitorada.

Vale dizer ainda que as estratégias são acionadas no momento da desautomatização, quando surge um problema de compreensão na leitura. Então, nesse momento, o leitor decide se vai retroceder, se vai fazer um cotejo entre a informação recebida e o que já faz parte de seu conhecimento prévio para formar o conhecimento novo, ou se vai fazer uso de outras estratégias, sempre no esforço de processar a compreensão da informação textual.

Só pela prática desses procedimentos, tornamo-nos leitores estratégicos, que manipulam conscientemente as estratégias metacognitivas. O texto acadêmico é uma ótima oportunidade de desenvolvimento dessas estratégias, pois ele é um texto complexo, que geralmente apresenta informações novas ao estudante. O leitor precisa aprender de forma autônoma, a partir do que lê no texto. De acordo com Ferreira Da Silva (2008),

A importância do conhecimento das estratégias metacognitivas aplicadas à leitura, pelo leitor, reside no fato de que, consciente dessas estratégias, ele pode amadurecer na leitura, não somente do ponto de vista linguístico, mas também no conhecimento de quais estratégias funcionam melhor em determinada situação (FERREIRA DA SILVA, 2008, p. 28).

As estratégias metacognitivas de leitura desempenham um papel essencial no processamento cognitivo, são elas que auxiliam o leitor no momento de tomar decisões sobre as hipóteses que formula no decorrer da leitura. Elas ajudam o leitor a selecionar, avaliar, persistir, refutar ou modificar as hipóteses que este vai formulando sobre o texto lido; e o professor, por meio de mediação pedagógica³⁸, também pode ajudar o aluno a desenvolver essas estratégias.

³⁸ Mediação pedagógica refere-se à ajuda dada pelo professor ao aluno no processo de ensino-aprendizagem, para que o aprendiz possa transcender suas próprias potencialidades, logo, tem relação com a zona de desenvolvimento proximal.

A partir dessa explicação, nesse trabalho, reconhecemos as estratégias de leitura como ações ora cognitivas ora metacognitivas, dependendo de acontecerem respectivamente inconsciente ou conscientemente; pois, conforme distinguem Pereira e Santos (2016, p. 4-5), “as cognitivas caracterizam-se pelo traço intuitivo e inconsciente, enquanto as metacognitivas caracterizam-se pela consciência, pela intenção de monitoramento do próprio processo”.

Pereira e Krás (2010) concordam com a visão de Kleiman (2007) sobre a classificação das estratégias de leitura cognitivas e metacognitivas. Elas dizem que:

[...] as estratégias cognitivas de leitura são operações que não envolvem conhecimento reflexivo, são realizadas automaticamente, apoiadas no conhecimento de regras gramaticais e no conhecimento de vocabulário. E as estratégias metacognitivas da leitura envolvem a habilidade de autoavaliar a compreensão e de determinar um objetivo para a leitura (PEREIRA; KRÁS 2010, p.3).

Conforme Ferreira Da Silva (2008), é possível mostrar essas estratégias para que o leitor, que as usa apenas de forma inconsciente, se conscientize das vantagens de seu uso consciente. Logo, favorecer a prática dessas estratégias de leitura é dar oportunidade para que os alunos potencializem seu processo metacognitivo, aprendendo quando e como usá-las para serem bem sucedidos.

3.2 Cognição X Metacognição

A cognição é definida como todo processo mental de construção de conhecimento que se utiliza de vários componentes cerebrais, como a percepção, a atenção e a memória. Esses componentes são também acionados durante o processamento automático da leitura. Já metacognição, além de ser o processo que exerce controle sobre a cognição, supervisionando e corrigindo eventuais problemas que possam surgir no percurso (BROWN, 1980), é também uma etapa mais elevada do processamento de informação; pois, segundo Andretta *et al.* (2010), ela é

adquirida e desenvolvida com a experiência e potencializada pelos conhecimentos prévios, logo, tem relação com a evolução biopsíquica e cultural humana.

Os processos metacognitivos coordenam as estratégias cognitivas; assim sendo, metacognição é também, em outras palavras, o conhecimento sobre planejamento da leitura, direção da compreensão e avaliação da aprendizagem. A metacognição, conforme Chaves e Lopes (2012, p. 25), surgiu como componente de estudo desde os anos 1970, formando uma tríade ao lado das habilidades cognitivas e dos fatores motivacionais para o desempenho escolar. Não podemos deixar de dar relevância à metacognição também no que se refere à conexão com os esquemas mentais³⁹ que são necessários ao leitor para compreender um texto, pois são esses esquemas mentais que permitem ao leitor relacionar a informação do texto com seus conhecimentos prévios e influenciar seu processo de compreensão.

É dessa forma que o leitor vai modificando seus conhecimentos; logo, metacognição é um processo que é mais do que monitoramento da própria leitura, ele pode ser estendido para uma ação de reflexão em relação ao texto e ao próprio processo de pensamento, e, segundo Ribeiro e Viana (2009), esse processo precisa ser tomado como objeto de ensino a ser tratado didaticamente.

E, a cada vez que o leitor entra em contato com novas informações vindas do material escrito, com ou sem o acompanhamento da mediação pedagógica, seus conhecimentos prévios vão se transformando, se ajustando, incorporando novas informações, dando elasticidade a esse conhecimento, e é assim que se “lê para aprender”.

Sendo assim, o processo de aprendizagem é cognitivo, porque é uma transação onde construímos conhecimento, muitas vezes sem controle rígido do modo que utilizamos para fazer essa construção, logo é inconsciente; mas, ao mesmo tempo, ele é também metacognitivo, pois envolve conhecimento sobre a cognição: significa possuir informações e controle sobre esses recursos; e envolve ainda o autocontrole da cognição: é reconhecer que diferentes estratégias podem ser usadas para ajudar na compreensão de diferentes textos ou situações.

Segundo Son (2007, p. 23), tanto a Psicologia Cognitiva como a Educação, há tempo vêm buscando os princípios efetivos da aprendizagem, querendo melhorar

³⁹ A noção de esquema vem da obra de Piaget (1926)

o rendimento escolar. E nessa busca ambas chegaram ao conceito de metacognição. As definições a que as duas áreas chegaram não são cem por cento idênticas: em Educação, metacognição se refere a estratégias práticas e concretas, como fazer apontamentos e resumos, enquanto na Psicologia Cognitiva, se refere a ações mais abstratas como relacionar a informação do texto com seus conhecimentos prévios, entre outras. Os leitores que usam a metacognição, e que usam as estratégias metacognitivas, são considerados indivíduos hábeis metacognitivamente, que, nas palavras de Jou e Sperb (2006),

Teriam a capacidade de incorporar e aplicar vários conhecimentos para aperfeiçoar o desempenho acadêmico, transformando-se em aprendizes eficientes. Seriam, por exemplo, capazes de saber o que sabem (conhecimento declarativo), como utilizar o que sabem (conhecimento procedural) e por que, onde e quando utilizar o que sabem (conhecimento condicional, contextual), aplicando as estratégias relevantes ao objetivo da atividade cognitiva (JOU; SPERB 2006, p.181).

O fato de tanto a Educação como a Psicologia Cognitiva chegarem ao conceito de metacognição confirma o local privilegiado das capacidades metacognitivas para o processo de aprendizagem. Além disso, ambos os tipos de estratégias metacognitivas, concretas ou abstratas podem ser treináveis com os alunos no contexto educacional de sala de aula.

E se não foram treinadas no momento propício, ou seja, desde o começo da aprendizagem da habilidade leitora, isto é, desde o começo do Ensino Básico, que seja no momento da necessidade. Entendemos que nada impede que no Ensino Superior se melhorem as habilidades que porventura não tenham sido desenvolvidas, ou que tenham sido desenvolvidas de forma deficitária, na Educação Básica.

3.3 Metacognição e leitura de estudo

Flavell, da Universidade de Standford na Califórnia, é considerado o pesquisador da metacognição, (Brown, 1987; Son, 2007). Ele recebeu influências do

trabalho de Piaget e apesar de sua teoria, no início, estar mais voltada para crianças, ele afirmou que “o conhecimento metacognitivo pode ter uma série de efeitos concretos e importantes sobre as atividades cognitivas de crianças e adultos” (FLAVELL, 1979, p. 908)⁴⁰.

A primeira vez que Flavell usou formalmente o termo metacognição foi num artigo de 1976. Para Flavell, metacognição compreende qualquer tipo de transação cognitiva com o meio ambiente, humano ou não, o monitoramento ativo e a regulamentação dessa transação em relação aos dados cognitivos. O autor advoga que os processos metacognitivos podem operar consciente ou inconscientemente e podem ser precisos ou imprecisos, mas, mesmo assim, eles podem ajudar o indivíduo na construção do sentido e descobrir implicações comportamentais das experiências metacognitivas.

Flavell acredita que esse monitoramento está sendo usado muito minimamente, até mesmo pelos alunos de nível superior, e concordamos que precisamos, não apenas alertar nossos alunos para a importância da metacognição, mas também, criar condições para que eles desenvolvam e reforcem essa habilidade.

Às vezes, nem o próprio aluno sabe o que lhe falta, isto é, o que desconhece, gerando o que Brown (1978) chama de “ignorância secundária⁴¹”. Como o professor pode saber o que falta ao aluno? O que o aluno não sabe? Que estratégias o aluno não está usando? Como uma das variáveis da metacognição é o próprio sujeito, ninguém melhor do que os próprios alunos para reconhecer seus níveis de conhecimento e suas limitações, e para analisar de onde vêm seus conhecimentos ou suas possíveis limitações. Este é o primeiro passo importante da tomada de consciência que a experiência proporciona.

Obviamente, quanto menor o nível de cognição alcançado por esses alunos, menores serão as chances de eles assumirem uma atitude metacognitiva diante da própria aprendizagem. Por isso, na nossa pesquisa, utilizamos a mediação pedagógica na intenção de ajudar os alunos a desenvolverem essa atitude. Os

⁴⁰ Texto original: *metacognition knowledge can have a number of concrete and important effects on the cognitive enterprises of children and adults.*

⁴¹ Ignorância primária é não ter um conhecimento e saber que não o possui; já na ignorância secundária o indivíduo não tem o conhecimento e nem a consciência do desconhecimento. (BROWN. 1978)

alunos precisam praticar a supervisão de seu aprendizado, e, para que o professor redimensione seu trabalho, é necessário que os alunos compartilhem com ele o que acontece em suas mentes nos momentos de leitura. Uma forma de essa interação acontecer é por meio de protocolos interacionais⁴².

Segundo recentes estudos da Neurociência, todas as experiências e atividades significativas que trabalham com a linguagem e a cognição ajudam a expandir a plasticidade do cérebro, por meio do robustecimento dos neurônios. Segundo Moraes *et al.* (2004, p. 61), essa expansão começa desde a infância, “entre 3 e 6 anos de idade, há um crescimento frontal importante; entre 6 e 13 anos, o padrão de crescimento rápido desloca-se das regiões anteriores para as posteriores, isto é, para – entre outras – regiões implicadas nas funções da linguagem”.

No entanto, segundo o mesmo autor, a expansão do cérebro não estaciona nesta idade, por isso o ensino da leitura pode e deve acontecer em todos os níveis de escolarização, dependendo da necessidade apresentada pelos alunos.

Como todo conhecimento está armazenado na forma escrita, ler é a maneira mais eficiente de aprender. Portanto, o aluno de nível superior depende da leitura para ser bem sucedido. Ao perceber que está com dificuldade na leitura dos textos específicos de sua área, é imprescindível que ele seja capaz de resolver essa dificuldade, através do uso de estratégias metacognitivas.

Existe um momento em que o sujeito leitor precisa tomar consciência da qualidade de sua interação com o texto e, a partir desse momento, ser capaz de aprimorar suas ações, refletindo e tomando decisões sobre os passos que precisa seguir para alcançar a qualidade, isto é, para chegar à compreensão plena do texto. Entendemos, assim, que o momento de tomada de consciência (PIAGET, 1978) é o passo mais importante de todo esse processo.

As estratégias de leitura para estudo apresentadas e praticadas com os alunos participantes de nossa pesquisa, durante o período de mediação pedagógica foram:

⁴² Protocolo interacional é um instrumento que tem sido utilizado para investigar diferentes processos cognitivos, tais como as inferências produzidas pelo leitor na construção da representação mental do texto.

1. **levantamento de hipótese**, por meio da **predição**, que é capacidade de antecipar-se ao texto, à medida que vai processando a sua compreensão e por meio da **inferência**, que se refere à habilidade de completar a informação implícita, utilizando pistas linguísticas, textuais e discursivas, além dos conhecimentos prévios. Este é um processo pelo qual, com base em determinados dados, chega-se a uma conclusão ou dedução;
2. **seleção**: habilidade de selecionar apenas o que for relevante para a compreensão e os propósitos da leitura;
3. **confirmação**: estratégia utilizada para verificar se as hipóteses levantadas por meio das predições e inferências feitas estão corretas ou se precisam ser reformuladas;
4. **reconhecimento de erros**: capacidade de perceber o momento em que uma pista errada foi seguida; e
5. **correção**: retroceder no texto para reformular as predições e inferências não confirmadas e, assim, retomar as etapas anteriores, até o fechamento do ciclo que se dá quando a compreensão da passagem do texto é realizada por completo.

Sabíamos que os alunos podiam até ter hábito de utilizar essas estratégias inconscientemente, mas nosso intuito foi trabalhá-las de modo consciente. Essa consciência sobre o próprio conhecimento e sobre o uso das estratégias, na Abordagem Psicológica Cognitiva da Leitura é chamada de metacognição, já na Neuropsicologia é chamada de funções executivas. Logo, segundo Corso *et al.* (2013), metacognição e funções executivas são termos sinônimos, cuja escolha será feita de acordo com a área em destaque: no campo da Educação e área afins há a preferência pelo termo “metacognição”, enquanto no campo da neuropsicologia a preferência é por “funções executivas”.

3.4 Funções executivas, leitura e desempenho acadêmico

Na década de 1980, segundo Corso *et al.* (2013, p.24), Lezak, uma neuropsicóloga americana, foi quem deu a primeira definição às funções executivas,

e atribuiu a elas a dimensão que se refere ao “como” o comportamento humano é expresso. Para Corso *et al.*, esse comportamento engloba quatro componentes – formação de objetivos, planejamento, realização do plano direcionado ao objetivo, e desempenho eficaz. Corso *et al.* ainda agrupam as funções executivas em quatro domínios:

[...] desejo ou vontade (antecipação, motivação, comportamento intencional), planejamento (conceitualização, tomada de decisão, desenvolvimento de esquema para executar plano), ação propositiva (programação da atividade, manutenção, integração e alternância de sequências de comportamentos, flexibilidade mental, inibição, controle de atenção e memória), e monitoramento (controle do desempenho efetivo, regulação de aspectos qualitativos do comportamento, utilização de *feedback*) (CORSO *et al.*, 2013, p.24).

Mourão Junior e Melo (2011, p.309), descrevem função executiva⁴³ como "um sistema gerenciador que tem como atributo organizar uma sequência de ações a fim de atingir um objetivo definido". E assim eles afirmam:

A função executiva é requerida sempre que se faz necessário formular planos de ação ou quando uma sequência de respostas apropriadas deve ser selecionada e esquematizada. Do ponto de vista da neuropsicologia a função executiva compreende os fenômenos de flexibilidade cognitiva e de tomada de decisões. Atualmente é sabido que os módulos corticais responsáveis pelas funções executivas se localizam nos lobos frontais direito e esquerdo (MOURÃO JUNIOR; MELO, 2011, p.309).

Ainda conforme Mourão Junior e Melo (op cit), os lobos frontais, região do córtex cerebral, responsável por acessar dele mesmo, ou solicitar de outros órgãos, informações para fins específicos, são essenciais para a cognição, mas como eles têm capacidade de prever o futuro, preparar planos baseados nessa previsão, selecionar as habilidades cognitivas necessárias para a implementação dos planos, supervisionar as mesmas para aplicá-las corretamente, e no final, avaliar o sucesso ou não das suas ações, eles também estão ligados à metacognição, o que faz a

⁴³ É uma opção desses autores o uso da expressão no singular.

função dos lobos frontais ser chamada de função executiva. Segundo Santos, R. (2002), o lobo pré-frontal é responsável

[...] pela iniciativa, pensamento, planejamento e elaboração. Durante anos, esta área foi considerada como o local do intelecto mais elevado do ser humano. [...] Estudos recentes têm demonstrado que todas as porções do córtex que não estão relacionadas com a sensibilidade e motricidade são importantes na capacidade em aprender informações complexas (SANTOS, 2002, p. 25).

As etapas de preparação, supervisão, correção, entre outras mencionadas acima, não estão presentes apenas durante o processamento cognitivo, mas são requeridos também em decisões pessoais, e interações sociais, envolvendo, entre outros aspectos, desejo e motivação. Assim, segundo Lezack *et al.* (2004), as funções executivas abrangem também o comportamento pessoal e social.

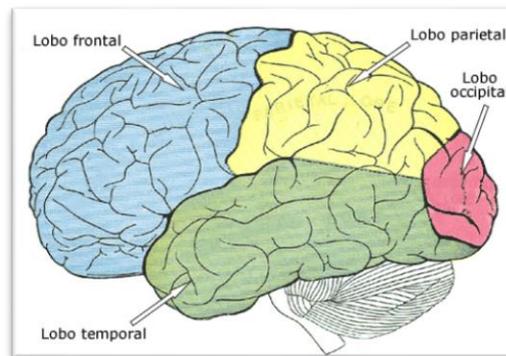
Nos últimos anos a neuropsicologia tem ampliado o número de pesquisas sobre o córtex pré-frontal e as funções executivas. O córtex pré-frontal, que ocupa quase um terço da massa total do córtex, mantém relações múltiplas e quase sempre recíprocas com inúmeras outras estruturas encefálicas. Tais relações correspondem a conexões com regiões de associação dos demais córtices: o parietal, o temporal e o occipital; bem como com diversas estruturas subcorticais, especialmente com o tálamo⁴⁴, e possui as únicas representações corticais de informações provenientes do sistema límbico⁴⁵.

Tal localização do córtex pré-frontal tem levado pesquisadores, como Cozolino, (2002) e Gazzaniga; Ivry e Mangun, (2002), a caracterizá-lo como um local de integração entre diferentes processos cognitivos e com a interface entre a cognição e a emoção. Para entendermos melhor esse postulado, veja-se a Figura 2 abaixo que retrata o cérebro dividido nas áreas chamadas de lobos ou córtices.

⁴⁴ O tálamo humano é um dos centros de integração de nossos impulsos nervosos.

⁴⁵ Nos mamíferos, o sistema límbico é a parte do cérebro responsável pelas emoções e comportamentos sociais.

Figura 2 – Ilustração Gray's Anatomy (adaptado)



Disponível em: <https://www.infoescola.com/anatomia-humana/lobos-cerebrais/>

O córtex ou lobo frontal localiza-se a partir do sulco central para frente, é o maior dos lobos, e, como já foi mencionado, é responsável pela elaboração do pensamento, planejamento, programação de necessidades individuais, emoção, armazenamento de informações ou memória e a função motora. Baseados em Cosenza, Corso *et al.* (2004) afirmam que

[...] os estudos em neuroanatomia revelam a complexidade das conexões do córtex pré-frontal, que recebe fibras de todas as áreas de associação unimodais, da área heteromodal temporo-parietal, e tem conexões recíprocas com estruturas límbicas e com o tálamo (CORSO *et al.*, 2004, p. 25).

Para Tonietto *et al.* (2011, p. 247), o termo funções executivas é a representação de uma série de processos relativos à cognição que abrange “capacidades de planejamento, execução de atividades complexas e outros processos que permitem que o indivíduo organize e estruture seu ambiente”. Fica assim mais evidente que esse conceito se relaciona estritamente com a leitura, em especial a leitura de estudo, e, conseqüentemente, com o desempenho acadêmico.

A implicação das capacidades metacognitivas e executivas no processo de aprendizagem parece ser uma realidade inconteste. O estudo desenvolvido até aqui deixa clara a presença fundamental da metacognição e das funções executivas no processo de aprendizagem, assim como seu comprometimento nos quadros de dificuldade de aprendizagem (CORSO *et al.*, 2013, p.27-28).

Esta constatação nos chama à responsabilidade de ajudar aos alunos que não desenvolveram essas capacidades durante a Educação Básica, para que eles tenham, mesmo que tardiamente, a oportunidade de passar por uma experiência metacognitiva com apoio de mediação pedagógica, mesmo já estando no Ensino Superior. Chamarei o trabalho desenvolvido nessa pesquisa de experiência metacognitiva, porque envolveu a necessidade de discussão de estratégias, o conflito com o nível de aprendizado alcançado até então pelos alunos e a relação com tudo que foi vivido durante a Educação Básica.

Como afirma Gasque (2017, p.192), “as estratégias metacognitivas precisam ser consideradas como conteúdos de aprendizagem”, e a experiência proposta neste trabalho teve o cuidado de transformá-las em conteúdo, não só ao apresentá-las aos alunos por meio de conceitos, mas dando a chance de praticá-las em atividades de leitura. A experiência metacognitiva vivida pelos alunos gerou reflexão consciente sobre as tarefas propostas, percepção do grau de sucesso de cada aluno e estímulo a pensar sobre a própria aprendizagem. Pretendo oportunizar aos alunos um momento de avaliação de suas dificuldades e aquisição de mecanismos para superá-las. Mostraremos o passo a passo no capítulo metodológico a seguir.

Embora exista uma grande polêmica em torno do conceito de metacognição e de funções executivas, toda mediação que busca desenvolvê-las nos alunos, tem como objetivo um leitor mais autônomo e, ao mesmo tempo, mais estratégico, que capte inferências autorizadas; que compare idéias, enxergando nelas semelhanças e diferenças; que diferencie ideias centrais de periféricas e que levante hipóteses. Como já explicado por Corso *et al.* (2013, p.21) metacognição e funções executivas são dois conceitos distintos que remetem a essas estratégias.

Ambos os conceitos – metacognição e funções executivas – se referem a capacidades mentais semelhantes, quando relacionados ao aprender, podendo ser estudadas separadamente, porém “a revisão da literatura, tanto em metacognição quanto em funções executivas, revela que, nos anos recentes, tem havido um esforço de investigar empiricamente as possíveis relações entre os dois conceitos” (CORSO *et al.*, 2013, p. 27).

Como esse não é um dos nossos objetivos, vamos nos restringir ao uso do termo metacognição, já que é o mais presente na Educação e áreas afins. Assim,

nos beneficiaremos teoricamente dos construtos originários das funções executivas, mas, na prática, verificaremos os postulados associados à metacognição.

No campo da Educação as estratégias metacognitivas já tinham um papel essencial para aprendizagem. Um leitor proficiente é aquele que utiliza estratégias para sanar os problemas de leitura que enfrenta ao se deparar com um texto. Assim, dependendo do problema e das estratégias desenvolvidas por cada leitor, ele pode tomar decisões diferentes. Vejamos no Quadro 2, algumas dessas possíveis ações.

Quadro 2 – Exemplos de possíveis ações metacognitivas

1	Parar a leitura e retornar ao ponto onde começou a perder o fio condutor do entendimento.
2	Ler mais devagar, enfatizando a decodificação de um trecho mais complicado.
3	Sublinhar trechos para procurar a expressão em dicionários ou enciclopédias.
4	Buscar na memória o que sabe sobre o assunto para verificar se o texto apresenta a mesma concepção.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Nosso trabalho verificou níveis, obviamente diferenciados, de desenvolvimento e de mudanças nos nossos participantes ao final da experiência, no sentido de enriquecimento, tanto no que se refere ao embasamento teórico da pesquisa aqui realizada, quanto no que se refere ao uso das estratégias, durante a experiência metacognitiva proposta. Comprovações quanto a essa diferença farão parte dos comentários e análises dos dados e também das considerações finais.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem como objetivo trazer o detalhamento e a discussão de todos os aspectos metodológicos envolvidos neste trabalho, incluindo a caracterização da pesquisa, seu contexto, o perfil dos participantes envolvidos e os instrumentos e procedimentos de geração de dados. Convém esclarecer antes de tudo, que este trabalho foi motivado pela constatação de que a forma de ler e de estudar das turmas que chegavam ao primeiro módulo do CSTGA parecia não atender às demandas comumente exigidas no ensino superior. A turma do primeiro módulo do CSTGA entra no IFAL a partir do Enem; logo, não são os alunos egressos dos nossos cursos de nível médio integrado, e sim alunos provenientes de diversas escolas espalhadas pelo estado.

Por conta disso, tivemos ainda mais cuidado com o jogo de imagens⁴⁶ e o respeito aos atores sociais envolvidos na pesquisa e seus conhecimentos prévios, que foi uma das maiores preocupações. Assim, a questão que mais mereceu meu cuidado foi a que diz respeito à identidade dos participantes. Em razão disso, depois de obter aprovação do Conselho de Ética da UFAL⁴⁷ e mesmo tendo obtido dos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)⁴⁸, resolvi preservar suas identidades usando codinomes.

Eu, assumindo meu papel de professora, pedi aos alunos que escolhessem para seu codinome, o nome do seu escritor ou escritora favorito. Algo que causou surpresa foi o fato de os alunos mostrarem gosto bem diferenciado em relação à leitura, pois o resultado das escolhas dos alunos vai de nomes de escritores clássicos brasileiros como Machado de Assis e Carlos Drummond de Andrade, a autores estrangeiros de tempos bem diferentes como Fernando Pessoa, Alan Post e Dan Brown.

⁴⁶ Jogo de imagens é um construto da Análise de Discurso que explica o controle do que se diz quando na presença de um outro hierarquicamente acima de nós, não só no nível econômico, como também no nível intelectual, familiar, entre outros.

⁴⁷ Vide Anexo 1

⁴⁸ Vide Apêndice 1.

Marini (1986) se propôs a analisar o problema da leitura no ensino superior há mais de 30 anos, e, desde essa época, ficou claro que o assunto ficava restrito a pesquisas de mestrado e doutorado que sabemos serem de pouca divulgação. Hoje, as pesquisas, tanto sobre leitura quanto sobre produção escrita de alunos de nível superior, estão crescendo por conta do cenário negativo das habilidades leitoras e escritoras dos acadêmicos. Entretanto, queremos lembrar que a pesquisa sobre a produção escrita acadêmica ainda é mais farta que a da compreensão leitora, e mais raro ainda é a pesquisa que envolva as duas habilidades, como é o caso, por exemplo, da tese de Fabiana Esteves Neves, “Letramento linguístico acadêmico de estudantes universitárias/os: gerenciamento metalinguístico na leitura e na escrita”.

Toda essa discussão nos conduziu ao trabalho realizado na turma do CSTGA durante o primeiro semestre de 2017. O fato de os alunos terem sido alertados para a necessidade de aprender a olhar o texto acadêmico de uma forma mais consciente, durante a experiência metacognitiva, satisfaz um dos nossos objetivos de pesquisa, que era ajudar os alunos a desenvolverem uma leitura mais cuidadosa dos gêneros acadêmicos.

Outro fator que considerei importante neste trabalho foi a oportunidade dada aos alunos participantes, de passar conscientemente por uma experiência desafiadora que Ribeiro (2003) chama de experiência metacognitiva.

[...] podemos falar em experiência metacognitiva, sempre que é experienciada uma dificuldade, uma falta de compreensão, um sentimento de que algo está a correr mal. (Ex.: se alguém tem subitamente o sentimento de ansiedade, porque não está a compreender algo, mas que necessita equer compreender, este sentimento poderia ser denominado experiência metacognitiva). Estas experiências são importantes, pois é, sobretudo, através delas que o aprendiz pode avaliar as suas dificuldades e, conseqüentemente, desenvolver meios de as superar (RIBEIRO, 2003, p.111).

Com efeito, durante a experiência metacognitiva que realizamos, nossos participantes passaram por momentos de dificuldades com a leitura acadêmica, de falta de compreensão dos textos trabalhados. Fato que foi deixando claro para eles suas defasagens no letramento construído até então. A experiência metacognitiva permitiu a reflexão dos participantes quanto às possíveis falhas em seu processo de aprendizagem. Para que fosse possível começar a materializar essas defasagens,

realizamos um teste diagnóstico seguido de pequenas rodas de conversa com duplas de alunos e terminamos com a correção geral do teste em sala de aula.

Possivelmente o momento da tomada de consciência – de entender porque errou determinada questão do teste e que conhecimento lhes faltou para acertar – causou ansiedade nos participantes, e isso ficou evidente em vários momentos da correção com a turma e em outros momentos da experiência metacognitiva, que serão mostrados nesse trabalho. No entanto, o mais importante é que, apesar de gerar esse sentimento de ansiedade, conforme afirma, Ribeiro (2003), é através desse tipo de experiência que se desenvolvem meios de superar as dificuldades.

Nossa intenção foi mostrar que há maneiras de superar grande parte das dificuldades encontradas, através do uso mais consciente das estratégias e técnicas de leitura. Analisarei as reflexões que surgiram a partir dos momentos dessa experiência metacognitiva nos próximos capítulos, que tratam da análise do resultado, baseado nos testes, e na análise do processo, baseada nas fases da experiência. Descreverei agora os outros elementos da pesquisa.

4.1 Caracterização e fundamentação do tipo de pesquisa acolhido

O trabalho aqui apresentado caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, mais especificamente como um estudo de caso etnográfico⁴⁹. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 38), quando ouvimos a expressão pesquisa etnográfica em sala de aula, “devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e análise de dados”.

Toda pesquisa de cunho etnográfico recorre basicamente a três métodos: estudo de campo, observação participante e entrevistas. Este tipo de pesquisa exige do pesquisador tempo de contato com o grupo de participantes. Comparo as

⁴⁹ “Uma das vantagens do estudo de caso geralmente mencionadas é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplos variáveis. (...) Outra vantagem também associada ao estudo de caso é sua capacidade de retratar situações vivas do dia-a-dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural”. (ANDRÉ, 2012, p. 52).

características do estudo de caso etnográfico que apresento neste trabalho, claro que em menor proporção, com as características descritas por Chizzotti (2013):

A etnografia caracteriza-se pela descrição ou reconstrução de mundos culturais originais de pequenos grupos. [...] O pesquisador permanece em campo envolvido, durante um período durável, na vida cotidiana dos membros de uma comunidade ou grupos homogêneos. [...] A coleta de dados em etnografia utiliza uma variedade de estratégias e diversidade de técnicas. [...] A perspectiva descritiva toma como referência o ponto de vista dos membros nativos do grupo (CHIZZOTTI, 2013, p.71-72).

Permaneci em campo durante um semestre, envolvida com o grupo pesquisado, exercendo efetivamente o papel de professora e também de pesquisadora, geograficamente limitado à sala de aula, partilhando das práticas, conhecimentos e conflitos inerentes a uma sala de aula. Essa delimitação geográfica não me impediu de tentar entender as práticas externas a esse espaço, já que foram usados instrumentos de geração de dados, como entrevistas e questionários, que nos deram informações de aspectos extraclasse. Para Chizzotti (2013):

As etnografias, pela sua natureza, privilegiam microestudos de unidade, ou atividades de grupos bem delimitados, que são mais possíveis que macrogrupos com multiplicidade de interações. Guiado pelas observações perspicazes, o pesquisador elege quais dados são mais significativos para compreender os padrões de conduta e os processos sociais que interpreta (CHIZZOTTI, 2013, p. 72).

Nesse sentido, a descrição e interpretação do fenômeno estudado e de seu contexto tende a ser feita de forma totalizada, global, tentando abarcar o máximo de aspectos possíveis, fora do padrão hipotético-dedutivo das pesquisas positivistas, que buscam relações de causa e efeito em todos os fenômenos. Esse paradigma alternativo é interpretativista, e privilegia a razão dialética, na busca do entendimento dos fenômenos sociais. E Bortoni-Ricardo (2008) especifica que:

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam (BORTONI-RICARDO, 2008, p.49).

Nos dois papéis que assumi – o de professora, ao tomar a frente da experiência, e o de pesquisadora, ao fazer toda reflexão do trabalho realizado – precisei da solidariedade do professor titular da turma, que, com o consentimento do Colegiado do Curso, me cedeu os encontros com os alunos, e, além disso, esteve presente a 9 das 10 sessões que liderei⁵⁰. Toda a reflexão realizada ratifica as características do estudo de caso etnográfico.

Além da ajuda do professor titular, reconheço a colaboração dos alunos, que, mesmo com conhecimentos, crenças e valores diferentes, se envolveram nas discussões e também construíram um espaço de reflexão, e, mesmo sabendo que eu não era a responsável pela caderneta, que a aprovação ou não de cada um não seria decidida no final do semestre por mim, construíram para comigo uma imagem respeitosa, consolidada nas instituições escolares da relação professor-aluno.

Logo, todos nós trabalhamos com um objetivo único: desenvolver o uso das estratégias e técnicas de leitura para o estudo do texto acadêmico, nos apoiando nos construtos da cognição e da metacognição. Comecei o trabalho com uma proposta de 10 encontros previamente planejados, porque tive que apresentar o conteúdo que seria trabalhado com a turma antecipadamente ao Colegiado do Curso e comprovar que a seleção dos conteúdos, apesar de díspar em alguns pontos da proposta da disciplina original dada pelo professor titular da turma, poderia ajudar a desenvolver o nível de Letramento Acadêmico dos alunos.

Assim sendo, conseguir a aprovação do Colegiado do Curso foi uma etapa muito importante do nosso projeto, pois sem essa autorização, nosso trabalho corria o risco de não ser realizado. O Colegiado sugeriu então que a cada duas aulas que eu ministrasse, seguindo o roteiro que apresentei, o professor titular daria uma aula com o conteúdo específico de seu plano de ensino. Essa mecânica foi aceita sem

⁵⁰ Na sessão de número 9, dia 15/05, o professor não estava bem de saúde e avisou que não estaria presente, porque precisou ir ao médico.

resistência de minha parte, porque a aprovação do meu trabalho me trouxe um alívio indescritível.

Esse é um tema delicado de tratar: as pesquisas que precisam acontecer em um *lócus* onde o pesquisador não tem o poder de decisão. O grau de tensão que se abate sobre o pesquisador até que toda a parte burocrática se resolva é muito intenso; por isso, quando vi essa parte solucionada, o sentimento de dever, em parte, cumprido surgiu como um alívio. Então, para compensar a semana que se intercalava a cada dois encontros meu com a turma, sugeri a utilização de diários dialogados pelos alunos, onde eles podiam fazer anotações, respondendo perguntas feitas por mim ou escrevendo o que entenderam ou não das atividades realizadas. Esses diários eram recolhidos no final de cada mês para eu dar meu *feedback*. O objetivo do uso dos diários era mantê-los focados no nosso trabalho, mesmo durante a semana em que o professor titular da turma dava sua aula.

O Quadro 3 apresenta, numa sequência cronológica, o conteúdo dos 10 encontros realizados durante a experiência.

Quadro 3 – Atividades realizadas durante a experiência

Data	Atividade/Conteúdo	Instrumento/Procedimento	Propósito
30/01	Ementa, introdução do tema da leitura e uma atividade de compreensão de texto.	- Exposição do plano de curso contendo ementa, conteúdo, avaliação e bibliografia.	Inteirar os alunos sobre a programação.
06/02	Apresentação de tipos de leitura e aplicação de teste diagnóstico.	- Exposição do assunto com <i>slides</i> - Distribuição do teste diagnóstico com os alunos.	Conscientizar os alunos de que existem vários tipos de leitura que se diferenciam conforme o objetivo do leitor (leitura para deleite, para estudo, etc.).
20/02	-Tipos textuais X Gêneros textuais - Teste <i>cloze</i> .	- Exposição do assunto com <i>slides</i> - Distribuição do teste <i>cloze</i> com os alunos.	Distinguir tipos textuais de gêneros textuais e completar as lacunas do teste <i>cloze</i> de forma a estabelecer sentido.
06/03	-Estratégias de Leitura com ênfase na inferência -Aplicação de 2 testes <i>cloze</i> individuais.	- Exposição do assunto com <i>slides</i> - Distribuição do teste <i>cloze</i> com os alunos.	Exercitar o uso das estratégias de leitura com ênfase na inferência.
20/03	Técnicas e estratégias de Leitura e aplicação de uma experiência de leitura.	- Exposição das técnicas no quadro - Aplicação de uma experiência de leitura.	Conscientizar os alunos sobre a diferença entre técnicas de Leitura (<i>skimming</i> , <i>scanning</i> , etc) e estratégias de Leitura (seleção, predição, inferência).
27/03	O artigo científico.	- Exposição do assunto com <i>slides</i>	Apresentar o artigo científico como

		- Distribuição de material extra sobre a leitura do artigo científico - Aplicação de exercício prático sobre o resumo do artigo científico - Aplicação de mais um teste <i>cloze</i> .	um gênero acadêmico: sua estrutura e movimentos retóricos.
17/04	Modalizadores e paralelismo.	- Aula expositiva sobre os tipos de modalizadores - Entrega de exercícios para casa sobre o assunto apresentado - Aplicação do último teste <i>cloze</i> .	Oportunizar aos alunos a compreensão dos dois temas e a prática do mesmo na atividade escrita.
24/04	1ª Experiência de Leitura com Artigo Acadêmico.	- Entrega do artigo com a bateria de exercícios.	Oportunizar aos alunos um momento de concentração e enfrentamento do gênero em questão.
15/05	2ª Experiência de Leitura com Artigo Acadêmico.	- Entrega do artigo com a bateria de exercícios.	Oportunizar aos alunos mais um momento de concentração e enfrentamento do gênero em questão.
29/05	Questionário avaliativo final.	- Entrega e leitura do questionário.	Oportunizar aos alunos um momento de reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido durante o semestre.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Entendo que essa experiência metacognitiva, que resolvemos chamar de “Laboratório de Leitura do Texto Acadêmico”, teve também uma considerável dimensão social, por pretender uma mudança no cenário em estudo, por meio de uma possível diminuição da evasão do curso em foco, além do desenvolvimento de práticas de leitura que levassem os participantes a responder às demandas socioculturais da contemporaneidade, tanto na academia como no mundo do trabalho.

Retomando o objetivo geral da experiência acima proposta, que foi ajudar o aluno a despertar sua consciência metacognitiva, usando de forma mais consciente as estratégias e técnicas de leitura e lidando de forma mais autônoma com as demandas de estudo de um curso superior, busquei uma melhora na compreensão dos textos acadêmicos, por meio da valorização do conhecimento prévio linguístico, temático e textual dos alunos, com vistas ao sucesso tanto no curso, como na vida profissional; em suma, houve a busca do desenvolvimento do nível de Letramento Acadêmico dos participantes.

Pelo que estudamos durante a reflexão teórica feita nos capítulos anteriores, o uso consciente das estratégias metacognitivas durante a leitura gera autonomia, pois esse uso gera ações de supervisão realizadas pelo próprio leitor para garantir a construção do sentido do texto.

A experiência realizada também envolveu o ensino explícito dos elementos que envolvem a compreensão leitora na academia, isto é, o alargamento do vocabulário da área de concentração do CSTGA, o desenvolvimento da compreensão inferencial e a mediação pedagógica, do tipo andaime⁵¹, com foco no processo de ensino e na gestão consciente dos processos de compreensão leitora.

Nesse processo, eu, assumindo o papel de professora, fui responsável por começar a sensibilização dos outros participantes envolvidos e a fazê-los se interessarem pelo assunto e a se empenharem na compreensão do problema, ampliando a sua consciência sobre a necessidade de estudo e de planejamento para o desenvolvimento da leitura mais autônoma dos gêneros acadêmicos.

Baseando-me na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1984), preparei a sequência didática já mostrada no Quadro 3, para conscientizar os alunos do primeiro módulo do CSTGA da problemática proposta e para ajuda-los a superar os possíveis problemas de leitura em cada etapa da experiência. A ZDP postula que há uma etapa em que o aprendiz ainda está amadurecendo certa habilidade e necessita da ajuda adequada de alguém que já desenvolveu essa habilidade. O aprendiz realiza a atividade com o apoio desse alguém mais experiente e vai aos poucos conseguindo realizá-la sozinho. Depois dessa etapa, a que Vygotsky chama de ZDP, o aprendiz se torna autônomo, por isso esse processo se assemelha ao “andaime” que, numa construção, usamos para alcançar um ponto que sozinho não alcançaríamos.

Fiz questão de demonstrar a importância do contexto de compreensão dos textos e suas formas de organização, numa tentativa de ultrapassar o objetivo alcançado pelos modelos de ensino-aprendizagem tradicionais, cujos currículos nem sempre contemplam e nem sempre valorizam o conhecimento prévio dos alunos e terminam não mostrando como o raciocínio científico pode ser construído.

Quando os participantes foram perguntados sobre o letramento recebido no Ensino Básico, (se este lhes preparou com o capital cultural e instrumental necessários ao trabalho intelectual, para dominar os vários tipos de leitura, os vários

⁵¹ Outra definição de andaime diz respeito ao processo em que se utiliza uma ajuda externa para alcançar um ponto que, sem essa ajuda, seria impossível alcançar.

tipos e gêneros textuais, especialmente os acadêmicos, tão necessários no cotidiano dos cursos superiores), em geral, os alunos disseram que, durante a Educação Básica, não tiveram nenhum preparo no sentido do enfrentamento da diversificação de tipos de leitura, muito menos da leitura do texto acadêmico.

Na tentativa de dar explicações sobre suas defasagens na leitura de gêneros acadêmicos, os alunos apontaram vários fatores, como: ensino médio deficiente, escola com falta de professores, tempo que passaram fora da escola sem estudar, entre outras explicações. Inclusive, um dos participantes alegou até o fato de ter tido uma escolarização não regular, que foi construída por meio de exames supletivos. Enfim, os alunos afirmaram que seu “Letramento Escolar” foi insuficiente no sentido de prepará-los para o nível de leitura esperado no Ensino Superior. Esse é um fator muito significativo na caracterização do perfil dos alunos que recebemos no CSTGA.

Os 10 encontros já mencionados e intercalados com as aulas do professor titular aconteceram no primeiro semestre de 2017. A distância entre o pedido de aprovação ao Colegiado do Curso (agosto de 2016) e o início das atividades (janeiro de 2017) se deu porque a condução desta pesquisa foi marcada por algumas variáveis intervenientes, muitas delas impossíveis de controlar. Neste caso específico, o semestre que estava programado para começar em outubro de 2016 teve que ser adiado, por conta da ocupação do *campus* realizada pelos alunos em protesto contra a Reforma do Ensino Médio, proposta pelo governo ilegítimo do pós-golpe.

Os encontros, de 120 minutos cada, ocorriam uma vez por semana, sempre na segunda-feira. Todos os encontros aconteceram no ambiente normal da sala de aula da turma dos alunos participantes. A fundamentação teórica usada para a construção da proposta de trabalho que chamamos de “Laboratório de Leitura do Texto Acadêmico” baseou-se nos estudos da relação entre leitura e cognição, na interação leitor/autor/texto (KLEIMAN, 1989), na leitura de estudo (CASTELLO-PEREIRA, 2003) e nas estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura (SILVEIRA, 1993). O projeto da disciplina pode ser analisado no Apêndice 2 desta tese.

Tivemos também o cuidado de mostrar entre outras coisas, 1) a diferença entre tipo textual e gênero, pois no afunilamento do trabalho o gênero “artigo acadêmico” foi nosso foco final; 2) as estratégias e técnicas de leitura para que os alunos comesçassem a usá-las de maneira mais consciente, aguçando assim a

atividade metacognitiva; e 3) os movimentos retóricos do artigo acadêmico, para aumentar a familiaridade dos participantes com o gênero.

4.2 O contexto da pesquisa: a instituição e o curso em foco

A geração de dados, suas descrições e análises aconteceram a partir do que chamamos aqui de “experiência metacognitiva” realizada no *campus* do IFAL que se localiza em Marechal Deodoro, durante o segundo semestre letivo de 2016 que, por conta de atrasos no calendário, teve início no dia 30 de janeiro de 2017 e terminou no dia 10 de junho do mesmo ano.

O *campus* do IFAL em Marechal Deodoro já tem 22 anos, e oferece o CSTGA há 13, pois, apesar de o curso ter sido reconhecido pela Portaria nº 16, de 10 de janeiro de 2011, já funcionava no campus desde 2006. O campus, além de oferecer o CSTGA, no horário matutino, oferece atualmente dois cursos de Ensino Médio Integrado, um em Meio Ambiente e outro em Guia de Turismo, ambos diurnos; oferece ainda dois cursos noturnos de PROEJA⁵², um em Cozinha e outro em Hospedagem. Desde 2014, oferece um curso de pós-graduação em Educação e Meio Ambiente, nível de Especialização e, no dia primeiro de setembro de 2017, iniciou-se a primeira turma de Mestrado Profissional em Tecnologias Ambientais. Como vemos é um campus que tem se verticalizado ao longo do tempo.

A cidade de Marechal Deodoro foi a primeira capital de Alagoas, sendo até hoje espaço histórico e cultural do estado, destacando-se como canteiro de Arte Barroca. O nome da cidade homenageia Marechal Deodoro da Fonseca, o primeiro presidente do país. A cidade conserva um conjunto arquitetônico de valor histórico e artístico, bem como uma gastronomia peculiar e uma das praias mais belas do Brasil, a Praia do Francês. Em termos geográficos, Marechal está localizada na micro-região de Maceió, situada à margem da Lagoa do Sul, conhecida como Lagoa

⁵² O **Proeja** é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos, cujo objetivo é oferecer oportunidade da conclusão da educação básica integrada com a formação profissional para alunos que não tiveram acesso ao ensino médio na idade esperada.

Manguaba. A população do Município é de aproximadamente 50 mil habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁵³.

A história do Campus Marechal Deodoro começou em agosto de 1995, ainda como Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). A UNED em Marechal Deodoro iniciou as atividades com o programa “Pró-técnico⁵⁴”, preparando 160 alunos da Rede Pública Municipal para seu exame de seleção. Em 1996, começaram as aulas das primeiras turmas de Ensino Técnico, sendo duas do curso de Turismo, além de duas turmas de Secretariado que hoje já não são mais oferecidas. Em 2008, o Governo Federal transformou os CEFET em Institutos Federais⁵⁵.

Há duas entradas anuais para o CSTGA em Marechal: uma turma no primeiro semestre e outra no segundo semestre. A turma chamada pelo SISU para o segundo semestre de 2016 só começou suas aulas no dia 30 de janeiro de 2017. Esse atraso impactou o período e a duração de nossa experiência no campus. Como já disse, consegui autorização para um encontro semanal de 2 horas, justamente no horário em que era oferecida a disciplina de Português Instrumental. Ao todo, compartilhei com os alunos 10 encontros, perfazendo um total de 20 horas. Passei todo o semestre com receio de que uma greve de servidores fosse deflagrada novamente, por conta da Proposta de Reforma da Previdência que o governo ilegítimo de Michel Temer estava propondo. Felizmente, continuei o trabalho com a turma até o final do semestre, sofrendo apenas atraso de alguns dias no final, devido ao transbordamento da Lagoa que inundou a cidade no final de maio, paralisando todas as atividades letivas por uma semana.

O CSTGA está entre os cursos que aparecem no título V, capítulo III da LDB, “Da Educação Profissional e Tecnológica”, que são integrados às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e, possivelmente, por isso apareçam, hierarquicamente falando, numa posição inferior aos cursos que figuram no capítulo IV “Da Educação Superior”. A Educação Profissional foi regulamentada pelo decreto

⁵³ <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=270470&search=||infogr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>

⁵⁴ Pró-Técnico era um curso gratuito, voltado para alunos matriculados no último ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas ou privadas, interessados em cursar a Educação Profissional-Técnica- Integrada de Nível Médio no IFAL.

⁵⁵ Dados obtidos no site http://www2.ifal.edu.br/campus/site/campus_marechal/o-campus

nº 2.208/97⁵⁶ que estabeleceu no seu artigo terceiro e terceiro parágrafo que entre seus níveis encontra-se o “– tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico”, com duração de 2 anos”.

Em 2004, o decreto 5.154⁵⁷ revogou o decreto nº 2.208/97, trazendo poucos acréscimos como o do artigo quinto que define que os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Fazendo uma breve recapitulação história, Takahashi (2010) diz que

Os CSTs começaram a ser ofertados na educação profissional brasileira na década de 1970, em função da necessidade de formação e qualificação de trabalhadores para atender à demanda das empresas instaladas no período de industrialização e modernização promovido pelo governo brasileiro em meados do século XX. No entanto, persistia a visão de uma educação para o trabalho associada à formação profissional das classes menos favorecidas. Essa iniciativa não alterou a mentalidade das elites, um pensamento privilegiava, especificamente, os cursos superiores plenos. A influência histórica que marcou o preconceito manteve-se sobre a educação profissional (TAKAHASHI, 2010, 387).

Resumindo, o CSTGA do campus MD é um curso sem muita concorrência, tanto por fatores de prestígio social, como pelo fator de colocação e remuneração mercadológica. Convém lembrar que o CSTGA não oferece perspectivas de fácil empregabilidade imediata, até pelo fato de só recentemente terem regulamentado a profissão de Gestor Ambiental⁵⁸. Na Tabela 1, mostramos a grade curricular do Primeiro Módulo com suas respectivas disciplinas.

⁵⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>

⁵⁷ Disponível em: http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto_5154-2004.pdf

⁵⁸ A Comissão de Meio Ambiente da Câmara dos Deputados aprovou a proposta que regulamenta a profissão de Gestor Ambiental em 2016 (Brasil; Araújo, 2016).

Tabela 1 – Disciplinas do 1º Módulo do CSTGA

CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO AMBIENTAL			
Código da disciplina	1º Módulo Básico MBTI	Carga Horária Semanal	Carga Horária do Módulo
GAM001	Química Ambiental	2h	40h
GAM002	Estatística Aplicada	3h	60h
GAM003	Estudo da Ecologia Regional	4h	80h
GAM004	Gestão de Uso e Ocupação do Solo	2h	40h
GAM005	Ética Ambiental e Responsabilidade Social	2h	40h
GAM006	Fundamentos de Administração	4h	80h
GAM007	Língua Estrangeira	2h	40h
GAM008	Metodologia da Pesquisa	2h	40h
GAM009	Economia do Meio Ambiente	2h	40h
GAM010	Português Instrumental	2h	40h
			500h

Fonte: Serviço Público Federal -Ministério da Educação - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Instituto Federal de Alagoas - Pró-reitoria de Ensino - Departamento de Graduação

Como vemos na tabela acima, o primeiro módulo, assim como os 3 seguintes, tem uma carga horária muito pesada, 500 horas semestrais. Essa é uma constante reclamação dos estudantes que têm que cumprir 10 disciplinas por semestre desde o primeiro momento do curso. Entendo que para quem vem direto do Ensino Médio, a adaptação já é difícil; imagino para os alunos que não estudaram no ano anterior ou passaram até um período mais longo longe da escola; sem esquecer que parte da turma é formada por trabalhadores.

Foi dentro da disciplina Português Instrumental, com código GAM010 e carga horária de 40 horas semestrais, que conseguimos inserir a experiência metacognitiva que chamamos de “Laboratório de Leitura do Texto Acadêmico” usando metade da sua carga horária, isto é 20 horas. A partir dessa inserção, tivemos condições de trabalhar com a turma de 2016.2 e contar no começo com 23 alunos que acabaram resultando no final em 18 participantes, por conta das desistências ocorridas no decorrer do semestre.

4.3 Perfil dos alunos participantes

Os participantes de nossa pesquisa são os alunos do primeiro módulo do CSTGA, turma 2016.2, que começaram o curso em janeiro de 2017. No primeiro encontro, dia 30 de janeiro de 2017, eles responderam a um questionário perfil⁵⁹. Dei esse título ao questionário porque meu objetivo era descobrir um pouco sobre a história de leitura dos meus alunos. Descobri por meio das respostas que alguns agradecem a escola o fato de saberem ler, outros dizem que aprenderam com algum membro da família e outros até admitem ter aprendido sozinhos. Daí fica claro que nem todos têm a mesma ideia do que significa aprender a ler, resumindo ao processo inicial de decodificação.

Para mim, foi muito importante saber um pouco sobre esses alunos e o questionário me deu as primeiras imagens. No último dia da mediação pedagógica, os 18 alunos presentes responderam a um questionário que chamei de questionário de avaliação final⁶⁰. As primeiras perguntas desse questionário ajudaram a refinar o perfil dos participantes que foram até o final da experiência. Perguntei:

- 1) *Onde cursou o Ensino Básico?*
- 2) *Em que modalidade cursou o Ensino Básico?*
- 3) *O CSTGA é o primeiro curso superior que frequenta?*
- 4) *Quais são as suas principais práticas de leitura?*

Juntando as respostas dessa parte do questionário de avaliação final com as respostas obtidas no questionário perfil que aplicamos no começo da experiência, chegamos ao seguinte quadro:

⁵⁹ Vide Apêndice 3

⁶⁰ Vide Apêndice 4.

Quadro 4 – Perfil dos alunos participantes

Onde cursaram o Ensino Básico:	Cursaram o Ensino Básico todo em escola pública.	12
	Cursaram o Ensino Básico parte na escola pública e parte na escola particular.	5
	Cursaram o Ensino Básico todo em escola particular.	1
Modalidade em que cursou o Ensino Básico:	Modalidade regular.	14
	Modalidade técnico integrada.	1
	Modalidade supletiva.	3
Idade	De 18 a 24 anos	11
	De 25 a 30 anos	2
	De 31 a 40 anos	3
	De 41 a 50	0
	Acima de 51	2
Estado Civil	Solteiros	12
	Casados	2
	União estável	1
	Divorciados	3
Filhos	Sim	6
	Não	12
Trabalha	Sim	4
	Não	14
Experiência no nível superior:	Já possui um curso superior completo	1
	Começaram cursos, mas não terminaram.	4
	Enfrentam o nível superior pela primeira vez.	13
Se já tiveram que parar os estudos antes de começar no CSTGA	Sim	6
	Não	12
As duas práticas de leitura mais frequentes:	Ler para estudar.	14
	Ler para se informar.	11
Consciência da própria dificuldade com leitura de gêneros acadêmicos	Acham que terão pouca dificuldade	6
	Acham que terão dificuldade mediana	12
	Acham que terão muita dificuldade	0
Reconhecem seus conhecimentos prévios	Se dizem habituados ao gênero	4
	Se dizem habituados à linguagem	5
	Se dizem habituados aos assuntos	9
	Não respondeu	1

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Nem todas as respostas resumidas no quadro serão utilizadas para análise dos dados, mas podemos observar informações relevantes para a formação do perfil do grupo de participantes: a maioria esmagadora tem vivência com o ensino público

do nosso estado e isso explica muito o fato de possuírem algumas lacunas de conhecimento, visto que o ensino público em nosso estado tem apresentado resultados preocupantes nos testes oficiais.

Também descobrimos, pelo quadro, que três dos nossos participantes fez seu Ensino Básico na modalidade Supletivo, que apresenta uma realidade ainda mais crítica pelo seu caráter mais condensado em relação a tempo de contato com os estudos. Temos também nesse grupo, alunos que começaram no passado outros cursos superiores: Nutrição, Filosofia, Química e Matemática, e, infelizmente, tiveram que desistir deles sem concluir. Essas desistências já falam por si, isto é, já evidenciam o quanto é difícil, para alunos com o perfil semelhante ao dos nossos participantes, terminarem um curso superior.

Além disso, ficou claro que a maioria da turma se encontra pela primeira vez no ensino superior. Essa transição não é fácil nem para quem teve oportunidade de freqüentar boas escolas no ensino básico e tinha condições de colocar os estudos como prioridade; muito menos para o perfil de alunos alvo de nossa pesquisa, que inclui 7 alunos, com idade acima de 25 anos. Sabemos que 25 anos é a idade em que os alunos que só vivem para estudar costumam terminar seus estudos superiores.

Além disso, as práticas de leitura provam que esses participantes não tinham hábito de leitura para divertimento, não liam pelo simples fato de gostar de ler, só o faziam quando precisavam de alguma informação ou quando requisitados pela escola. Sabemos como essa limitação das ocorrências leitoras podem ser prejudiciais para a formação de um leitor proficiente.

Um fato que muito me chamou a atenção foi que quando perguntados sobre um livro que tinha sido muito significativo para eles, a maioria citou livros de autoajuda, o que a meu ver retrata esse momento tão perdido em que a sociedade brasileira busca algo da esfera espiritual superior para dar sentido à vida⁶¹.

A experiência realizada foi também uma oportunidade que tivemos de ratificar a importância que o letramento construído no ensino básico tem para o resto da vida de todos os estudantes. Tentei ver, por meio dessas descobertas, até que ponto a caminhada já percorrida por eles seguiu uma ordem satisfatória, pelo menos

⁶¹ Alguns livros citados: “A Cabana”, “Como se dar bem com quem você quer bem”, “Ansiedade – O mal do século”, “O Mestre do Amor”, entre outros.

semelhante às etapas do letramento citadas por Chall (1983) e reunidas na Fig. 1 (Página 42).

Mesmo sabendo que os alunos passaram por uma avaliação nacional – o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – que é o que habilita a entrada no CSTGA, esta situação, ainda precária em relação ao mercado de trabalho para gestores ambientais, não atrai os alunos com as melhores notas do ENEM para nosso *campus*.

Desde 2011, quando comecei a trabalhar nesta Instituição, ouvia os professores dizerem que os alunos estavam chegando ao CSTGA sem saber ler. Eu decidi, então, investigar de onde vinha a inabilidade desses alunos para dominar o repertório do texto acadêmico e resolvi começar a investigação. A falta de acervo lexical e temático era um grande dificultador para esses alunos, já que o texto acadêmico é um gênero secundário, segundo Bakhtin (2003, p. 263), que surge de um convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado. Além disso, a pesquisa nos apontou outro fator problemático: as lacunas no letramento desenvolvido por esses alunos nas etapas anteriores de sua vida escolar, além do desconhecimento sobre cognição e metacognição.

Como veremos nos relatos, ficou evidente que os alunos assumem um *ethos* de despreparo para a leitura acadêmica. Temos registro de aluno que assumiu não estar preparado, mas que não culpou os professores, e sim a falta deles, o que prova a necessária ajuda por meio da mediação pedagógica mesmo no nível superior para suprir a falta que o professor fez na Educação Básica.

Há escolas em nosso estado que, passam o ano inteiro sem o profissional, sem oferecer aulas de Língua Portuguesa aos alunos; no final do ano recebem um monitor que passa 4 trabalhos de uma vez só, para gerar notas para os quatro bimestres letivos, preencher a caderneta, e passar o aluno para o ano seguinte⁶². Esse relato, eu faço por ter sido testemunha desse tipo de evento durante os 12 anos que trabalhei na rede pública estadual. Com certeza, nenhum tipo de trabalho que fosse passado para os alunos, poderia substituir, com a devida qualidade, toda construção de conhecimento que devia ter acontecido no decorrer do ano letivo.

⁶² Fui professora efetiva da rede estadual de 2001 a 2012. Infelizmente, vivi muitas vezes o quadro acima descrito com a justificativa de falta de professor de Língua Portuguesa na rede.

Outro aluno, além de assumir o mesmo *ethos* de despreparo, fez questão de associar seu estado ao fato de ter feito seus estudos no Supletivo. O Supletivo é uma modalidade de ensino em que você pode cursar todas as séries que faltam para completar sua Educação Básica, num período de tempo bem mais curto que o habitual. Essa modalidade é oferecida para o estudante com mais de 15 anos que não terminou o Ensino Fundamental e para os que têm mais de 18 anos que não terminaram o Ensino Médio.

Ainda outro aluno reconheceu que houve uma melhora ao se mudar para uma escola particular, porque existe uma crença na sociedade de que, pelo menos na rede particular, a presença física do professor é mais garantida, pela cobrança do pai que está pagando à escola, pela supervisão do empregador que quer preservar a imagem de seu estabelecimento, entre outras razões. Mesmo que o trabalho deste professor não seja tão eficaz, seja qual for o motivo, podendo ser até falta de formação continuada, que não é, em geral, uma prioridade das redes privadas oferecerem ao seu professor, a figura do professor se faz presente. O aluno pelo menos sente que tem mediação pedagógica.

Esse quadro é que nos faz continuar lutando por uma escola pública de qualidade, com os recursos humanos necessários, uma escola pública mais rica em termos de ferramentas oferecidas aos alunos para fins pedagógicos, e com formação continuada constante para seus profissionais. Para enfatizar a necessidade da formação do professor, temos os exemplos de professores de Língua Portuguesa que, quando existem na escola, só ensinam gramática descontextualizada. Quando o aluno diz que só havia gramática na aula, fica clara a falta que o conhecimento sobre a importância do texto e do contexto fizeram na construção do letramento desse aluno.

E assim seguem-se os relatos desses jovens que lutam diariamente com suas próprias dificuldades para não abandonar o sonho de terminar um curso superior e esses relatos me ajudaram a formar um perfil mais completo e real desses alunos, pois seu perfil não se revelou só nas respostas aos questionários, mas vem também das revelações que eles foram fazendo ao longo do semestre nos vários instrumentos de geração de dados e que nós mostraremos no capítulo seis desta tese.

Os PCNEM 2000 (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) destacam como competência e habilidade a ser desenvolvida em Língua Portuguesa no Ensino Médio

[...] analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas) (BRASIL, 2000, p. 20).

Escolhi, no entanto, algumas das falas dos alunos, geradas nos instrumentos de pesquisa que mostram as reflexões que eles fizeram sobre suas próprias habilidades de compreensão leitora e todos os outros sentimentos que vieram à tona durante a experiência metacognitiva vivida durante o semestre, para mostrar que essas competências e habilidades descritas no documento, infelizmente, parece não terem sido desenvolvidas a contento.

É interessante compreender como a experiência foi acontecendo e o que ocorreu com os participantes à medida que foram percebendo que a leitura no nível superior tem caráter diferenciado da leitura a qual eles estiveram expostos até então no Ensino Básico, e que essa diferença exigia o desenvolvimento da habilidade leitora no tocante aos gêneros acadêmicos, além de uma tomada de consciência em relação a ver a leitura como um diferencial para um aprendizado de qualidade, especialmente no nível superior.

Os resultados de nossa experiência podem variar, pois, estamos lidando com pessoas, não é um experimento positivista. Nossos participantes possuem diferenças que vão desde o conhecimento de mundo, principalmente com relação aos temas relacionados ao curso que se propuseram a fazer; passando pelo grau de intimidade com determinados gêneros textuais; passando também pela prática de certos tipos de atividade; pelo nível de proficiência leitora alcançado por cada um durante os anos da Educação Básica e, principalmente pela motivação gerada em cada um para o tema em discussão.

4.4 Os instrumentos de geração de dados

Corso *et al.* (2013, p.23) nos lembram a dificuldade que é estudar a metacognição, pois ela, assim como a cognição, só se manifesta no desempenhar de uma tarefa, e citam como métodos mais utilizados “entrevistas, escalas de acesso metacognitivo e registros de pensamento em voz alta (autorrelatos) enquanto se executa uma tarefa cognitiva”

Nesta pesquisa, decidimos gerar os dados através de questionário perfil, entrevistas, teste de múltipla escolha, testes *cloze*, protocolos verbais de leitura, diários dialogados, mensagens do grupo de *whatsapp*, experiências de leitura com artigo científico e questionário avaliativo final.

A lista dos instrumentos acima citados deixa evidente o predomínio de ferramentas avaliativas que são do tipo questionário e testes. Isso se explica pelo fato de que a utilização de testes é a forma tradicionalmente disponibilizada para tentar avaliar o produto da compreensão leitora (CAMPBELL, 2005). Por conta desse fator, minha análise será qualiquantitativa, pois não posso deixar de levar em consideração as notas obtidas pelos participantes em cada teste.

De fato, tudo que foi alcançado nesse trabalho foi fruto de mediação pedagógica conjugada com aplicação de testes, que foram os instrumentos escolhidos para avaliar o resultado do trabalho metacognitivo dos alunos. No Quadro 5, sintetizo algumas informações sobre os testes aplicados no decorrer do semestre, tais como: o tipo de teste, os textos utilizados, o gênero desses textos, entre outras informações.

Quadro 5 – Demonstrativo dos testes realizados

Data	Teste	Título do(s) texto(s)	Gênero textual	Objetivo	Nº de alunos	Observação
06/02/17	Teste de compreensão com questões de múltipla escolha	“Qualidade ou inovação?” e “Vamos acabar com as notas”	Artigos de opinião	Diagnosticar o nível de compreensão leitora dos alunos	20	Identificamos a heterogeneidade da turma e a existência de defasagens no seu conhecimento prévio linguístico, textual e temático.
06/03/17	Teste <i>Cloze</i> 1 e Teste <i>Cloze</i> 2	“Estrelas do mar” e	Uma parábola e um texto	Avaliar a percepção dos elementos da microtextualidade	20	Os alunos não conheciam o teste <i>cloze</i> , mas mostraram empolgação

		“Agregação de valor da <i>Castanha-do-brasil</i> ”	de vulgarização científica			nas tentativas de completação das lacunas
20/03/17	Experiência de leitura com gêneros textuais diversificados	Não se aplica	Não se aplica	Demonstrar o uso das estratégias e das técnicas de leitura, com ênfase nas inferências.	20	Momento de mostrar concentração e ver na prática a utilização das estratégias e técnicas de leitura apresentadas em exposição teórica na aula.
27/03/17	Teste Cloze 3	“O risco da escassez da água”	Texto expositivo	Praticar a percepção dos elementos da microtextualidade (coesão, coerência, etc.)	21	Ainda com dificuldades, os alunos tentaram preencher as lacunas, e o resultado continuou evidenciando a heterogeneidade da turma.
17/04/17	Teste Cloze 4	“A cidade e a natureza”	Texto expositivo	Praticar a percepção dos elementos da microtextualidade (coesão, coerência, etc.)	20	Ainda com dificuldades, os alunos se dispuseram a preencher as lacunas, e o resultado ainda continuou evidenciando a heterogeneidade da turma.
24/04/17	1ª experiência de leitura com artigo acadêmico	“Meio Ambiente: preservação e sustentabilidade”	Artigo acadêmico	Oportunizar a prática da leitura para estudo e compreensão do artigo acadêmico.	20	Momento mais tenso para os alunos: esta atividade pretendeu oportunizar ao aluno o contato com o artigo acadêmico numa perspectiva mais próxima ao uso efetivo da metacognição.
15/05/17	2ª experiência de leitura com artigo acadêmico	“Noção de Natureza, Ambiente, Meio Ambiente, Recursos Ambientais e Recursos Naturais”	Artigo acadêmico	Oportunizar mais uma prática da leitura para estudo e compreensão do artigo acadêmico.	18	Momento de atividade difícil por ser formalmente avaliativa. Os alunos pareciam estar mais concentrados, usavam dicionários, e mostravam atitudes de confiança.
29/05/17	Avaliação da experiência com questões abertas ou subjetivas	Não se aplica	Não se aplica	Conhecer as reflexões dos alunos sobre a experiência vivida.	18	Oportunidade de os alunos expressarem suas percepções sobre a experiência metacognitiva vivida naquele semestre letivo.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Passo, no próximo capítulo, à apresentação e descrição dos instrumentos que tiveram caráter de testes e os resultados alcançados, já que essa é mesmo a maneira mais disponível, em todos os níveis de ensino, para se avaliar o efeito da atividade cognitiva e metacognitiva realizada pelos participantes, pois ela começa e termina no sujeito da ação, gerando, no final do processo, um resultado.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS⁶³

Apresentei, no capítulo anterior, que chamei de percurso metodológico, o contexto do trabalho realizado durante o semestre letivo, desde os primeiros contatos com o campus, para obter autorização para a realização da experiência metacognitiva, passando pela descrição do *lócus* da pesquisa e do perfil dos participantes, os instrumentos de geração de dados utilizados e detalhes das dez sessões que me foram cedidas pelo Colegiado do Curso. Depois de toda apresentação feita, analiso os dados gerados, por meio do resultado dos testes aplicados.

Desde o início desse projeto, reconheci a limitação que teria que enfrentar: os instrumentos de que dispunha – os testes – já que eles só avaliam o resultado da ação (meta)cognitiva e não o processo como um todo. Na tentativa de visualizar um pouco o processo, me utilizei dos protocolos verbais, por isso, eles serão considerados como testes orais, já que fazem parte de meus instrumentos avaliativos; e, além disso, no próximo capítulo, tento dar a visão do processo, por meio da descrição e análise das etapas do trabalho realizado, começando com os primeiros passos da tomada de decisão, que é o reconhecimento do problema por parte dos alunos, até chegar ao momento final da tomada de decisão: permanecer estudando apesar de todos os empecilhos.

5.1 O teste diagnóstico aplicado

Comecei a experiência aplicando um teste diagnóstico⁶⁴. Lembrando que avaliação diagnóstica

⁶³ Partes das análises feitas neste e no próximo capítulo foram divulgadas em artigo publicado na Rev. Bras. De Linguíst. Apl., vol. 18, n. 4, p. 799-819, 2018.

⁶⁴ Vide Apêndice 5

[...] constitui-se num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados, com essa avaliação, busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas (GIL, 2006, p. 247).

Pela definição do supracitado autor, o teste diagnóstico é mais um processo de acompanhamento de progresso ou dificuldades apresentadas pelos alunos que vai instrumentalizar o professor para o planejamento que fará, buscando corrigir as distorções que se apresentem. Nesse sentido, a avaliação

[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possam avançar no seu processo de ensino-aprendizagem (LUCKESI, 2008, p. 81).

O teste consistia de dois textos retirados da sessão Ponto de Vista da revista Veja, ambos do ano de 2006⁶⁵. Vide textos abaixo.

⁶⁵Quero esclarecer que todos os textos e testes utilizados nessa experiência fazem parte do banco de dados organizado por minha orientadora, pesquisadora Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira, que é líder do GETEL – Grupo de Estudos do Texto e da Leitura/ CNPq – Diretório de Grupos de Pesquisa.

Figura 3 – Texto 1 do Teste diagnóstico em seu suporte real

Ponto de vista
Claudio de Moura Castro

Qualidade ou inovação?



Volta e meia nos comparamos com o Leste Asiático, e as conclusões são lúgubres. De fato, nos testes internacionais de rendimento escolar, os resultados de Cingapura, Coreia e Japão são sempre espetaculares. E a China está avançando.

Quando analisamos mais a fundo, vemos que o sucesso desses países resulta do esforço concentrado. Repete-se a velha fórmula de estudar até aprender. E daí certo. O lado ruim é que os sistemas do Leste Asiático são convencionais e promovem um aprendizado muito estreito. O Ministério da Educação do Japão se queixa de que há poucos desafios à imaginação. O ensino é impecável, mas gera pessoas pouco criativas. As tentativas de mudança são rechaçadas ferozmente pelos pais, temendo que a escola use seus filhos como cobaias para testar inovações — o que poderia prejudicar suas chances futuras.

Se não está na Ásia, onde estaria a inovação educativa? Estados Unidos e Israel são grandes usinas de inovação e, ao mesmo tempo, têm excelência. A América Latina tem uma educação que não deu certo. É atrasada historicamente e custa muito para alcançar resultados apenas sofríveis. Mas o curioso é ser da um dos grandes laboratórios da educação. Parece inverossímil e paradoxal sermos um grande pólo de inovação.

No topo da criatividade estão Brasil e Colômbia, onde a educação é possível. E há também o Chile, introduzindo soluções inovadoras na gestão do ensino. Em contraste, apesar de terem a Argentina e o Uruguai os melhores sistemas educacionais, são os países com menos inovações.

Por que diabos seria assim? Ao que parece, a criatividade de alguns países da América Latina é um mecanismo de compensação. Como não conseguiram fazer uma escola convencional boa, tentam inovar, buscando modelos melhores, mais robustos ou apoiados em tecnologia. Vejamos alguns exemplos.

A Colômbia criou a Escuela Nueva, uma fórmula de escola rural extraordinariamente bem-sucedida e bastante copiada. Tem também ampla experiência com o marketing social da educação. A fragilidade institucional do país é compensada pela força e pela inovação de suas instituições do terceiro setor.

Os economistas — que tiveram muito poder no Chile — criaram mecanismos interessantes para a contratação de cursos (privados ou públicos) de formação profissional, condicionando a concessão de recursos públicos à obtenção de emprego para os alunos. Implementaram também um sistema engenhoso de privatização da formação profissional e foram pioneiros no uso sistemático de testes para monitorar o funcionamento das escolas.

Mas, possivelmente, a maior coleção de inovações educativas esteja no Brasil, um pobre colado em matéria de ensino. Paulo Freire é a grande referência internacional em programas de alfabetização de adultos. O modelo do Senai foi copiado em quase toda a América Latina e continua imbatível. O Brasil foi pioneiro no uso do rádio para o ensino e, junto com o México, é líder na TV educativa. O programa de reforma educativa de Minas Gerais aparece em vários livros estrangeiros e serve de exemplo de como é possível dar um grande salto em pouco tempo.

Os programas de aceleração para os alunos repetentes mostram resultados excepcionais. O Prova foi um programa único no mundo, injetado pelos educadores estrangeiros.

Não chega a ser um paradoxo. Em alguns países que tiveram êxito — como os asiáticos e, em menor grau, Argentina e Uruguai —, erguem-se barreiras de proteção às mudanças. Deu certo, então por que mudar? Contudo, podem encontrar maior resistência às inovações certos países que estão por baixo e não logram resolver seus problemas pelas soluções convencionais. O Brasil está nesse time. Horrendamente atrasado em sua educação, vale tudo para encontrar uma fórmula salvadora. Como não acertamos com os caminhos tradicionais, nosso sistema tornou-se permeável a toda sorte de inovação. É um consolo, um alento e um potencial. Mas apenas com criatividade não chegaremos lá. Nela substituímos o esforço obstinado e persistente que deu certo na Ásia — e onde quer que haja educação de qualidade.

"No Brasil, como não acertamos com os caminhos tradicionais, nosso sistema educacional tornou-se permeável a toda sorte de inovação"



Cláudio de Moura Castro é economista (claudiodm@atpglobal.net)

20 | 1º de março, 2006 | **vale**

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 4 – Texto 2 do Teste diagnóstico em seu suporte real

Ponto de vista
Stephen Kanitz

Vamos acabar com as notas



Damos notas a hotéis, a videogames e a tipos de café. Mas faz sentido dar notas a seres humanos como fazem as escolas e nossas universidades? Ninguém dá a Beethoven ou à *Quinta Sinfonia* uma nota como 6,3, por exemplo.

O que significa dar uma "nota" a um ser humano? Que aquele momento da prova, a nota vale 5% de tudo o que os professores gostariam que ele soubesse da matéria. Mas saber "algo" significa alguma coisa hoje em dia? Significa que você criará "algo" no futuro? Que você será capaz de resolver os inúmeros problemas que terá na vida? Que será capaz de resolver os problemas desta nação?

É possível medir a capacidade criativa de um aluno? Quantos alunos tiraram nota zero justamente porque foram criativos ou criativos demais? Por isso, não damos notas a Beethoven nem a Picasso, não há como medir criatividade.

Muitos vão argumentar que o problema é somente aperfeiçoar e melhorar o sistema de notas, que obviamente não é perfeito e as suas falhas precisam ser corrigidas.

Mas se, em vez disso, abolíssemos o conceito de notas? Na vida real, ninguém nos dará notas a cada prova ou semestre. Nós só perceberemos que não está sendo promovido, que as pessoas não retornam mais sem telefonemas ou que você não está mais agradando.

Aliás, saber se você está agradando ou não é justamente uma competência que todo mundo deveria aprender para poder ter um mínimo de desconforto. Ou seja, deveríamos ensinar a auto-avaliação. Com os alunos se auto-avaliando, dar notas seria contraproducente. Não ensinamos a técnica de auto-avaliação, tanto é que inúmeros profissionais não estão agradando nem um pouco como professores e, mesmo assim, se acham no direito de dar notas a um aluno.

O sistema de "dar" notas está tão enraizado no nosso sistema educacional que nem percebemos mais suas nefastas consequências. Muitos alunos estudam para tirar boas "notas", não para aprender o que é importante na vida. Depois de formados, entram em depressão pois não entendem por que não arrumam um emprego apesar de terem tido excelentes "notas" na faculdade. Foram enganados e induzidos a pensar que o objetivo da educação é passar de ano, tirar nota 5 ou 7, o mínimo necessário.

Ninguém estuda mais pelo amor ao estudo, mas pelas conchas que colocamos na sua frente. Ou seja, as "notas" de fim de ano. Educamos pelo método da pressão e punição. Quando adultos, esses jovens continuam no mesmo padrão. Só trabalharão pelo salário, não pela profissão.

Se o seu filho não quer estudar, não o force. Simplesmente corte a mesada e o obrigue a trabalhar. Ele logo descobrirá que só sabe ser garçom ou porteiro de fábrica. Depois de dois anos no baticante ele terá uma enorme vontade de estudar. Não para obter notas boas, mas para ter uma boa profissão.

Robert M. Friess, o autor do livro *Zen e a Arte da Manutenção de Moto-cicleta*, testou essa ideia em sala de aula e, para sua surpresa, os alunos que mais reclamaram foram os do fundo. São os piores alunos que querem notas e provas de fim de ano. Os melhores alunos já sabem que passaram de ano, muitos nem se dão ao trabalho de buscar o diploma.

Sem notas, os piores alunos seriam obrigados a estudar, não poderiam mais colar nas provas e se auto-enganar. Provas não provam nada, o desempenho futuro na vida é que é o teste final.

Imaginem um sistema geral de auto-avaliação em que os alunos não mais estudariam para as provas, mas estudariam para ser úteis na vida. Imaginem um sistema educacional em que a maioria dos alunos não esqueceria tudo o que aprendeu no 1º ano, mas, pelo contrário, se lembraria de tudo o que é necessário para sempre.

Criáramos um sistema educacional em que o aluno descobrirebbe que não é o professor que tem de dar notas, é o próprio aluno. Todo mês, todo dia, todo semestre, pelo resto de sua vida.

"Imaginem um sistema geral de auto-avaliação em que os alunos não mais estudariam para as provas, mas estudariam para ser úteis na vida"



Stephen Kanitz é administrador por Harvard (www.kanitz.com.br)

36 | 1º de março, 2006 | **vale**

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No teste diagnóstico, esses dois textos vieram seguidos de 14 questões de múltipla escolha que só admitiam uma alternativa como resposta. O tempo máximo dado aos alunos foi de 60 minutos e, nesse tempo, esperava-se que os participantes fizessem as seguintes ações cognitivas: a) a leitura acurada dos dois textos para compreensão global das informações; b) o reconhecimento de gêneros; c) a identificação do registro linguístico; d) a compreensão das macroestruturas dos textos; e) a localização de informações; e f) as inferências a partir de informações explícitas ou implícitas nos textos.

Esse teste foi aplicado no segundo encontro, dia 06 de fevereiro. Depois do teste diagnóstico, foi aplicado o questionário pós-teste, e nesse dia ficou muito claro o problema que alguns alunos tinham de não poder ficar na sala até o final do horário, que era meio dia e quarenta. Uns tinham receio de perder o ônibus escolar e outros precisavam chegar à capital a tempo de trabalhar. Logo, o momento da aplicação do pós-teste foi meio perturbado. Mas, descobrir o que os alunos acharam do teste diagnóstico, através do questionário pós-teste⁶⁶ foi fundamental para o andamento da pesquisa.

O que descobrimos com a aplicação do teste diagnóstico nos confirmou que os alunos possuem lacunas no conhecimento textual, temático e, principalmente linguístico; além de mostrar que os mesmos não estão habituados a usar estratégias de leitura. A tabela 2, a seguir, mostra o resultado obtido pelos 20 alunos presentes no dia da aplicação do teste diagnóstico.

Tabela 2 – Resultado do teste diagnóstico baseado nos textos: “Qualidade ou Inovação?” e “Vamos acabar com as notas”. (20 participantes)

QUESTÃO	ESTRATÉGIA/HABILIDADE EXIGIDA ⁶⁷ DO ALUNO	Nº de alunos que acertaram.	Nº de alunos que erraram.	COMENTÁRIOS SOBRE AS RESPOSTAS DOS ALUNOS
---------	--	-----------------------------	---------------------------	---

⁶⁶ Vide Apêndice 6

⁶⁷ As estratégias e habilidades exigidas no teste em pauta baseiam-se na análise feita pela elaboradora do teste, a orientadora desta pesquisa, Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira, líder do GETEL.

01	Reconhecer os gêneros textual/discursivo especialmente seus aspectos formais e funcionais. No caso, o gênero é um artigo de opinião.	15	5	Esta questão foi a que rendeu a maior porcentagem de acerto. No entanto, parte desse sucesso veio do fato de que, antes da aplicação do teste, os textos foram apresentados aos participantes em seu suporte real, isto é na sessão Ponto de Vista da revista Veja. Mesmo assim, ainda houve participantes que cometeram erros, o que evidencia uma certa dificuldade com a tipologia argumentativa e, conseqüentemente, o reconhecimento dos gêneros textuais.
02	Sintetizar as ideias do texto; exigindo competência retórico-pragmática e inferências a partir de dados explícitos no texto.	6	14	A maioria mostrou-se incapaz de sintetizar as ideias principais do texto e de fazer inferências a partir de dados explícitos.
03	Identificar as ideias centrais do texto; identificação de argumentos, suas intenções e suas racionalidades.	10	10	Neste caso, metade da turma acertou; entretanto, a outra metade não conseguiu apreender as ideias centrais do texto e nem perceber a intencionalidade dos argumentos.
04	Identificar as informações pontuais nos textos por meio de inferências simples, utilizando pistas lexicais e frasais.	8	12	Esta questão não exigia muito esforço cognitivo, principalmente para alunos de nível superior, pois, bastava ao participante localizar informações no texto, o que é considerado uma das habilidades mais simples que se pode exigir na leitura de estudo. Mesmo assim, mais da metade da turma não conseguiu identificar as paráfrases das ideias centrais do texto.
05	Identificar argumentos básicos para a defesa do ponto de vista do autor do texto por meio de inferências.	3	17	A argumentação sempre se apresenta como algo que os alunos não têm muita intimidade. Esta questão também não exigia muito esforço cognitivo, mas o leitor tinha que identificar uma paráfrase de uma das ideias centrais do texto. Mesmo a resposta estando explícita no texto, o número de acertos foi mínimo, o que parece evidenciar que a inferência, principal estratégia de leitura, tem sido pouco desenvolvida no Ensino Básico.
06	Identificar argumentos básicos para a defesa do ponto de vista do autor do texto por meio de inferências.	13	7	Da mesma forma da questão anterior, esta também não exigia muito esforço cognitivo, mas o leitor tinha que identificar paráfrases de ideias centrais do texto. O número maior de acertos pode ser conseqüência do conhecimento prévio dos participantes sobre a educação no Brasil, que foi o tema da questão.
07	Identificar funções retóricas de recursos linguísticos e estilísticos usados pelo autor do texto.	11	9	O resultado evidenciou um percentual razoável de acertos, indicando a percepção de pouco mais da metade dos leitores quanto a recursos estilísticos do texto.
08	Identificar a correta nomeação de uma figura de linguagem utilizada pelo autor.	12	8	Esta questão não devia ter oferecido muita dificuldade, pois a metáfora é uma das figuras de linguagem mais frequentes e mais reconhecida entre os alunos da Educação Básica.
09	Identificar a função retórica e estilística de mudança no registro sociolinguístico do texto verificado nos textos.	9	11	O resultado mostrou que os leitores ainda não têm muita consciência sobre os efeitos retórico-discursivos das mudanças de nível ou de registros nos textos, já que menos da metade dos participantes identificaram o termo destoante do registro padrão.
10	Reconhecer a função lógico-argumentativa de um marcador discursivo (modalizador) utilizado pelo autor do texto.	8	12	O baixo percentual de acertos nesta questão evidencia a falta de consciência metalinguística entre a maioria dos alunos, relacionada aos marcadores textuais discursivos, no caso, um modalizador.
11	Identificar uma forma de modalização em forma verbal presente numa frase no texto.	5	15	Como ocorreu na questão anterior, esta também evidenciou a falta de consciência sobre o uso de modalizadores em textos argumentativos e seus efeitos na compreensão da leitura.
12	Identificar a função lógico-semântica e argumentativa de uma conjunção presente numa frase do texto.	4	16	A maioria não conseguiu identificar a função retórico-argumentativa da conjunção em tela mediante as informações explícitas no texto.
13	Fazer inferência léxico-semântica de um termo presente numa frase do texto.	7	13	O baixo percentual de acerto mostrou que os leitores não conheciam o termo, e/ou não utilizaram da inferência lexical, a partir do contexto frasal mais amplo.

14	Reconhecer a função retórico-pragmática de um verbo usado pelo autor numa frase do texto.	9	11	O resultado não foi satisfatório, menos da metade dos participantes percebeu a estratégia retórica do verbo referido, que era de envolvimento.
----	---	---	----	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

As dificuldades que se originam nas lacunas existentes no conhecimento prévio desses participantes e a falta de domínio das estratégias que poderiam ajudá-los a alcançar um melhor resultado ficaram evidentes nos números de acertos e erros dos alunos. Gostaria de registrar a conversa que tive com uma das participantes que errou a primeira questão. Ela disse que quando leu a pergunta sobre o gênero dos textos, ela só pensou em “masculino” e “feminino”. Parece que a diversidade de gêneros textuais, além da variedade de registros linguísticos e do estudo das macroestruturas textuais fez falta a uma boa parte desses estudantes durante seu processo de Letramento Escolar na Educação Básica.

Me pareceu também que a escola básica não está trabalhando a contento a habilidade de fazer inferência e, se está trabalhando, está aceitando extrapolações não autorizadas, sem a devida intervenção do professor, prejudicando o desenvolvimento dos esquemas mentais dos alunos. Não estamos defendendo uma compreensão que se baseia apenas na concepção *bottom-up*⁶⁸ de leitura, mas também não podemos aceitar que o leitor, se aproveitando da concepção *top-down*⁶⁹, dê o sentido que achar plausível ao texto, sem que este corresponda à realidade, isto é, mesmo que fuja totalmente às pistas textuais.

Segundo Orlandi (1988), a inferência é uma estratégia que depende dos níveis de interpretabilidade e compreensibilidade textual, logo, eu preciso de conhecimentos para formar uma nova proposição coerente com os conhecimentos já existentes.

⁶⁸ Modelo de processamento da leitura de forma ascendente, baseado na decodificação dos signos verbais, o que faz esse tipo de leitura ser considerado minucioso, lento e linear, logo, o texto era o elemento mais importante do processo. Ler, nesse modelo, é utilizar todas as pistas visuais, pronunciando as palavras de forma clara e correta, sem muita preocupação com a compreensão.

⁶⁹ Modelo de processamento de leitura de forma descendente, que privilegia os conhecimentos prévios do leitor, logo, esse é considerado o elemento mais importante no ato de ler. Esse modelo baseia-se na concepção antecipatória da leitura, onde o leitor usa, ao mesmo tempo, informações grafo-fônicas, morfo-sintáticas, semânticas e pragmáticas. Ler, nesse modelo, é acionar esses conhecimentos para confirmar as informações do texto. É considerada uma leitura não linear que vai da macroestrutura para a micro.

Decidi levar em conta a heterogeneidade da turma, reconhecendo que, mesmo com um alto nível de erros nas questões do teste diagnóstico, há entre os participantes uma pequena parcela que conseguiu, apesar de todas as condições adversas, apresentar certo nível de autonomia de leitura. Para deixar esse dado mais evidente, observe-se o Gráfico 1 abaixo, que apresenta o número de acertos realizados por participante e que serve para ajudar a compor o perfil leitor da turma.

Gráfico 1 – Apuração do número de acertos por aluno (20 alunos-14 questões)



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Observa-se que metade dos participantes – os 10 últimos que acertaram respectivamente 7, 8 e 9 questões – obtiveram média de acertos acima de 50% do total de 14 questões; mesmo assim, nenhum deles ultrapassou a marca de 64,2% de acertos, que foi o limite alcançado por quem tirou a maior nota, acertando 9 questões. Isso parece mostrar que mesmo os participantes que têm mais facilidade de compreensão leitora nesse primeiro teste aplicado, ainda não apresentam o nível esperado de leitura para alunos de um curso superior.

Já os outros dez participantes – os que só acertaram entre 2 e 6 questões – apresentaram média de acertos abaixo de 50%, acertando no máximo 6 das 14 questões do teste. Quanto menos habilidade o participante apresenta neste tipo de teste, menor é a possibilidade de sucesso num curso superior. A partir dessa análise inicial, confirmamos a necessidade de desenvolver com esses alunos as estratégias e técnicas de leitura, por meio de uma mediação pedagógica.

5.2 Os testes *cloze* aplicados

O teste *cloze* foi criado por Wilson L. Taylor em 1953, e consiste em uma técnica na qual se utiliza um texto omitindo-se alguns vocábulos e no local da palavra omitida se coloca um traço de tamanho proporcional que deve ser preenchido pelo testando (MCKENNA; ROBINSON, 1980). A habilidade de completar o texto com informações que não estão explícitas nele, usando como base os dados fornecidos é uma evidência de que o aluno é capaz de fazer inferência.

O próprio Taylor (1953) enfatiza que a capacidade para completar o teste *cloze* vem da utilização dos conhecimentos prévios (linguístico, temático e textual) e considera esse teste um instrumento que trabalha com cognição, ou seja, é um instrumento cognitivo, por isso tem sido muito utilizado na literatura nacional (SANTOS, A. 2002 e MOTA *et al.*, 2009). Vide na Fig. 5 um exemplo de teste *cloze* aplicado.

Figura 5 – Exemplo de teste *cloze* aplicado⁷⁰

O RISCO DA ESCASSEZ DE ÁGUA	
<p>O aquecimento global não é a única ameaça à vida no planeta. Está em curso o que os especialistas qualificam de “crise da água” e que já compromete as condições de vida e saúde de uma ampla parcela da população.</p>	
<p>A escassez de água é um problema _____ cujos impactos tendem a ser cada vez _____ graves caso a manipulação dos recursos hídricos _____ seja revisto pelos países. Calcula-se que pelo _____ um terço da população mundial já tenha _____, entre severas e moderadas, de acesso à _____, sobretudo em muitas regiões do continente africano. _____ são as pessoas que não dispõem de _____ potável nem de serviços de saneamento sanitário, _____ sem falar na poluição dos rios, lagos e _____ fontes de abastecimento que provoca milhões de _____ particularmente de crianças.</p>	
<p>Atualmente, mais de um _____ de pessoas já não têm acesso à _____ limpa suficiente para suprir suas necessidades básicas _____, afetando a qualidade de vida da população, _____ aquelas mais pobres. A principal causa da _____ de água potável é o mau uso. _____-se que, de cada 100 litros de água _____ para consumo, 60 se perdem em razão _____ maus hábitos ou dedistribuição ineficiente.</p>	
<p>Então, _____ melhor que o ser humano tem de _____ agora é usá-la com sabedoria, porque</p>	

⁷⁰ Vide texto original dentro do Anexo 4

<p>se _____ o fim da água, automaticamente chegará o _____ de muitos seres desse imenso planeta azul.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Para efeito de avaliação dos testes *cloze* aplicados, devem-se levar em consideração as palavras retiradas do texto agrupando-as da seguinte forma: palavras esperadas (as que constam do texto original); palavras aceitáveis (as que, apesar de não constarem do texto original, podem substituir as esperadas, servindo-lhes como sinônimo, dando sentido ao texto) e palavras inaceitáveis (as que não fazem sentido no texto).

Na avaliação desses testes, consideram-se também as lacunas deixadas em branco, que indicam que a tarefa estava tão além da habilidade leitora do aluno que ele não teve condição de dar nenhum sentido ao excerto lido. Obviamente, como o objetivo da tarefa é completar o texto de modo que ele faça sentido, observando-se a soma das palavras esperadas com as aceitáveis e a soma das palavras inaceitáveis com as lacunas deixadas em branco, é possível mensurar o nível de compreensão leitora do aluno, seguindo os parâmetros elaborados por Bormuth (1968).

Pelos parâmetros usados pelo supracitado autor, para analisar o desempenho no teste *cloze*, são apresentados três níveis de leitura: **o nível de frustração**, para quem só alcança nível de acerto de até 44% do total do teste, indicando que o leitor não consegue tirar informações suficientes para chegar à compreensão leitora; **o nível instrucional**, para quem alcança um nível de acertos entre 44,1% a 57% do texto, indicando que a compreensão leitora é suficiente, porém não totalmente autônoma; e **o nível independente**, para quem alcança mais de 57% de acertos no texto, indicando o nível de autonomia, criticidade e empoderamento leitor desejado. Deixo registrado, desde agora, que usarei essa mesma escala para analisar os resultados obtidos pelos nossos participantes nos testes *cloze* que aplicamos.

Para preencher as lacunas nos testes *cloze*, os estudantes se baseiam em pistas contextuais, então resolvi aplicar 4 testes *cloze*⁷¹. Escolhi como tática ir dificultando o teste *cloze* para os alunos, indo do tipo textual narrativo, para o expositivo. Primeiro foi aplicado o texto – “Estrelas do Mar” – que é de tipo textual narrativo, com o qual os participantes têm mais afinidade, já que o Ensino Básico trabalha bem esse tipo textual.

Do segundo ao quarto teste, eu optei por aplicar textos de tipo textual expositivo, que são mais utilizados no meio acadêmico, e entre os três ainda fiz a progressão da dificuldade em termos do assunto do texto. O segundo texto – “Agregação de valor na Castanha-do-Pará do Brasil” – destacou um tipo de castanha que é muito conhecida no Nordeste, logo parecia ter o elemento local muito forte e presente no conhecimento prévio dos estudantes; o terceiro texto juntou o problema universal com o local – “O problema da escassez da água” – pois a falta de água sempre foi mais acentuada no Nordeste do Brasil; enquanto o quarto e último teste aplicado – “A Cidade e a Natureza” – não apresenta o elemento local, já que fala sobre a inclusão do “verde” nas grandes cidades. Meu objetivo era desafiar cada vez mais os participantes na experiência metacognitiva, e depois usar os testes feitos como base para os protocolos verbais:

Houve dois abandonos do curso depois que os alunos participaram do teste diagnóstico: um por questões de trabalho e outro porque o aluno foi contemplado em outra chamada do SISU no curso que ele realmente queria fazer, (o que comprova os comentários que já fizemos em relação a que são poucos os alunos que escolhem o CSTGA em nosso campus como primeira opção). Como se trata de um curso superior cujo acesso é feito pelas chamadas do SisU, foram chegando alunos novos nas semanas seguintes, que podem ter tido seu desempenho prejudicado durante a experiência, já que eles perderam algumas atividades feitas nos momentos iniciais.

Quanto à correção dos testes *cloze*, optei pelo que Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007) chamam de correção ponderada, que acontece quando o foco está no sentido da palavra utilizada para o preenchimento do espaço e não na ortografia. Então, muitas vezes considerei certo o preenchimento mesmo com erro de

⁷¹ Vide Anexo 4 completo.

acentuação, de concordância, entre outros erros. E acredito que se o meu objetivo era verificar a compreensão leitora pelo poder de inferência, essa correção foi justa para esse momento. Depois de corrigir os quatro testes aplicados chegamos à tabela abaixo:

Tabela 3 – Notas dos participantes nos testes cloze

TESTE	Estrelas do Mar	Agregação de valor na Castanha do Pará	Escassez da água	A cidade e a natureza	NÍVEL DE LEITURA DO PARTICIPANTE - Classificação de Bormuth
	NOTAS OBTIDAS NUMA ESCALA DE 0 A 100				
CODINOMES					
Cecilia Meireles	77	75	60	60	Independente
Clarice Lispector	87	70	60	70	Independente
Dan Brown*	58	60	60	50	Oscilante
Carlos Drummond de Andrade	83	75	70	60	Independente
Cecilia Ahem	74	50	60	55	Oscilante
Jojo Moyes	74	40	65	Faltou	Oscilante
Machado de Assis	Faltou	Faltou	85	75	Faltoso
Marcelo Rossi	45	40	50	55	Oscilante
Elizabeth George	83	65	70	70	Independente
Adam Douglas	58	75	50	55	Oscilante
Cora Coralina	93	90	90	75	Independente
Ana M ^a Machado	64	80	55	30	Oscilante
Sara Gruen	90	65	75	90	Independente
Maitê Proença	58	40	55	55	Oscilante
Joanne K. Rowling	100	70	90	80	Independente
Thalita Rebouças	Faltou	Faltou	55	40	Faltoso
Lima Barreto	96	95	80	70	Independente
José Lins do Rego	77	70	Faltou	55	Oscilante
Eleanor H. Porter	80	75	75	55	Oscilante
Fernando Pessoa	87	85	Faltou	Faltou	Faltoso
Augusto dos	Faltou	Faltou	50	40	Faltoso

Anjos					
Garcia Marques	58	60	60	Faltou	Independente
Mario de Andrade	29	30	35	25	Frustrante

Fonte: Dados da pesquisa 2017

Legenda:

Frustrante = acertos que sempre geram nota de até 44 pontos.

Instrucional = acertos que sempre geram nota entre 44,1 e 57 pontos.

Independente = acertos que sempre geram nota acima de 57,1 pontos.

Oscilante = acertos que geram notas de níveis diferentes em cada teste.

Faltoso = Perdeu metade ou mais da metade dos testes.

Seguindo a classificação de Bormuth (1968), a turma pesquisada pode ser dividida em 4 minigrupos: um grupo de participantes mais bem preparados – os 9 que apresentaram nível de independência nos 4 testes; um grupo oscilante – os 9 cujo resultado dos 4 testes variou entre os níveis de independência, instrucional e frustrante; um grupo mais preocupante – o aluno que apresentou nível frustrante nos 4 testes; e o grupo dos que faltaram à metade dos testes ou mais, o que nos impediu de categorizá-los com equidade.

Thalita Rebouças, uma das que faltou a maioria dos testes *cloze* aplicados, foi a única, do grupo dos faltantes, que conseguiu terminar o semestre. Os outros 3 faltosos: Machado de Assis, Fernando Pessoa e Augusto dos Anjos, juntamente com Mário de Andrade, o único que apresentou as quatro notas abaixo de 44 pontos, não conseguiram terminar o semestre. Parece que podemos inferir desse cenário que os alunos que têm problemas de se fazer presente regularmente às aulas, não importando o motivo, assim como os que têm sérios problemas de leitura são os mais vulneráveis à desistência de um curso, especialmente sendo este um curso superior.

Em relação aos testes *cloze*, vimos no geral que a maioria dos alunos teve dificuldade em manter seu percentual de acerto à medida que a dificuldade em relação ao tipo textual e em relação ao assunto do texto ia sendo aumentada. No entanto, também, notei uma diferença nas atitudes dos participantes em relação a seu Letramento Acadêmico. Algumas de suas falas mostram que eles começaram a refletir mais criticamente a respeito do processo de construção de conhecimento que

tiveram até então, e isso é muito importante para o processo de tomada de consciência. José Lins do Rego, ao responder a pergunta 7 do questionário avaliativo final disse:

“O Ensino Básico não me preparou de nenhuma forma para o Ensino Superior, tive que correr atrás do prejuízo por conta própria, tanto que ainda tenho grandes dificuldades de entendimento em vários assuntos” (Dados da pesquisa 2017).

Neste registro, o participante fala em “correr atrás do prejuízo”, numa clara alusão aos embates e enfrentamento de todas as dificuldades encontradas no nível superior ao longo do semestre. Jojo Moyes também faz uma reflexão sobre seu letramento no mesmo instrumento, isto é, na pergunta 7 do questionário avaliativo final:

“Não domino todos os tipos de leitura, mas sei o que cada um significa, foi um avanço para mim, que não sabia, por exemplo, estudar ou identificar um texto acadêmico” (Dados da pesquisa, 2017).

Já nesta fala, a participante fala em “avanço”, ao que tudo indica, aludindo ao progresso que fez em seu desenvolvimento cognitivo durante o período da experiência que realizamos. Essas falas nos revelam que os alunos passaram a dar importância ao aumento de seu arcabouço lexical, passaram a observar as informações apresentadas nos elementos pré e pós-textuais que, para eles, não existiam antes; além de tentarem incorporar o hábito de refletir sobre seu próprio aprendizado, através do uso de estratégias metacognitivas, que era um dos principais objetivos de todo o trabalho.

5.3 As experiências de leitura com artigo científico

No dia 27 de março, depois de apresentar o artigo científico como um gênero acadêmico, além de sua estrutura e seus movimentos retóricos, apliquei um exercício prático sobre o resumo do artigo científico, o que fez um de nossos participantes, Marcelo Rossi, dizer, no diário dialogado, que no começo ele achava que iria ser um pouco difícil produzir resumos. Começamos então a nos preocupar

com o fato de o *ethos* dos participantes sofrer influência negativa com essa atividade.

O primeiro artigo escolhido para ser trabalho com os participantes foi uma adaptação feita por mim do texto “Meio Ambiente: preservação e sustentabilidade”, de Américo Donizete Batista, que é advogado⁷². O segundo artigo, usado para avaliação, também foi adaptado por mim e tem por título “Noção de Natureza, Ambiente, Meio Ambiente, Recursos Ambientais e Recursos Naturais”, de Richard Domingues Dulley que é engenheiro agrônomo, doutor, pesquisador científico do Instituto de Economia Agrícola⁷³. Para ambos os textos foi elaborada uma folha de tarefa, cuja ordem das questões propostas foi assim apresentada:

- Parte 1 – *Skimming*, onde se verifica se o aluno consegue, através da “varredura”, distinguir as noções que serão abordadas no texto daquelas que não serão abordadas;
- Parte 2 – *Scanning* e *Main Points*, onde, através de questões de verdadeiro e falso, de associação de colunas e de complementação de frases, se verifica que detalhes o aluno consegue apreender do texto.
- Parte 3 – Resumo, onde se destaca um trecho do texto e se pede que o aluno resuma a idéia do trecho se utilizando de uma quantidade menor de palavras, verificando, assim, se houve a apreensão dos pontos principais do trecho escolhido.

Para efeito de análise, escolhemos o resultado do estudo do segundo artigo, por esse ter para nós o sentido da culminância de todo trabalho que realizei com a turma durante o semestre. Encaminhei o texto que seria explorado em sala para o e-mail da turma com 5 dias de antecedência, pois queria saber como os alunos estavam se organizando nos estudos, ponto que também faz parte do desenvolvimento da vida acadêmica.

Como apenas três, do total de dezoito respondentes, afirmaram ter lido o texto completo em casa, parece que a grande maioria ainda não consegue passar do discurso para a ação, pois, curiosamente, em seus depoimentos, os participantes

⁷² Vide Apêndice 8.

⁷³ Vide Apêndice 9.

enfatazaram a importância que passaram a dar para a leitura de estudo e, no entanto, no momento de mostrar o reconhecimento dessa importância, eles não conseguiram.

Muitos usaram como desculpa as muitas tarefas de final de semestre. As justificativas e explicações da falta de tempo e excesso de trabalhos e tarefas acadêmicas prevaleceram. Convém ponderar, entretanto, que na realidade, essas desculpas escondem as verdadeiras causas desses “descasos” e “indisciplinas” – é a própria condição socioeconômica que caracteriza esses estudantes. São aquelas condições não favoráveis ao estudo acadêmico: corrida contra o tempo; enfrentamento de transporte precário; recursos escassos para as despesas requeridas na vida dos estudantes universitários; tempo reduzido por conta do trabalho, além de problemas familiares e de saúde.

Diante de tudo isso, a tarefa mais prejudicada termina sendo a da leitura acadêmica. Realmente ficou clara a dificuldade desses alunos para manter as leituras em dia, primeiramente por simples falta de tempo e também, possivelmente, por falta de organização e/ou planejamento. Vejam-se abaixo algumas das justificativas apresentadas na questão 12 do questionário avaliativo final pelos que não conseguiram ler o artigo antecipadamente.

a) Elizabeth Georges: *“Li o resumo, pois não tive muito tempo para ler todo o assunto”.*

b) Ana Maria Machado: *“Achei legal da sua parte, professora, mas infelizmente estava terminando um pré-projeto de pesquisa, tinha que dar o máximo, pois tinha tirado zero” na matéria”.*

c) Sara Gruen: *“Abri o link e tentei ler, mas na hora tinha mais três textos para ler, para projetos que tinha que entregar no outro dia e acabou que não deu tempo de ler”.*

d) Eleonor H. Porter: *“Baixei (o texto) e deixei para ler depois, apesar que estou passando por uns problemas pessoais e físicos (de saúde)”.*

O que fica evidente nas respostas é que a falta de tempo, própria de quem não vive exclusivamente para os estudos – como é o caso dos alunos que

recebemos no CSTGA – é um dos maiores dificultadores no momento de dar prioridade às tarefas propostas.

Das questões que foram feitas sobre o artigo, considero as questões objetivas mais explícitas que a questão que pedia o resumo do trecho destacado, porque o resumo de um trecho do artigo exigia do aluno a construção de um texto menor, porém lógico, coerente e compreensível. O que Marcelo Rossi afirmou durante uma das aulas sobre resumos – *que seria difícil produzir resumos* – foi realmente comprovado, pois esse participante criou um novo texto sem nenhuma relação com o trecho que deveria ter sido usado como base. Veja-se na Fig. 6 abaixo o trecho escolhido para que os alunos resumissem.

Figura 6 – Trecho do último artigo usado para os alunos fazerem o resumo

Considera-se que a natureza não é estática, e sim dinâmica, está sempre se transformando de modo imperceptível e/ou violento, mas nela sempre atuam mecanismos próprios ou naturais que buscam restaurar o equilíbrio. Os sistemas sociais produtivos humanos, quer trabalhem no sentido favorável, quer desfavorável ao ambiente e natureza, não têm capacidade de destruí-lo(a). Podem sim, tornar o seu meio ambiente impróprio para a sobrevivência da espécie humana, de tal modo que a espécie seja eventualmente excluída da natureza com a deterioração e extinção do seu meio ambiente. E com a exclusão da espécie humana da natureza, o conceito de ambiente também deixaria de existir, pois não haveria mais ninguém apto a pensá-lo. Não haveria mais cultura. O ambiente pode, portanto, ser considerado como todo produto do conhecimento que o sistema social produtivo tem sobre a natureza e o meio ambiente.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Havia, como já dissemos, a expectativa de que os participantes conseguissem construir um texto menor, porém lógico, coerente e compreensível; no entanto, boa parte deles fizeram seus resumos de forma intuitiva, gerando textos fragmentados, que terminaram ficando sem sentido. Isso evidencia que eles parecem não ter conhecimento de que, para fazer um resumo, é necessário, segundo Cavalcante e Ribeiro (2017, p. 95), “seleção de informações que sejam fundamentais e omissão das que forem secundárias ou redundantes”. Veja-se

abaixo respectivamente o resumo de Marcelo Rossi e de Adam Douglas que escolhemos para mostrar o quão aleatoriamente alguns participantes escreveram.

“No momento em que estamos, ninguém quer mais saber como se encontra a natureza, pois o que mais vemos na televisão e nas ruas é os descasos que existe com a natureza, pois cada vez mais aquela cultura de cuidar do mundo verde está acabando por falta de conscientização das pessoas e por falta de costume e cultura que não tiveram quando criança para cuidar da natureza. Antes pode-se encontrar relatos de pessoas que a natureza faz parte sua cultura” (Dados da pesquisa, 2017).

“Falar da natureza é pensar prolongado, é entender que esse bem tem que permanecer onde está. Com a intervenção da vida humana, a natureza mudará, não será mais a mesma, a sociedade não para de crescer e novas estruturas hão de se erguer, para que eles se estruturam no ambiente, são usados os recursos que a natureza fornece. E usam constantemente, não deixando tempo para que ela se transforme e possa ser restaurada para equilibrar na sua sobrevivência” (Dados da pesquisa, 2017).

Outros participantes, entretanto, aproveitaram a orientação que foi dada durante as aulas, embora reconheçamos não ter sido o suficiente, por conta do tempo, e conseguiram sintetizar bem o trecho, apesar de ainda cometerem alguns equívocos, como foi o caso de Sara Gruen:

“Com esta parte o artigo quis dizer que a espécie humana poderá ser banida da Terra se continuar a destruir seu próprio meio ambiente, pois a natureza continuará, mas o ambiente propício para o homem dentro da natureza pode sim deixar de existir. Não existirá também conhecimento sobre ambiente, pois o ser humano pensante passará a não existir, por isso, a grande preocupação dos ambientalistas em proteger o meio ambiente para que as futuras gerações usufruam de tudo que essa geração também usufrui” (Dados da pesquisa, 2017).

Como os participantes parecem não ter recebido orientação adequada quanto ao resumo durante o ensino básico, necessário se faz dar tempo para que esses alunos, depois da pouca orientação dada durante essa experiência, pratiquem esse gênero. No entanto, pelo número maior de acertos obtido nessa segunda atividade com artigo científico, que considero o ápice do nosso trabalho, cheguei à conclusão de que a proposta alcançou parte de seus objetivos. Veja-se na tabela 4, a nota alcançada por cada participante neste último trabalho.

Tabela 4 – Rendimento dos participantes no trabalho realizado com o último artigo (18 participantes)

	Codínomes	Nota do teste final	Rendimento (%)
1	Ana Maria Machado	4,46	Fraco (22%) (4 alunos)
2	Maitê Proença	4,54	
3	Garcia Marques	4,74	
4	Carlos Drummond de Andrade	4,8	
5	José Lins do Rego	5,04	Regular (39%) (7 alunos)
6	Eleanor H Porter	5,48	
7	Thalita Rebouças	5,64	
8	Adam Douglas	5,66	
9	Marcelo Rossi	6,8	
10	Dan Brown	6,82	
11	Clarice Lispector	6,94	
12	Cecília Ahem	7,0	Bom (39%) (7 alunos)
13	Jojo Moyes	7,28	
14	Elizabeth George	7,58	
15	Cora Coralina	7,64	
16	Cecília Meireles	7,84	
17	Sara Gruen	8,24	
18	Joanne K. Rowling	8,6	
Totais			18 alunos

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Como demonstrado no perfil dos participantes, previamente levantado, o nível de letramento inicial da turma não era homogêneo; logo, os alunos que foram detectados desde o início como os que apresentavam mais defasagem, ainda tiveram muita dificuldade nesta última tarefa e em especial na questão do resumo. É possível que estes participantes ainda não tenham chegado a um nível ideal de letramento, mas parece que saíram do nível preocupante e alcançaram uma maior consciência em relação à importância da leitura como instrumento de construção de conhecimento.

Considero o resultado alcançado satisfatório, pois, nesta última tarefa, apenas 4 dos 18 participantes apresentaram rendimento fraco, isto é, 22%. Os outros 14 participantes apresentaram rendimento entre regular e bom, ou seja, 78% dos alunos participantes alcançaram rendimento satisfatório.

5.4 Os protocolos verbais de leitura

Como já mencionado, os testes foram os instrumentos usados durante esse estudo para avaliar o resultado da atividade cognitiva dos nossos participantes. Na tentativa de entender um pouco do processo que ocorre antes de se chegar ao resultado, resolvemos aplicar protocolos verbais com alguns de nossos participantes. Segundo Baldo (2011, p. 152), protocolos verbais, conhecidos também como protocolos de pensar alto ou protocolos interacionais, são usados para falar de verbalizações do pensamento, que são feitas por sujeitos específicos, durante a elaboração de uma atividade cognitiva. Os protocolos verbais podem ser comparados a testes orais.

Com os protocolos verbais de leitura, que são apropriados para obter informações sobre processos não observáveis que acontecem na mente dos alunos quando lêem, tentei descobrir que estratégias os sujeitos utilizaram, ao encarar os testes escritos e como se sentiam ao realizar as tarefas. Ultimamente esse tipo de protocolo tem sido utilizado para investigar diferentes processos cognitivos, tais como as inferências produzidas pelo leitor na construção da representação mental do texto.

Nesse tipo de abordagem, a leitura em voz alta não se resume à recitação, e sim à externalização de um processo, visto que os leitores relatam sobre o processo de leitura do texto e também sobre questões que podem acompanhá-los. Eles também descrevem como chegaram a tais respostas (RITTI-DIAS, 2013, p. 49).

Como afirma Tomitch (2007, p.42), essa técnica recebeu críticas “quanto à possível interferência do ‘pensar em voz alta’ no próprio processo de compreensão”, mas foi justamente esse pensar em voz alta que possibilitou a terceiros o acesso ao caminho percorrido pelo leitor no momento da leitura ou logo depois dela. Usaremos os protocolos verbais de leitura com o objetivo de tentar visualizar o caminho que a mente dos participantes percorreu ao ler, entendendo que eles são os únicos que têm acesso ao que acontece em suas mentes, logo são os únicos que podem verbalizar o processo. Essa técnica de ‘pensar alto’ só foi reconhecida como científica depois de 1960 com a predominância da Psicologia Cognitiva.

Através dessa técnica, pude verificar que os nossos participantes, quando se apoiavam em seus conhecimentos prévios, acionavam mais o conhecimento temático, isto é, o conhecimento de mundo, pouco se utilizando do conhecimento prévio linguístico e textual. Essa estratégia os deixava mais seguros, provavelmente porque eles tinham consciência de que seu conhecimento prévio temático era o mais consistente.

Apresento agora alguns protocolos verbais. Primeiramente preciso explicar que não conseguimos fazer protocolos verbais com todos os alunos, muito pelo contrário, só conseguimos a adesão de 3 participantes. Isto se deu porque eu, como a pesquisadora, era também professora, logo, não era possível fazer os protocolos durante as aulas. Então perguntei aos alunos quem poderia ficar um pouco mais de tempo na escola depois das aulas para participar dos protocolos comigo, o que reduziu o número de voluntários para 3: Marcelo Rossi, Cora Coralina e Carlos Drummond de Andrade. Desses três, apresentarei os protocolos dos dois primeiros respectivamente. Os protocolos começaram a ser realizados no dia 24 de abril e, como a aula seguinte, a do dia 08 de maio era do professor titular da turma, foram terminados no dia 15 de maio.

5.4.1 Protocolo verbal de leitura com Marcelo Rossi

Ao me debruçar sobre os protocolos, percebi aspectos que apontavam para o começo da atividade metacognitiva acontecendo, de maneira mesmo que tímida, nos alunos que se voluntariaram a fazer o protocolo verbal.

Marcelo Rossi tem 19 anos, é solteiro, mora em Marechal Deodoro, não trabalha e nunca interrompeu os estudos. Esse estudante fez o ensino básico todo em escola pública e disse que as duas práticas mais frequentes de leitura em sua vida sempre foram ler para estudar e ler para fins religiosos. Durante todo o semestre, Marcelo Rossi foi um dos que mais apresentaram defasagens em seu conhecimento prévio linguístico e textual.

Uma informação que Marcelo Rossi me forneceu durante uma das aulas diz respeito ao fato de seus professores do Ensino Médio não costumarem passar tarefa para casa, de modo que ele não tinha leituras obrigatórias para fazer fora da escola. Inclusive, afirmou ele que poderia apresentar um melhor letramento se tivesse recebido mais incentivo para a leitura extraclasse. No Quadro 6 abaixo, apresentaremos o trecho 1 do protocolo de Marcelo Rossi em que P indica a fala da pesquisadora e A, a fala do aluno.

Quadro 6 – Transcrição do protocolo com Marcelo Rossi

P: Vamos lá. “O risco da escassez da água” (lendo o título do teste *cloze*). Como é que você começou a fazer esse trabalho? O quê que você fez primeiro?

A: Primeiro eu fui... li o começo, né? Aí li, pra entender o que significava mais um pouquinho, né? Quando chegou na... no começo eu disse... eu olhei... “a escassez da água é um problema que” (lendo já com a resposta que colocou) “cujos impactos tendem a ser cada vez mais graves”. Aí voltei. Será que aqui é “que”? E num...só vinha “que” na minha mente (incompreensível) eu vou colocar aqui o que...

P: (Interrompendo o aluno) Agora quando você viu assim “que cujos” (lendo o teste do aluno) você já tinha visto em algum lugar esse tipo de estrutura? Uma frase que dizia “que cujos” juntos? Não soou estranho, não, na hora que você leu?

A: Achei, mas...tá...tá na cara...aí eu (rindo timidamente) vou botar esse (incompreensível). Quando foi agora não é.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Marcelo Rossi evidencia falta de familiaridade com o uso das estratégias de leitura abstratas, pois ele reconhece que pegou a pista errada e mesmorelendo, na tentativa de voltar e refazer o caminho, não conseguiu lançar novas hipóteses. Ele confirma que **releu o trecho** para melhorar a compreensão geral: “*li o começo, né? Aí li, pra entender o que significava mais um pouquinho, né?*”. Ele mostrou desenvolvimento de estratégia de leitura concreta, isto é, que pode ser notada por terceiros, como é o caso da **releitura**, apesar de demonstrar que não teve ainda tempo de desenvolver a estratégia da **correção**. Em outros momentos da experiência, ele já havia confessado que não conhecia essas estratégias de leitura.

Eu até cheguei a pensar que ele já utilizava as estratégias inconscientemente, por ser um aluno que terminou o Ensino Médio, e que só não as conhecia pelo nome. Infelizmente não foi isso que o protocolo nos mostrou. Depois que ele levantou a hipótese de que a palavra “que” preencheria corretamente o primeiro espaço do teste *cloze*, não conseguiu se autocorrigir. Mesmo confessando, durante o protocolo, que voltou a ler para verificar a possibilidade escolhida, ele afirma: “só vinha ‘que’ na minha mente”.

Então, o participante notou que tomou um caminho errado, pois ele confirmou que achou estranho a expressão “que cujos”, mas, decidiu, enfim, deixar assim mesmo. No final da experiência, ao ser perguntado, na questão 18 do questionário final, sobre a importância que as estratégias metacognitivas de leitura e a consciência delas passaram a ter, na sua vida acadêmica, ele nos disse:

“Um significado muito importante, pois aprendi ainda mais com as novas técnicas que ajudaram bastante” (Dados da pesquisa, 2017).

Mesmo que o semestre trabalhado não tenha sido de tempo suficiente para o desenvolvimento de todas as estratégias para Marcelo Rossi, ele assume que esse conhecimento foi importante para sua vida acadêmica e ainda fez uma declaração muito significativa para nós quando foi pedido na última pergunta do questionário que ele avaliasse a experiência de que fez parte. Ele disse:

“Positiva, pois, essa experiência vou levar para vida toda, isso pode até ajudar uma pessoa em seu desenvolvimento acadêmico” (Dados da pesquisa, 2017).

Pelo curto protocolo feito, a estratégia que temos segurança de dizer que esse participante já utiliza é a repetida interação com o texto através da releitura, tentando assim construir o sentido do que está lendo.

5.4.2 Protocolo verbal de leitura com Cora Coralina

Cora Coralina tem 39 anos, é divorciada, trabalha dando aulas de música e diz que interrompeu os estudos por motivos pessoais. Esta aluna também fez o

ensino básico todo em escola pública e disse que as duas práticas mais frequentes de leitura em sua vida foram ler para estudar e ler para se informar. Durante todo o semestre, esta participante se apresentou como alguém que gosta de ler e escrever, mesmo sem ter recebido incentivo para leitura na escola básica. Veja-se a reclamação que ela faz ao responder a pergunta 7 do questionário avaliativo final, que foi sobre o ensino básico:

“Não me preparou. Tive uma noção disso tudo durante a outra faculdade (Pedagogia) e hoje está sendo reforçado com o curso de Gestão, que é de muita relevância para a carreira acadêmica, assim como a disciplina Português Instrumental” (dados da pesquisa, 2017).

Vejamos no Quadro 7 a seguir um fragmento do protocolo verbal dessa participante, em que P indica a fala da pesquisadora e A, a fala da aluna. O que vem entre aspas são partes lidas do texto, e o que vem em negrito são as palavras que foram ou deveriam ter sido usadas para preencher as lacunas do texto.

Quadro 7– Transcrição do protocolo com Cora Coralina (Trecho 1)

A – A primeira palavra?

P – Sim.

A - **“Universal”**. (Relendo baixinho). Assim, porque hoje o que a gente estuda no curso já é... é isso, todas as matérias, português, inglês, tudo tá... tudo sincronizado, o mesmo assunto, então esse texto não foi tão difícil prá fazer por isso.

P – Então, isso aí veio já do seu conhecimento prévio?

A – Isso.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Desde esse primeiro trecho, a participante mostra que conseguiu desenvolver a estratégia metacognitiva de **relacionar seu conhecimento prévio com o texto e resumir o texto lido em uma única ideia**: *“porque hoje o que a gente estuda no curso já é... é isso, todas as matérias, português, inglês, tudo tá... tudo sincronizado, o mesmo assunto”*. E nesse trecho, ao explicar que estratégia usou, a aluna defende o uso de seu conhecimento prévio temático com muita eloquência, citando até

outras disciplinas estudadas. Nesse momento, como professora, comecei a me posicionar como “andaime”, na tentativa de levar a aluna desse estágio, que já é satisfatório, para outro mais avançado, tentando mostrar que o conhecimento prévio é mais amplo, pois além do temático, envolve o conhecimento linguístico e também o textual.

No trecho a seguir, a Cora Coralina continua destacando a importância de acionar seu conhecimento temático para recuperar as informações do texto e acaba concordando, talvez já usando o “andaime” cedido por mim, que também acionou seu conhecimento linguístico. Veja-se no Quadro 8, parte do protocolo a seguir.

Quadro 8 – Transcrição do protocolo com Cora Coralina (Trecho 2)

A – (Lendo o trecho) “Cujos impactos tendem a ser cada vez **mais**”... eu acho que aqui não tinha outra, “**mais** graves”, tinha que ser “**mais**”.

P – Por causa do “cada vez”?

A – É. Cada vez piora, né? A gente sabe disso.

P – E aí teve, é... alguma coisa a ver com conhecimento prévio, ou você acha que você se baseou mais na questão da língua em si?

A – Os dois.

P – Os dois?

A – É.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Conforme reitera Cavalcante e Ribeiro (2017, p.20), para ler de forma compreensiva é necessário a “valorização do repertório de conhecimentos que o leitor já traz, mas que nem sempre aciona de maneira adequada por desconhecê-los como instrumento para esse fim”. Então, tentei reiterar a importância do conhecimento linguístico para a construção do sentido do texto. Esse é o momento em que fica mais evidente minha intenção de servir de “andaime”, pois acabei fazendo a participante chegar a uma constatação que talvez sozinha ela não chegasse: “*Professora – E aí teve, é... alguma coisa a ver com conhecimento prévio, ou você acha que você se baseou mais na questão da língua em si? Aluna – Os dois*”.

Como já ficou evidente até agora, o desenvolvimento de todos os tipos de conhecimento prévio – o temático, o linguístico e o textual –, proposto durante a experiência talvez só tenha sido alcançado de forma muito incipiente, principalmente pela questão do curto tempo de duração da pesquisa, mas nada impede que o trabalho continue sendo feito pelos alunos que conseguiram entender a importância do processo pelo qual passaram. Essa aluna conseguiu demonstrar as estratégias que usou como planejamento para realizar a tarefa proposta.

Um semestre nunca será suficiente para alcançar o nível de Letramento Acadêmico desejado, mas, pelo que temos comprovado nos dados, essa experiência metacognitiva pode ter servido como *starter* para a continuação do processo. Veja-se no Quadro 9 a seguir, mais uma parte do protocolo em que tentamos descobrir o quanto de conhecimento linguístico a aluna usou.

Quadro 9 – Transcrição do protocolo com Cora Coralina (Trecho 3)

P – Agora, essa palavra “caso”, (relendo o trecho baixinho para a aluna) “caso a manipulação dos recursos hídricos”, ela não teve (incompreensível)?

A – Sim. Sim.

P – E dá a idéia de quê esse “caso” aí?

A – Que pode acontecer e não pode.

P – Então, porque assim, às vezes, realmente a gente só com o conhecimento prévio, a gente já pensa, né, naquele tema, naquela palavra específica, mas a construção da frase pode ajudar a gente a escolher a palavra.

A – É verdade.

P – Né?

A – Ajuda muito.

P – Né? Certo. Aí eu quero que você sempre esteja pensando nesses dois casos: tanto na questão do tema em si, que você conhece, mas também na ajuda que o vocabulário, a estrutura do texto te deu.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Escolhemos também um equívoco cometido por essa participante, para entendermos a reflexão que a mesma fará sobre ele. Vejamos o equívoco no Quadro 10.

Quadro 10 – Transcrição do protocolo com Cora Coralina (Trecho 4)

P – Mas o que você acha que acontece na cabeça da gente numa hora dessas? Será que tem a questão do nervosismo também? O tempo, né? Da hora de terminar.

A – É. É verdade. E o pessoal. O barulho também. Tinha muito, né? Na sala de aula. Eu também, eu não pensei “**muitas**” porque, no caso se eu fosse fazer esse texto eu faria *muitas pessoas que não dispõe*; eu não colocaria “**muitas** são as pessoas”. Eu acho que foi isso que dificultou.

P – Ah, (incompreensível), no caso o estilo do escritor, né? Certo.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Esse trecho pode ser entendido como uma demonstração de limitação com relação a encontrar a intenção do autor. Nesse caso, às variações de estilo linguístico, no que se refere a formas diferentes de se expressar, pode ter dificultado a tarefa para Cora Coralina. Concordo que é necessário um bom conhecimento do funcionamento da língua para poder manipular frases. Conforme diz Cavalcante e Ribeiro (2017),

É fato, portanto, que em uma atividade de leitura, quando munidos de conhecimentos suficientes, o esforço empreendido quase não é perceptível, porque o leitor se guia pelos conhecimentos que tem do código, das palavras, de sua organização lógica, e assim por diante. (CAVALVANTE; RIBEIRO, 2017, p. 38).

Por outro lado, a aluna também diz que seu trabalho mental foi prejudicado pelo barulho dos colegas, algo que ratifica nossa preocupação quanto ao ambiente escolhido para o momento da leitura. Essa aluna também mostra, nessa reflexão, que compreende a importância da estratégia de **colocar seu foco totalmente na tarefa**, quando estiver construindo sentido num texto.

Para encerrar com Cora Coralina, mostraremos no Quadro 11 parte do último protocolo feito com essa participante, a partir do teste *cloze* baseado no texto “A Cidade e a Natureza”⁷⁴.

⁷⁴ Vide texto completo dentro do Anexo 4

Quadro 11 – Transcrição do protocolo com Cora Coralina (Trecho 5)

P: E agora? Como é que você resolve essa outra parte?

A: “Passou”. Eu não sei se foi essa que eu coloquei, não lembro mais. “Passou de um padrão qualitativo...” Não lembro mais o que foi que eu fiz.

P: Então vamos tentar ver agora. Como você faria se fosse agora?

A: “Quantitativo”, eu acho.

P: Por que você pensou em “quantitativo”?

A: Porque está falando aqui, é, “financeiro”, o texto, o restante, “financeiro, mercadológico”, então eu acho que seria, mercadoria também.

P: Então pelo contexto, né, você tá usando, dá pra ser “quantitativo”. E pela frase em si? Quando você resolver deixar “passou de um padrão qualitativo para um quantitativo”. Em termos de léxico, tem algum indicativo de que seria esse?

A: Tem. Porque qualitativo no caso qualidade. Se passou de qualitativo, da qualidade, foi para, é, designar a quantidade, o quantitativo.

P: Porque só existem esses dois lados, né, de padrão? Ah, tá. Ok. E o “quantitativo” é a palavra mesmo esperada.

A: Aceitável.

P: Não é nem aceitável, é a esperada, é a que estava lá mesmo.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Nesse trecho notamos que a aluna fez **inferência** para conseguir descobrir a palavra que estava faltando e **relacionou seu conhecimento prévio** linguístico ao texto. Vejamos que ao explicar a professora o caminho que sua mente percorreu, ela cita palavras importantes que usou como pista textual: financeiro, mercadológico. No entanto, fecha sua explicação mostrando que **fez a seguinte constatação**: *“porque qualitativo no caso qualidade. Se passou de qualitativo, da qualidade, foi para, é, designar a quantidade, o quantitativo”*. Nessa explicação ela mostra que conseguiu resumir a matéria lida numa idéia central.

Assim, os protocolos nos ajudaram a perceber que algo consciente, mesmo que pouco para o esperado, já começava a acontecer no momento da compreensão leitora desses alunos, uma ação mais racional em direção ao uso das estratégias de leitura, o que pode ajudar a diminuir os problemas de compreensão leitora, especialmente em relação aos gêneros acadêmicos, advindos das lacunas em seus conhecimentos.

5.5 O questionário avaliativo final

Nossa pesquisa respeitou a interação, homogeneizou os papéis do pesquisador e dos participantes, pois ouvimos a parte mais interessada no processo: os alunos. Isso se concretizou no decorrer de todo semestre, mas a culminância aconteceu no último dia da intervenção, dia 29 de maio de 2017, quando aplicamos o questionário de avaliação final⁷⁵, onde os alunos, a partir das questões criadas, refletem e comentam sobre todo o trabalho realizado durante a experiência e sua consequência para o sucesso de cada um na vida acadêmica que se propuseram a seguir. Em resumo, ao responderem o questionário avaliativo final, os alunos fizeram uma análise do seu estado de letramento antes e depois da experiência metacognitiva vivenciada⁷⁶. Vejamos essa análise introduzida aqui sob a forma das perguntas feitas no questionário e uma síntese obtida das respostas dos alunos.

“Qual a diferença entre ler para aprender um assunto e os outros tipos de leitura que vc faz?”

A síntese das respostas dos alunos mostrou que os eles entenderam que ler para aprender exige de nós mais atenção, inclusive um esforço para memorização. Os alunos têm a clara percepção de que a leitura para estudo é para aprender e que os conteúdos são o foco principal.

“Você acredita que o letramento recebido no Ensino Básico lhe preparou com o capital cultural e instrumental necessários ao trabalho intelectual, isto é, você acha que já domina os vários tipos de leitura, os vários tipos e gêneros textuais, especialmente os acadêmicos, tão necessários no cotidiano dos cursos superiores? Justifique sua resposta para que nós entendamos sua história.”

A síntese mostra que, em geral, os alunos, na escola básica, não tiveram nenhum preparo no sentido do enfrentamento da diversificação de tipos de leitura,

⁷⁵ Apêndice 4

⁷⁶ No apêndice 7, encontram-se os quadros resumos completos, isto é, com a pergunta feita e a resposta de cada participante da pesquisa.

muito menos da leitura do texto acadêmico. Como já comentamos, na tentativa de dar explicações, os alunos apontaram vários fatores, como: ensino médio deficiente, escola com falta de professores e tempo que passaram fora da escola, sem estudar.

“E com relação aos demais procedimentos intelectuais necessários a quem decide enfrentar um curso acadêmico? Como você se vê? Você se considera disciplinado, determinado e organizado com relação a tempo (de leitura, de pesquisa, etc) e a material (pastas, dicionários, agenda, etc) para lidar com estudo e pesquisa conjugados? Justifique sua resposta e o que pretende fazer a partir dela.”

A síntese das respostas aponta que quase a metade dos alunos, oito ao todo, se consideram indisciplinados, embora reconheçam a importância da disciplina nos estudos. Alguns disseram que estão se esforçando para se organizarem e boa parte, isto é, 5 deles, disseram que são determinados. Essa característica é muito importante, pois, sem ela, alunos com o perfil que traçamos até aqui, não conseguiriam continuar seus estudos. Aliás, dentre os participantes, houve um que disse ter passado dois anos sem estudar e sem “praticar” leitura. De fato, essas pessoas enfrentam muitos desafios e dificuldades para corresponderem às exigências dos cursos.

“Depois do trabalho que tentamos realizar nesse semestre, você tem notado alguma diferença, em você mesmo, quando está lendo atualmente os textos das diversas disciplinas do curso, em relação ao modo como lia os assuntos no Ensino Básico?”

Na síntese, vimos que, com exceção de uma única aluna, que já se achava uma leitora razoável dos gêneros acadêmicos, todos responderam afirmativamente dizendo que reconhecem o valor da disciplina para os estudos.

“Se você vir diferença, explique o que mudou em você na hora que precisa ler para aprender, isto é, ler para estudar alguma matéria ou fazer alguma tarefa ou pesquisa do CSTGA? Se, por outro lado, você não tiver notado nenhuma diferença, a que você atribui essa falta de mudança?”

A síntese mostra que todos os alunos reconheceram que houve mudanças positivas na sua forma de ler e de encarar o texto acadêmico. De fato, cada um deles admitiu essas mudanças a seu modo, considerando, obviamente, as suas

próprias lacunas. Assim, foram citadas várias e diferentes mudanças, todas elas bem significativas.

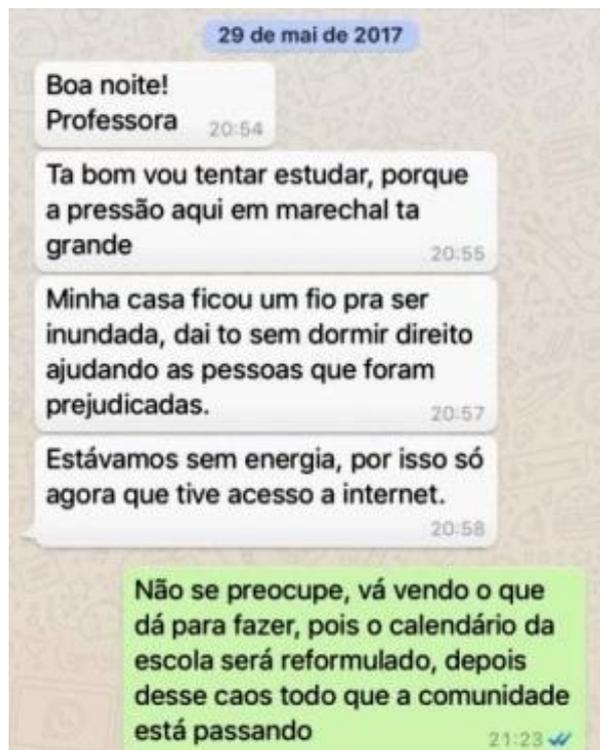
“Você acha que alguma mudança ainda pode estar acontecendo com você? Qual e por quê?”

Na síntese, a maioria reconhece que já está bem encaminhada, mas que precisa ainda se aperfeiçoar. As respostas apresentam “conquistas pessoais” alcançadas na área de leitura acadêmica, validando, portanto, o trabalho realizado.

“Quando soube que o texto que seria usado para a última avaliação estaria disponível 5 dias antes do teste, o que você fez?”

Apenas três alunos afirmaram ter lido o texto enviado anteriormente. Os demais não leram, ou só deram uma olhada superficial, ou leram apenas o resumo. As justificativas e explicações da falta de tempo e excesso de trabalhos e tarefas acadêmicas prevaleceram.

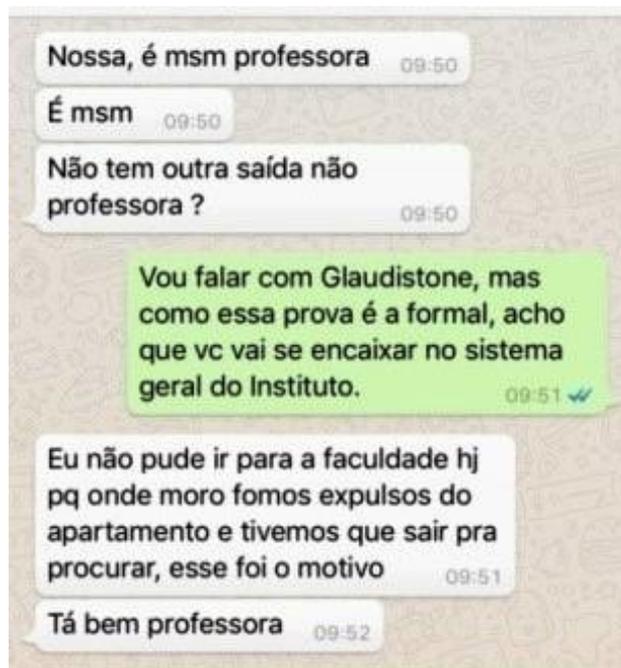
Abriremos aqui um parêntese para comprovar algumas das dificuldades que foram relatadas especificamente nesse semestre da experiência realizada. Dois participantes, por meio de mensagens do *WhatsApp* tiveram a coragem de compartilhar os problemas enfrentados para dar conta das tarefas acadêmicas. Vejam - se as mensagens abaixo nas Fig.7 e 8:

Figura 7 – Mensagem de Maitê Proença

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Nessa figura, o problema apresentado é de ordem natural, a enchente da lagoa. No entanto, a situação socioeconômica complica o evento. A comunidade que mora na orla lagunar não tinha condição de ir para outra casa para esperar as águas baixarem. Tiveram que ficar no local, sob forte pressão psicológica.

Figura 8 – Mensagem de Garcia Marques



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

As dificuldades relatadas nessas mensagens pertencem ao âmbito socioeconômico, e, por isso, influenciam todo o processo de letramento desses estudantes. Havemos de concordar que a questão da sobrevivência fala mais alto nesses contextos. Seria muito pouco levantar essa questão e não apontar rumos para mudança. Minha contribuição se dá no desejo da única revolução que tem o poder de diminuir essas dificuldades: a revolução educacional. Voltemos ao questionário avaliativo final.

“O fato de ter lido ou não o texto antes, fez com que você se sentisse de que maneira ao responder a folha de tarefas? Justifique a sua resposta.”

Descobrimos que dos três participantes que disseram ter lido o texto antes, um reconheceu que a pré-leitura ajudou muito e outra afirmou que, mesmo tendo lido o texto antes, se sentiu insegura. Lamentamos que o comentário do terceiro participante tenha sido incompreensível. Pouco mais de um terço dos alunos, ao todo 7, reconheceu que se tivesse lido o texto, teria se saído melhor. Alguns alunos responderam sem objetividade ou de forma contraditória.

Curiosamente, um dos alunos disse não ter lido o texto anteriormente e que isso não fez diferença; e três disseram que não leram, mas “deu para desenrolar”. Pelo questionamento feito e as respostas obtidas, verificamos que a turma ainda é muito heterogênea, pois os alunos demonstraram desempenhos diversificados em relação à velocidade de leitura, e parecem não ter adquirido uma prática eficaz no uso de estratégias e técnicas de leitura. De fato, mesmo tendo passado por várias atividades e reflexões sobre leitura, alguns alunos ainda apresentam fragilidades. Evidentemente, só o tempo e a prática consistente de leitura poderão trazer mais destreza a esses alunos.

“Analisando sua própria evolução, compare a imagem que você tinha de si mesmo no começo do curso com a que você tem hoje, em relação às práticas de leitura dos gêneros acadêmicos.”

Pela síntese, descobrimos que a maioria dos alunos, antes da experiência metacognitiva, não tinha conhecimento desses gêneros, inclusive do artigo científico. Os participantes afirmaram também não terem conhecimento das técnicas e estratégias de leitura, nem sabiam distinguir os gêneros acadêmicos. Antes da experiência, sentiam-se inseguros e achavam a leitura de textos acadêmicos muito densa e difícil.

Excetuando-se uma aluna que disse não ter sentido muita mudança e que apenas se sente mais à vontade com a leitura; a maioria dos alunos afirmaram ter melhorado a leitura, principalmente a leitura dos textos acadêmicos; aprenderam a usar as técnicas, conseqüentemente, consideraram-se mais seguros, mais maduros e até com mais vontade de aprender. Um dos alunos afirmou ter não só conhecido o artigo científico, como também passou a usá-lo como fonte de pesquisa.

“Você acha que está valorizando mais a leitura, que está valorizando mais as tarefas das disciplinas, está valorizando mais seu letramento, ou acha que seus conhecimentos prévios já eram suficientes para o sucesso do CSTGA?”

Na síntese, a maioria dos alunos respondeu que, depois da experiência metacognitiva, aprimorou o conhecimento, passou a valorizar mais a leitura, melhorou a interpretação e enriqueceram o vocabulário. Importante frisar que um aluno achou que melhorou seu desempenho nas outras disciplinas também, o que é compreensível, já que a leitura é importante para todas as matérias de estudo.

“Que procedimento você realizou quando foi fazer o resumo pedido na última avaliação?”

Apenas três alunos afirmaram ter identificado as ideias centrais do texto disponibilizado para fazer o resumo; os demais deram respostas vagas, imprecisas, levando-nos a crer que eles ainda não têm uma conscientização dos seus próprios processos mentais/cognitivos quando realizam uma tarefa que exige algum procedimento monitorado, ou seja, uma atitude metacognitiva, reflexiva que os leve a verbalizar o que realizam mentalmente.

“No papel de participante da pesquisa, como você avalia a experiência de que fez parte, positiva ou negativa? Por quê?”

Apesar de a maioria dos alunos terem achado a experiência positiva, suas justificativas não são consistentes no sentido de demonstrarem alguma conscientização dos seus próprios limites e avanços. Acreditamos que alguns alunos podem ter tido dificuldade em entender a própria pergunta.

“Que importância passaram a ter, na sua vida acadêmica, as estratégias metacognitivas de leitura e a consciência delas?”

Todos os alunos concordaram que as estratégias metacognitivas foram importantes para ajudá-los na leitura para estudo. Uma das alunas afirmou que já vinha utilizando essas estratégias de forma inconsciente, e que depois passou a ter consciência de que estava aplicando uma técnica. A maioria dos alunos achou que as estratégias metacognitivas tiveram um significado muito importante, pois aprenderam ainda mais com as novas técnicas que os ajudaram no entendimento dos textos; em termos práticos, disseram que as estratégias ajudaram a trabalhar melhor os artigos, os textos de outras matérias e também ajudaram na elaboração de resumos, assim como ajudarão na formulação dos TCCs futuros.

Enfim, a maioria considerou de alta importância para as leituras que irão fazer daqui pra frente. Uma das alunas disse que a experiência os ajudou a conseguir levar o curso adiante com menos dificuldade, e ainda afirmou que as estratégias foram importantes para os alunos construírem uma base para o desempenho acadêmico.

“Você gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado sobre a experiência de que fez parte?”

Mesmo sendo uma questão de resposta não obrigatória, 12 alunos responderam agradecendo pela experiência, elogiando o trabalho realizado e fazendo comentários, dizendo que as técnicas ensinadas serão utilizadas por eles ao longo do curso. Aproveitaram também para fazer comentários sobre o compromisso das instituições, como a família, o Estado e principalmente a escola, no sentido de incentivar o estudante a ler e escrever de forma proficiente para fins pessoais, profissionais e acadêmicas.

Fica evidente pelo exame das respostas dos alunos que há um vislumbre de progresso no processo de sua tomada de consciência.

6 ANÁLISE E COMENTÁRIO DO PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA

Como me propus, no objetivo geral, a entender as percepções, reações e reflexões dos alunos de um curso tecnológico sobre os caminhos propostos na experiência didática realizada, que teve o intuito de dirimir as defasagens em seu letramento, neste capítulo, apresento uma compreensão de como os participantes foram desenvolvendo a tomada de consciência sobre estratégias cognitivas e metacognitivas para facilitar a compreensão leitora de textos acadêmicos.

O comportamento reflexivo é algo difícil de ser desenvolvido, porque depende do desejo do próprio aprendiz. Reformular a prática de leitura pressupõe uma construção que só é viabilizada pelo movimento de tomada de consciência. Se o aprendiz não se interessar por esse desenvolvimento, o trabalho não se concretiza. Por isso, a primeira barreira a ser rompida em meu trabalho foi fazer os participantes se interessarem pelo tema da metacognição, se voltarem para si mesmos e desejarem melhorar seu potencial de aprendizagem por meio do conhecimento de mecanismos favoráveis a esse processo.

A questão da tomada de consciência (PIAGET, 1978), que é um dos conceitos chave da teoria de Piaget, me ajudou a entender que o alavancar do interesse da turma pelo tema só teria condições de se dar por meio de fases, pois essa questão envolve, por parte dos alunos, a relação da prática com a teoria. A tomada de consciência é um movimento de internalização que, em relação à nossa experiência, começa com a conscientização dos problemas que devem ser solucionados, passa pelo conhecimento dos meios usados para solucioná-los e termina com a mudança nas práticas dos participantes, decorrente da relação entre as duas fases anteriores. Segundo Ferreira e Lautert (2003)

[...] a tomada de consciência não ocorre de forma abrupta como um simples esclarecimento ou iluminação, que nada acrescenta ou modifica, mas ao contrário, demanda construções e reconstruções, que garantem ao mesmo tempo a conservação e a mudança na estrutura cognitiva do sujeito, favorecendo o surgimento de um nível de consciência cada vez mais sofisticado [...] (FERREIRA; LAUTERT, 2003, p. 549).

Levando isso em conta, resolvi dividir a experiência metacognitiva realizada nesta pesquisa em fases, para analisá-las, já que essa experiência refletiu a tomada

de consciência nos momentos em que aconteciam os processos cognitivos dos participantes, e não deve ser resumida apenas aos resultados dos testes apresentados no capítulo anterior.

Tentarei seguir uma sequência cronológica, na tentativa de respeitar o caminhar dos alunos e de ser o mais didática possível na descrição do processo: irei das revelações resultantes dos primeiros contatos com os participantes, para as revelações percebidas no decorrer das atividades e encerrarei com as revelações advindas da avaliação que os alunos fizeram no final da experiência.

Para o primeiro momento – **o das revelações resultantes dos primeiros contatos com os participantes** – usarei as memórias das 3 primeiras sessões, (dias 30/01, 06/02 e 20/02 do ano de 2017) com o auxílio do meu diário de campo, das rodas de conversa realizadas com alguns alunos, dos registros que os alunos fizeram nos diários dialogados, das mensagens no grupo de *WhatsApp* e do resultado do teste diagnóstico, pois acredito que esse ainda era um momento de conhecimento dos participantes e de geração de confiança entre ambas as partes, ou seja, da minha parte e da parte dos alunos.

Para o segundo momento – o das **revelações percebidas no decorrer das atividades** – usarei as memórias das sessões 4, 5, 6 e 7, (dias 06, 20 e 27/03 e 17/04 daquele ano) também com o auxílio do meu diário de campo, dos registros que os alunos fizeram nas mensagens do grupo de *WhatsApp* e do resultado dos testes *cloze*. Considero que esse momento foi de construção de conhecimento também para mim, pois também tive meus momentos de reflexão sobre o trabalho que estava realizando como pesquisadora e reconheci alguns equívocos cometidos que puderam ser corrigidos.

Para o terceiro e último momento – **o das revelações advindas da avaliação que os alunos fizeram na etapa final da experiência** – usarei as memórias das sessões 8, 9 e 10, (dia 24/04, 15/05 e 22/05 do mesmo ano) para analisar, com o auxílio do diário de campo, dos registros que os alunos fizeram nos diários dialogados, dos protocolos verbais, dos testes com artigos científicos, das mensagens no grupo de *WhatsApp* e, principalmente, do questionário avaliativo final, que trará o feedback dos participantes quanto ao trabalho realizado.

6.1 Das revelações resultantes dos primeiros contatos com os participantes

A primeira sessão de estudo⁷⁷ aconteceu no dia 30 de janeiro de 2017, a segunda no dia 06 de fevereiro, e como a cada dois encontros comigo, acontecia um encontro dos alunos com o professor titular da turma, a terceira sessão só pôde acontecer no dia 20 de fevereiro. Durante essas sessões, realizei várias atividades preparatórias para que a experiência fosse bem entendida e recebida pelos participantes. Na primeira sessão, houve a exposição do plano de curso, que apresentava a ementa, o conteúdo, a metodologia, a avaliação e a bibliografia; expliquei o funcionamento do diário dialogado e passei às questões iniciais de provocação reflexiva; terminei realizando a primeira atividade de compreensão de texto.

Na segunda sessão de estudo, fiz a exposição dos tipos de leitura com uso de *slides*, momento que pareceu muito prazeroso, pelo grau de participação espontânea dos alunos. Devo confessar que, como observadora, acho que essa participação se deu mais por conta dos textos escolhidos, que agradaram o gosto dos alunos, do que por qualquer outra coisa nesse momento. Em seguida, apliquei o teste diagnóstico⁷⁸ com os alunos e o questionário pós-teste⁷⁹.

No momento da correção do teste diagnóstico, uma aluna me chamou a atenção, pois quando eu estava dando sinônimos da palavra “lúgubre” como triste e sombrio; ela fez questão de mostrar voluntariamente que já tinha visto essa palavra com outro significado, o de perigoso. Essa passagem foi uma das evidências que escolhi para comprovar o engajamento dos alunos.

Essa cena mostrou que nosso aluno lê e que através da leitura consegue aprender itens lexicais novos, mesmo que não sejam tão frequentemente usados, como é o caso da palavra “lúgubre”. Quando terminei a correção do teste diagnóstico, notei que a turma apresentou um resultado bem heterogêneo, que condiz com o seu perfil variado. Isso, naturalmente, leva o professor à tentação de

⁷⁷ Convém esclarecer que consideramos como “sessão de estudo” as aulas geminadas da disciplina que me foi concedida ministrar para que eu pudesse desenvolver a pesquisa aqui relatada.

⁷⁸ Apêndice 5.

⁷⁹ Apêndice 6.

querer homogeneizar os conhecimentos dos alunos. No entanto, meu desejo não se reduziu a uma tentativa de apagar as diferenças, mas de tentar alavancar os conhecimentos de todos os participantes, preparando-os para a continuação do trabalho.

No dia 13 de fevereiro, dia da aula do professor titular da turma, foi possível realizar rodas de conversa em duplas com alguns alunos e, a partir delas, consegui visualizar três aspectos: a) a influência do ambiente familiar no gosto pela leitura, b) os impactos da formação construída por esses alunos durante a Educação Básica sobre seu Letramento e c) o perfil leitor atual dos participantes.

a) Sobre a influência do ambiente familiar, primeiro gostaria de lembrar que a criança que nasceu num lar onde a leitura é uma ação recorrente dos membros da família, se desenvolve cognitivamente de modo mais rápido que outras que vêm de famílias onde não se lê. Por isso Chall (1983) chama essa primeira etapa, anterior ao ingresso na escola, de “etapa emergente do letramento”. Os alunos, como uma forma de se desculparem pelo baixo nível de leitura, concordaram em repassar a responsabilidade para os pais.

Numa primeira conversa ouvi de uma aluna que os pais não “cobravam” muito dela. Na fala da aluna, percebemos a presença de expressões de reprovação em relação à atitude dos pais que não tiveram estudo e que, por conta disso, não tinham iniciativa para cobrar melhor desempenho dos filhos; “*minha mãe que puxava mais um pouquinho pelos estudos*”. A aluna também condiciona seu compromisso escolar apenas ao seu desejo pessoal: “*só que eu me cobrava*”. Assim, ela deixou escapar a ideia de que ela estudava porque sentia uma motivação pessoal e não por influência da família, que era mínima.

De fato, muitos desses alunos são os primeiros da família a chegar à Educação Superior. Assim sendo, eles são detentores de uma oportunidade que foi, de certa forma, negada a seus pais. Isso também pode ter sido transformado num fator de empoderamento, que ajudou esses alunos a enfrentar as dificuldades oriundas das deficiências trazidas do letramento escolar e da condição socioeconômica.

b) Sobre os impactos da formação construída por esses alunos durante o ensino básico, também gostaria de me reportar às etapas de letramento de Chall (1983), citadas no segundo capítulo desta tese (p.41)⁸⁰. As revelações desses primeiros contatos com a turma começam com a aceitação de discursos do senso comum que apontam, entre outros, o mito da falência da escola pública, incluindo as críticas ao trabalho metodológico de alguns professores.

Acredito que posso fazer aqui uma reflexão sobre o prejuízo que sofre o desenvolvimento cognitivo de alunos que têm suas etapas de letramento mal construídas durante o ensino básico. Mesmo reiterando que a decodificação não seja o foco desta pesquisa, é importante lembrar que a “crucificação” da alfabetização fônica tem levado os alunos a adquirirem a proficiência em leitura cada vez mais tarde, e, em consequência disso, os processos metacognitivos têm se desenvolvido também cada vez mais tardiamente.

Neurocientistas afirmam que, na aquisição da leitura, só depois que o processo de alfabetização – enquanto decodificação – se consolida, é que o córtex cerebral é liberado para a organização das funções superiores da mente, como a função de analisar, julgar, comparar, sintetizar entre outras. Quanto mais tarde os alunos começarem a realizar essas funções, mais lento se tornará o processo de letramento (DEHAENE, 2012).

Logo, o método e o tempo de alfabetização também vão gerar diferenças no letramento de cada criança. Dehaene⁸¹ (2012) aponta pesquisas da Psicologia Cognitiva Experimental que já mapearam as áreas envolvidas com o reconhecimento da palavra escrita no cérebro. Essa descoberta tem ajudado pesquisadores a estudar as abordagens usadas nas escolas, para o ensino da leitura. Segundo Dehaene *et al.* (2010), “a aprendizagem da leitura e da escrita modifica os sistemas de tratamento da linguagem oral e de outros sistemas visuais”.

Voltando aos relatos sobre os primeiros contatos coma turma, vejamos alguns comentários dos participantes nas rodas de conversa sobre sua *performance* no ensino básico. Assim, ao ser questionada, Maitê Proença disse:

⁸⁰ Como se vê na figura 1 (p. 42), a primeira etapa do letramento acontece no meio familiar, antes do ingresso na escola. Da segunda etapa em diante, o desenvolvimento do letramento é influenciado pelo processo de escolarização.

⁸¹ Diretor da Unidade de Neuroimagem Cognitiva do Instituto Nacional de Pesquisa Médica e de Saúde da França.

*Professora, eu sempre estudei em colégio público e aí eu tive **uma formação mais ou menos** até a sexta série, depois eu não sei, todos os professores, ou enrolavam, porque eu sempre tive nota boa. Meu pai e minha mãe não tiveram estudo, minha mãe fez até o quarto ano, minha mãe que puxava mais um pouquinho pelos estudos, eu e minhas irmãs, só que eu me cobrava, se eu ficasse em recuperação, menina, eu só faltava me matar. Mas realmente em Português eu tive muita dificuldade...” (Dados da pesquisa, 2017).*

Ao refletir sobre o que a aluno entende por “*uma formação mais ou menos*” me lembrei de uma das características que Choy (2002) usa nos Estados Unidos para definir seus alunos como “não tradicionais”: o fato de eles terem feito o Ensino Médio em escolas de pouco prestígio. Realmente, um ensino deficitário, em qualquer das etapas da escolarização, tem um impacto negativo no desenvolvimento do aspecto cognitivo dos estudantes.

Também a partir das rodas de conversa, os dados obtidos apontaram que a falta de leitura mais frequente durante a infância e adolescência é entendida pelos participantes como o fator que influencia negativamente a sua vida adulta em termos de proficiência leitora, característica que eles sempre acrescentam a seu perfil. Vejamos o comentário de Clarice Lispector:

*“Eu leio o texto, para mim entender eu tenho que ler mais uma vez, mais uma vez...**até eu entrar naquele texto**. Eu sou meia devagar, **porque também não tive costume desde de criança de pegar um livro e ler**. Eu sou mais de escutar, de entender as coisas mais escutando, do que eu mesma ler e entender *aquele texto*” (Dados da pesquisa, 2017).*

Mesmo afirmando que não tem costume de ler, identifico que a aluna tem consciência de que, ao contrário do que muitos pensam, não é o texto que entra na cabeça, é ela que entra no texto, por meio de seus conhecimentos prévios. Apesar de estarmos nos primeiros momentos da experiência, o que Clarice Lispector fez foi uma pressuposição intuitiva, que já é prova de atividade cognitiva. Esse conhecimento inconsciente mostrado pela aluna é importantíssimo; é como se ela estivesse dizendo que sente os seus conhecimentos prévios se moverem em

direção ao texto para construir o sentido novo e não vindo do texto para “entrar na sua cabeça” como muitos entendem.

Acredito que as rodas de conversa realizadas em dupla durante esse primeiro momento acabaram por gerar um menor desconforto na hora da realização dos protocolos verbais que foram feitos individualmente no momento final da experiência. Os alunos pareceram mais à vontade para falar, o que me ajudou a perceber a importância que eles davam à utilização do seu conhecimento prévio temático na interação com o texto.

c) Sobre o perfil leitor, também tentamos alertar os alunos de que este sofre influência do ambiente escolhido para a leitura. Logo, escolher um local limpo, silencioso e iluminado poderia ser considerado uma “estratégia” de leitura. E então, Cecília Meireles se expressou da seguinte forma:

“Professora, eu não gosto de ler, vou ser sincera. Eu não tenho paciência, eu não consigo. Até essa semana, foi na quinta-feira, minha prima estava no computador com o som ligado, e eu estudando, aí a vó dela apareceu e disse: oh, menina, como é que você tá estudando com o som ligado nessa altura?” Ela disse: ah, mas eu consigo captar mais. E eu consigo captar, porque quando eu tô lendo e escutando a música, eu fico lendo como se estivesse cantando. Entendeu? Aí eu tenho uma facilidade de pegar mais rápido, entendeu? Agora se eu ficar lendo assim: a palavra ler tem muitos sentidos (lendo o texto que está em suas mãos), posso ler isso tudo, pronto, posso ler daqui até aqui, (mostrando o começo e o final do texto que tem em mãos) você me perguntar, eu não vou entender nada. Eu não vou mentir, eu sou muito péssima em Português, pra mim é a pior matéria Português. Eu não gosto de Português. E eu acho tão bonito quem lê. Eu queria tanto aprender a gostar. A minha mãe compra livros pra mim, eu só consigo ler a metade do livro, já paro, já perco a paciência...” (Dados da pesquisa, 2017).

A correção do teste diagnóstico trouxe algumas outras surpresas: uma participante só respondeu a primeira folha, não porque desistiu da atividade, mas porque não viu que havia outras páginas. Esse fato só foi elucidado porque, na roda de conversa, a aluna me disse que não percebeu que havia mais folhas no teste. Resumindo, muitas foram as dificuldades que os participantes demonstraram e com as quais tiveram de lidar ao responder o teste diagnóstico: desde falta de foco e atenção, como a aluna que não conferiu o número de páginas do teste, até o

desconhecimento de certos temas, como a aluna que desconhecia outro uso da palavra gênero.

Veremos que uma das dificuldades teve a ver com o próprio tipo de teste que foi aplicado, o teste de múltipla escolha, que não era tão familiar para a turma como pensei. Vejamos o que disseram alguns participantes sobre a falta de familiaridade com testes de múltipla escolha. Começemos por Adam Douglas:

“Nas aulas de Língua Portuguesa, nunca tinha esses testes de interpretação, não passava teste de marcar X, não tinha. Era mais no quadro, passando assunto, só assunto, só assunto. Questionário, eles botava só aberto, não de marcar X” (Dados da pesquisa, 2017).

Agora vejamos o que diz Clarice Lispector sobre a escolha entre ler em casa e ler só na escola:

“Não tenho facilidade de interpretar texto não, mas eu pego livro na biblioteca e começo a ler. Eu até só leio mais aqui no colégio, porque em casa não dá pra ler não. É muita bagunça” (Dados da pesquisa, 2017).

Já Maitê Proença, sobre a questão de interpretação, disse:

“O meu negócio é interpretação de texto, eu tenho que trabalhar muito esse negócio de interpretação de texto, é que nem matemática, eu sei fazer os cálculos, mas na hora de interpretar, eu não sei” (Dados da pesquisa, 2017).

Ao relatar a última sessão que compôs o primeiro momento de contato com os alunos, consegui vislumbrar o grau de interesse que a turma desenvolveu pela questão da metacognição, e suponho que isso aconteceu pelo fascínio que a ideia de ter autonomia no aprendizado gera na comunidade escolar. Notei esse interesse dos participantes quando eles começaram a se arriscar durante as sessões de estudo, fazendo perguntas, checando se suas constatações estavam fazendo sentido, como mostraremos na sequência desse capítulo.

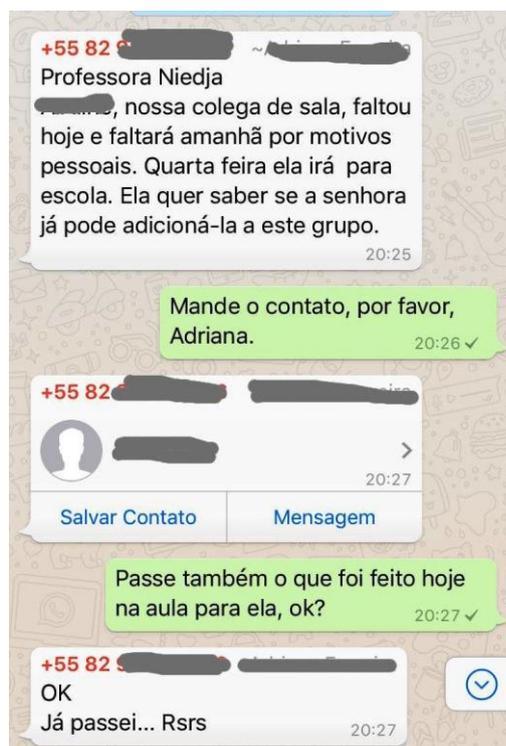
Os alunos mostraram curiosidade, como quando um dos alunos perguntou qual seria o tipo textual de uma biografia. A pergunta mostra conhecimento de que biografia é um gênero; logo, deve ter um tipo textual predominante. Aproveitei para

expor a diferença entre tipos textuais, revisados na sessão anterior, e gêneros textuais. Para isso, contei com a ajuda de *slides*.

Nessa última sessão de estudo do primeiro momento, apresentei aos alunos o teste *cloze*, explicando que o seu uso serviria para materialização da atividade cognitiva. Para aguçar o interesse da turma pelo novo tipo de teste, expliquei o que é o teste *cloze*, que tipos de respostas são esperados e disse que, nesse momento inicial, faria o preenchimento junto com eles, tirando todas as dúvidas, para que, a partir da próxima aplicação, eles fizessem sozinhos, isto é, usando um pouco mais de autonomia.

Foi muito satisfatório ver a correção do teste *cloze* aplicado neste dia, pois, até o professor titular da turma estava bem interativo, complementando as informações que eu dava, na tentativa de esclarecer melhor as dúvidas que iam surgindo na correção. No final destes primeiros contatos, alguns fatos ficaram evidentes: um deles foi que a turma era solidária, se preocupando com quem perdia as aulas, como evidencia a mensagem de *WhatsApp*, na *Fig 9*, que a professora recebeu na tarde do dia 30 de janeiro de 2017.

Figura 9 – Mensagem de Cora Coralina



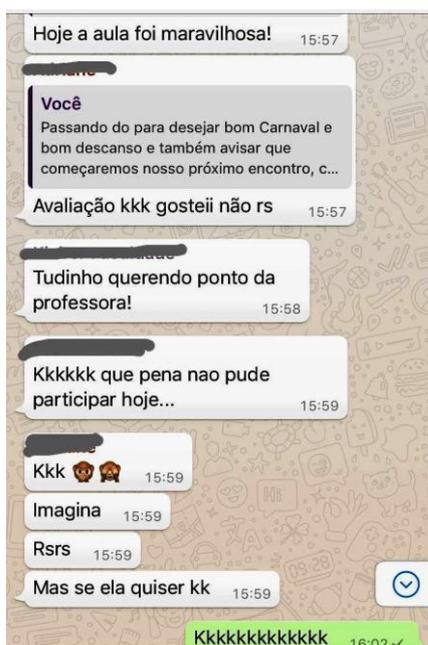
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Nessa mensagem a aluna não só pede para que a colega seja incluída, como também já tinha se antecipado e passado o conteúdo da primeira sessão de estudo para ela. Parece comum que, quando os colegas sabem do esforço que o outro faz para conciliar trabalho e estudo, eles tentem ajudar de todas as formas possíveis.

A partir dessas observações, “aprovei” o planejamento das dez sessões previamente organizado e entendi que poderia tentar estimular os alunos para levar à efeito a experiência didática, visando desenvolver atividades promotoras do Letramento Acadêmico, mesmo com o tempo tão reduzido que tinha conseguido para realização da experiência.

Acredito que encarar a sala de aula e as interações estabelecidas de forma prazerosa pode ajudar a ampliar a chance de se desenvolver o gosto pela leitura. Assim, durante as conversas no grupo de *WhatsApp*, recebi diversas mensagens elogiando a aula e mostrando a "alegria" de ter participado, além da expectativa criada em relação à aula seguinte. Veja-se, na Fig. 10 a mensagem recebida no dia 20 de fevereiro. Nela dá para notar que os alunos estão bem descontraídos uns com os outros e familiarizados comigo no final desses primeiros contatos, pelo modo como o diálogo se construiu na referida mensagem.

Figura 10 – Mensagem de Cecília Meireles



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Os alunos usam um tom até jocoso para dizer que aceitam pontos como recompensa e também se sentem à vontade para falar do receio quanto à atividade avaliativa que seria feita na próxima sessão. Vejamos na Fig 11, mais uma mensagem também recebida no dia 20 de fevereiro.

Figura 11 – Mensagem de Carlos Drummond de Andrade



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Para finalizar os comentários desse primeiro momento, quero dizer que reconheci definitivamente a validade da busca de maior interação entre os alunos. Ficou evidente para mim que a ideia do aprendizado por meio de mediações e interações pode ser realizado não apenas pela figura do professor, como único administrador do grupo, mas também por qualquer outro participante do grupo que queira, já que cada aluno tem conhecimentos diferentes uns dos outros, podendo, assim, compartilhar os conteúdos que possuem; e a tecnologia – o uso de redes

sociais, neste caso, o *WhatsApp* – pode ajudar nesse compartilhamento, mesmo à distância.

Importante lembrar que esse foi considerado um momento de contatos iniciais, em que os alunos puderam conhecer um pouco do meu perfil e eu, o deles. Por ser a primeira fase da experiência, ainda não ficou clara a necessidade da tomada de consciência por parte dos alunos, mas já houve um início de compreensão do processo. A preocupação dos alunos, por enquanto, ainda estava muito centrada em entender e realizar as tarefas solicitadas.

6.2 Das revelações obtidas no decorrer das atividades

Antes de começar a análise do segundo momento, que vai do dia 06 de março a 17 de abril de 2017, gostaria de lembrar a importância do uso dos testes *cloze* para a materialização e avaliação do ato cognitivo.

Como a questão cognitiva começou a aparecer mais nitidamente dentro da Psicolinguística e da Linguística Textual depois que se tomou consciência de que todo ato se sustenta em processos cognitivos (LEFFA 1996; KOCH 2008; MARCUSCHI 2008), ficou mais clara a necessidade de se usarem testes para mostrar os resultados do trabalho cognitivo realizado pelos participantes e suas evidências. Por conta disso, nossa análise se baseou numa visão qualiquantitativa dos resultados obtidos pelos alunos nos testes.

No dia 06 de março, apresentei as estratégias de leitura com ênfase na inferência, pois, segundo Oliveira (2013), essa estratégia é o centro vital da compreensão. Nesse dia, os alunos resolveram individualmente dois testes *cloze*: *Estrelas do mar* – texto com tipo textual narrativo – e *Castanha-do-brasil*⁸² – texto com tipo textual expositivo.

O desenrolar da aplicação dos testes *cloze*, como já foi explicado no capítulo anterior, deixou claro o fato de que o aumento da complexidade dos textos, por meio

⁸² Textos completos disponíveis no Anexo 4.

da mudança do tipo textual, traz uma dificuldade a mais para a tentativa de solucioná-los. A aplicação desses dois primeiros testes, sob a tensão de ser uma atividade avaliativa, revelou que o tipo textual pode facilitar ou dificultar a produção da inferência. Enquanto 9 dos 20 participantes tiraram nota acima de 80 no teste *cloze* cujo texto tinha o tipo textual narrativo (*Estrelas-do-mar*); apenas 4 alunos alcançaram essa nota no teste cujo texto apresentava tipologia expositiva (Agregação de valor da *Castanha-do-brasil*).

Sabemos que o tipo textual narrativo se caracteriza por contar algo, apresentar os fatos e as ações das personagens dentro de uma lógica espaço-temporal, algo a que os participantes estão habituados no seu dia a dia; já o tipo textual expositivo se caracteriza por apresentar um saber já construído e legitimado socialmente ou um saber teórico. Conceitua e transmite informações de modo objetivo. A intenção é esclarecer e informar, coisa que os alunos estão habituados a ver o professor fazer, mas não se habituaram, eles mesmos, a fazer.

Meu objetivo era que os alunos percebessem que o aumento gradual da dificuldade nos testes *cloze* exigia uma atenção especial por parte deles; e assim, atentassem para a necessidade de uma atitude mais metacognitiva na leitura do gênero acadêmico com o qual iam lidar de agora até o final do curso que se propuseram a fazer.

A aula do dia 20 de março começou com a correção do exercício extraclasse sobre tipos textuais. Infelizmente, havia na aula alunos que faltaram na semana anterior, logo, não tinham essa atividade. Pedi que eles acompanhassem a correção e fizessem as anotações necessárias em seus cadernos, numa tentativa de não deixá-los dispersos.

Depois que apresentei as técnicas de leitura⁸³, apliquei uma experiência de leitura com textos de diversos gêneros, para que o uso das técnicas pudesse ir se materializando para os alunos. Essa primeira experiência de leitura foi feita em grupo com a participação da professora, fornecendo os “andaimes”, com a promessa de que a próxima experiência, os alunos fariam individualmente.

Nessa altura, os alunos que mais faltaram, que sempre estavam atrasados e que não faziam as atividades extraclasse, começaram a apresentar dispersão e

⁸³ As técnicas apresentadas nessa sessão foram: *skimming*, *scanning*, *main point* e *critical reading*.

conversas paralelas, talvez por começarem a sentir dificuldades para acompanhar o trabalho feito em sala. Aqui, gostaria de lembrar outra característica que Choy (2002) apresenta para categorizar seus alunos americanos como “não tradicionais”: o fato de não terem tempo integral para se dedicar aos estudos. Muitos dos meus participantes, pelo fato de dividirem seu tempo com outras atribuições, acabam também por não acompanharem de modo satisfatório as atividades acadêmicas, compartilhando, assim, a característica dos alunos “não tradicionais” apontada por Choy.

Resolvi, então, passar perto dos participantes que estavam dispersos, me ofereci para tirar alguma dúvida, tentei ouvi-los e prestar algum esclarecimento, que, com certeza, não recuperou o que foi perdido, mas mostrou aos alunos que eu estaria presente, caso eles quisessem tentar recuperar algo que foi perdido.

No dia 27 de março, a aula começou com a correção do exercício extraclasse, que era um teste *cloze*. Foi muito interessante ver o debate dos alunos em torno do que era “aceitável” ou “não aceitável” para preencher a lacuna do teste. Os alunos colocaram em prática os conceitos trabalhados mentalmente até então. Nesse momento, pareceu-me estar vendo o começo da materialização da atividade metacognitiva dos alunos.

Aproveitei cada resposta dos alunos para verificar se a palavra se encaixava coerentemente no antes e no depois da lacuna do texto e com a pontuação. Tive novamente a sensação de que os alunos estavam motivados com a atividade, pois foi até difícil ouvir todos que queriam dar suas respostas e justificativas ao mesmo tempo.

E, assim, na prática, foi mostrado aos alunos como inferir a partir das pistas textuais, deixando claro que a inferência é um processo cognitivo no qual o leitor parte da informação do texto e do contexto para construir o novo sentido. Na sequência, apresentei o artigo científico como um gênero acadêmico, explicando os seus movimentos retóricos: elementos pré-textuais, elementos textuais e elementos pós-textuais.

Esse foi outro momento em que pudemos notar o interesse da turma por um outro tema – o artigo científico – e notamos também que os alunos já começavam a mostrar certa intimidade com esse gênero textual. Isto ficou claro na discussão quando a professora disse: “*com certeza os professores ainda não estão pedindo*

para vocês escreverem artigos"; e uma das alunas fez questão de dizer que os professores já estavam pedindo para eles "*pesquisarem artigos científicos*". E talvez, por conta dessas pesquisas, quando a professora mencionou as palavras-chave que todo resumo deve apresentar, um dos alunos disse que palavras-chave eram palavras fundamentais. Vejamos o texto do primeiro resumo apresentado aos alunos como modelo.

A transformação da matéria e a geração de resíduos fazem parte das atividades humanas e ao longo do tempo esses resíduos sofreram alterações nas suas características, assim como a sua forma de disposição. O aumento vertiginoso da população e melhoria do seu poder de compra tem resultado diretamente na produção de lixo. E esse tem sido nos últimos anos um dos principais desafios e problemas enfrentados pelas administrações públicas municipais brasileiras e em Catalão-GO essa situação não é diferente. Nesse sentido, é de suma importância a correta destinação final dos resíduos sólidos municipais para se evitar problemas de ordem sanitária e ambiental garantindo uma boa qualidade de vida e a preservação do meio ambiente. Assim considerando, este trabalho tem como objetivo avaliar a operação nos aspectos físicos do aterro sanitário de Catalão para que resulte na indicação de procedimentos corretivos das falhas operacionais identificadas. Foram considerados elementos construtivos e operacionais para avaliar a situação do aterro de Catalão. A pesquisa foi elaborada através de informações advindas de entrevistas com funcionários e fotos do local que após serem analisadas apresentaram falhas e desconformidades na estrutura operacional e aspectos físicos em relação ao projeto inicial.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No intuito de mostrar a estrutura padrão de um resumo, ou seja, sua organização textual, numa perspectiva sociorretórica (SILVEIRA, 2005), identifiquei os movimentos ou atos de fala do texto-gênero, que são os seguintes: informar o tema do estudo e sua relevância, contextualizar a pesquisa, apresentar o objetivo, indicar a base teórica, indicar os instrumentos e as fontes da pesquisa e adiantar, se possível, alguns resultados. Veja-se na Fig 12 uma apresentação esquematizada da referida organização retórica do primeiro resumo analisado na experiência.

Figura 12 – Organização retórica de um resumo de artigo acadêmico

PASSAGEM DO TEXTO	MOVIMENTO RETÓRICO
A transformação da matéria e a geração de resíduos fazem parte das atividades humanas e ao longo do tempo esses resíduos sofreram alterações nas suas características, assim como a sua forma de disposição. O aumento vertiginoso da população e melhoria do seu poder de compra tem resultado diretamente na produção de lixo.	Informa o tema do estudo e sua relevância
E esse tem sido nos últimos anos um dos principais desafios e problemas enfrentados pelas administrações públicas municipais brasileiras e em Catalão-GO essa situação não é diferente. Nesse sentido, é de suma importância a correta destinação final dos resíduos sólidos municipais para se evitar problemas de ordem sanitária e ambiental garantindo uma boa qualidade de vida e a preservação do meio ambiente.	Contextualiza a pesquisa
Assim considerando, este trabalho tem como objetivo avaliar a operação nos aspectos físicos do aterro sanitário de Catalão para que resulte na indicação de procedimentos corretivos das falhas operacionais identificadas. Foram considerados elementos construtivos e operacionais para avaliar a situação do aterro de Catalão.	Apresenta o objetivo da pesquisa
A pesquisa foi elaborada através de informações advindas de entrevistas com funcionários e fotos do local que após serem analisadas apresentaram falhas e desconformidades na estrutura operacional e aspectos físicos em relação ao projeto inicial.	Indica os instrumentos e as fontes da pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Depois de mostrar essa forma de analisar os resumos, os alunos receberam um exercício prático contendo outros resumos para serem analisados individualmente, alguns com menos elementos retóricos, outros com mais. Isso foi feito com o objetivo de que os alunos entendessem a importância da organização retórica na composição do resumo de um artigo acadêmico.

No dia 17 de abril, apresentei os temas “Paralelismo e Modalizadores”, com a intenção de melhorar o conhecimento linguístico dos alunos, para que eles não se restringissem apenas ao uso do conhecimento temático no momento de construir o sentido do texto. Assim sendo, nesse momento, tomei para mim a responsabilidade de ajudar os alunos no desenvolvimento desse conhecimento linguístico⁸⁴.

⁸⁴ A propósito do conhecimento linguístico do aluno, há de se considerar a habilidade metalinguística que o aluno universitário precisa ter para lidar com a recepção e a produção textual, no sentido de saber utilizar os recursos linguístico-gramaticais do seu idioma. Assim sendo, convém destacar a noção de “letramento linguístico acadêmico da/o estudante universitária/o” abordado por Neves (2016).

Registro a seguir um dos momentos dessa aula em que me pareceu que obtive comprovação de atividade metacognitiva no diálogo com Eleanor H. Porter:

Professora: *Eu vou dar um exemplo pra gente tirar o que é modalidade e o que é o conteúdo verdadeiro da frase. “Provavelmente, o Brasil terá um crescimento inferior ao dos anos anteriores em 2016”. A modalidade está fazendo o quê? Está imprimindo uma possibilidade, porque está usando o advérbio provavelmente. A modalidade é essa, uma possibilidade; o conteúdo proposicional é a frase pura que estou dizendo: o Brasil terá um crescimento em 2016 que será inferior ao dos anos anteriores. Se eu quisesse mexer na modalidade dessa frase, a única palavra que eu podia tirar, qual era ela? Em que parte iria mexer?*

Eleanor: *Pra mudar a modalidade?*

Professora: *Sim.*

Eleanor: *Provavelmente.*

Professora: *O provavelmente. Se eu quero tirar a idéia de possibilidade e quero dar uma idéia de certeza agora. Eu tiro o provavelmente e coloco o quê no lugar dele?*

Eleanor: *Trocava o terá por tem, não?*

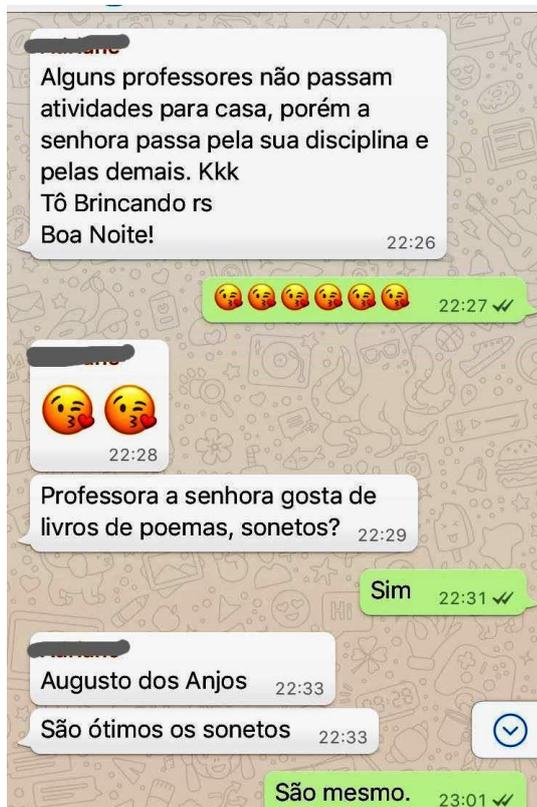
Professora: *Não, eu quero mexer no provavelmente, como você me indicou. Eu tiraria o provavelmente e mudaria por qual outro termo para dar agora, passar para o meu interlocutor a ideia de certeza absoluta?*

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

O diálogo foi interrompido nessa parte, pois o professor titular da turma, por já estar confortável com nosso trabalho a quatro mãos, respondeu alto com um “certamente”. Então ficou suspenso o fato de saber se a aluna chegaria ou não à resposta esperada. Mas isso é o que menos conta na nossa interpretação dos dados. O fato de a aluna se engajar no diálogo, se arriscar a responder, e até acertar uma das possibilidades, já demonstra o despertar da atividade metacognitiva.

Não podemos deixar de registrar a impressão que eu já havia deixado nos alunos nesse momento intermediário da experiência: uma professora muito exigente com relação às tarefas extraclasse. Vejamos a mensagem de *WhatsApp* recebida no grupo, dia 17 de abril:

Figura 13 – Mensagem de Cecília Meireles



Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Apesar de fazer o comentário em tom jocoso, parece que o aluno se arrependeu de ter feito a comparação com os outros professores e puxou logo uma mudança de assunto. Talvez, para me agradar, ele puxou o tema literário, citando os poemas de Augusto dos Anjos, o que demonstra no mínimo conhecimento da existência do autor, já que as evidências não são suficientes para dizer que o aluno lia o autor da poética do “Eu”, Augusto dos Anjos.

Nesse segundo momento, os alunos começam relacionar o que estavam aprendendo nas aulas com os conhecimentos exigidos extraclasse, numa clara evidência de uso da atividade metacognitiva. Vejamos a mensagem que circulou no grupo de *WhatsApp* no dia 20 de abril.

Figura 14 – Mensagem de Joanne K. Rowling



Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Essa participante, que mostrou já conseguir relacionar o aprendizado da sala de aula às suas descobertas na internet, é uma prova de que o processo de tomada de consciência já estava em curso. No ano seguinte, 2018, essa aluna conseguiu apresentar índice acadêmico suficiente para ganhar uma das duas vagas oferecidas no *Programa de Mobilidade para Instituições de Ensino Superior Não Europeias*⁸⁵.

Na próxima e última fase da experiência, tentarei comprovar mais alguns avanços na tomada de consciência da turma, e o desenvolvimento do seu Letramento Acadêmico.

⁸⁵ Ela concorreu por meio do Edital nº08/2018/PROEN/DEGRAD/CRI/IFAL, que oferecia apenas duas vagas para alunos de qualquer curso de graduação do IFAL; a única exigência para participar da seleção era a apresentação de coeficiente de rendimento escolar do curso maior que 7,0. Joanne K. Rowling apresentou coeficiente de 9,2, conseguindo, assim a segunda vaga, e passará um semestre no Instituto Politécnico de Bragança, cursando disciplinas que ela mesma escolheu para ajudar a compor seu TCC em Educação Ambiental.

6.3 Das revelações advindas da avaliação que os alunos fizeram na etapa final da experiência

A metacognição tem o poder de ampliar e de dar qualidade ao processo de aprendizagem. Nem meu papel de professora, nem meu papel de pesquisadora têm como garantir que a experiência metacognitiva tenha sido satisfatória para os jovens participantes. Por isso, fizemos este questionamento aos instrumentos utilizados na última etapa do trabalho desenvolvido, que engloba as sessões de estudo 8, 9 e 10, ocorridas entre 24 de abril e 22 de maio de 2017.

Assim, verificou-se que a metacognição ocorreu, tanto durante as tarefas realizadas, com a prática das estratégias e técnicas de leitura, quanto durante toda a experiência vivida, por meio das reflexões feitas, especialmente nos diários dialogados e no questionário avaliativo final, instrumento usado para que os próprios alunos fizessem uma avaliação da experiência como um todo.

A propósito da metacognição, já sabemos que ela tem características idênticas às das funções executivas. E, sendo assim, é bom lembrar que o comprometimento dos alunos com a ação de se dedicar atenciosamente à leitura dos textos acadêmicos é uma consequência da tomada de consciência ocorrida depois de muita reflexão. Em outras palavras, a mudança de comportamento que se espera depois da tomada de consciência se sustenta no uso das funções executivas; pois, conforme listam Corso *et al.* (2013), essas funções nos apresentam uma ordem a seguir em todos os aspectos da nossa vida, qual seja: formar objetivos, planejar, realizar do plano direcionado ao objetivo, e desempenho eficaz.

Para tentar entender como os alunos avaliaram todo o trabalho realizado, foram utilizados os dados obtidos nesse período, por meio de duas aplicações de experiências de leitura feitas com artigos acadêmicos, mensagens de *WhatsApp*, protocolos verbais, além do questionário avaliativo final, que foi aplicado na última sessão de estudo.

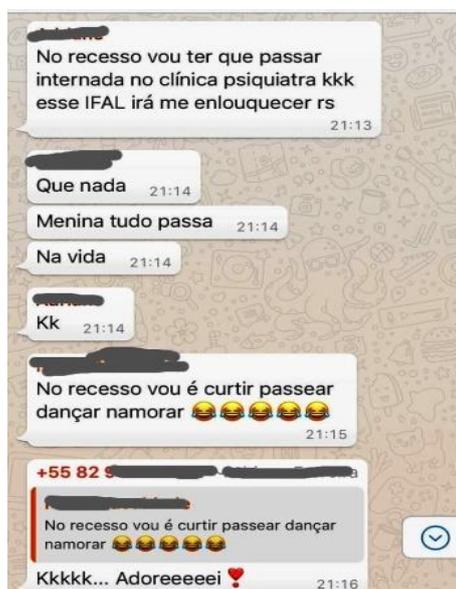
Supomos ter ocorrido o ato metacognitivo no momento em que o aluno, conscientemente, focalizou a tarefa, relacionou o aprendizado com o conhecimento prévio, procurou oportunidade para praticar o que foi aprendido, releu o texto para melhor compreender, adquiriu vocabulário novo, levantou hipóteses, chegou a uma

conclusão, identificou o propósito de um parágrafo, distinguiu fato de teoria, fez inferência, descobriu o ponto de vista do autor ou sintetizou uma informação, entre outras ações que podem evidenciar atividade metacognitiva.

Corrigi a última atividade, que foi a segunda experiência de leitura com artigo acadêmico (Apêndice 9), de forma relativamente simples: usando uma chave de respostas para as questões objetivas e avaliando a capacidade do aluno de sintetizar informações relevantes na questão discursiva do resumo pedido. Em seguida, os valores de cada questão foram somados, chegando-se, então, à nota final do aluno, numa escala de zero a dez. Os resultados alcançados nessa última atividade de leitura foram devidamente demonstrados na Tabela 4, à página 99. De fato, os números revelaram uma característica marcante da turma: a heterogeneidade.

Evidentemente, o processo aqui relatado não ocorreu de forma suave o tempo todo: ao longo do semestre, da convivência e de toda interação, ocorreram rebeldias, incompreensões, tensões e conflitos que, naturalmente, são inerentes ao processo. Isso pôde ser, de alguma forma, evidenciado numa das mensagens de *WhatsApp* enviada no dia 06 de maio, último mês de nossa experiência.

Figura 15 – Mensagem de Cecília Meireles



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

As reações evidenciadas pelas duas alunas nas mensagens postadas, indicam que a experiência marcou, de alguma forma, seus comportamentos e suas atitudes diante da aprendizagem e de seus processos de letramento acadêmico. Com efeito, passa-se por uma experiência metacognitiva, como afirma Ribeiro (2003, p.111), “sempre que é experienciada uma dificuldade, uma falta de compreensão, um sentimento de que algo está a correr mal”.

Como não caberia aqui mostrar as dificuldades e as tomadas de consciência individuais dos 18 participantes que acompanharam a experiência metacognitiva até o final do semestre, escolhi alguns exemplos para mostrar os resultados de maneira mais explícita. Quando perguntei aos alunos, no final da experiência, se eles conseguiam notar, em si mesmos, alguma diferença com relação ao ato de ler, principalmente o “ler para aprender”, obtive os seguintes depoimentos:

- a) Elizabeth Georges: “*Mudou bastante depois de algumas aulas, ficou bem mais fácil de estudar, pois agora eu consigo **encontrar a ideia central de um texto que eu estou estudando** e isso facilita muito na hora de estudar*” (Dados da pesquisa, 2017).

Encontrar a ideia central de um texto é uma evidência de compreensão textual. Sem a percepção da ideia central é impossível a construção do sentido do texto, logo, a participante reconhece ter tido progresso com a experiência.

- b) Sara Gruen: “*Agora leio os textos de um jeito mais crítico e sempre procurando **entender as entrelinhas do texto***” (Dados da pesquisa, 2017).

As entrelinhas de um texto são o não-dito, isto é, o implícito. Todo texto, intencionalmente ou não, esconde informações, que desafiam o leitor a decifrá-las, por meio da prática da inferência. A participante reconhece, então, estar usando a inferência de modo mais consciente.

- c) Jojo Moyes: “*Quando eu vou estudar para provas ou seminários do CSTGA, eu costumo estar com um lápis ou caneta para ir **marcando os assuntos mais importantes e separá-los**. Costumo ficar num local reservado **e também aplico as técnicas de leitura que antes não conhecia** e dificultava na hora de estudar*” (Dados da pesquisa, 2017).

Já nesse relato, a participante menciona o desenvolvimento de estratégias metacognitivas concretas como usar lápis ou caneta para ir marcando os assuntos mais importantes. Essa também é uma comprovação de progresso que satisfaz um dos nossos propósitos com esse estudo: a conscientização de que a leitura de textos acadêmicos exige uma postura mais concentrada, que é a leitura de estudo.

Analisaremos, agora, o caso de Sara Gruen. Essa participante tem 29 anos, fez sua educação básica parte em escola pública e parte em escola particular; é casada, trabalha em telecomunicações e suas duas práticas mais frequentes de leitura sempre foram ler para estudar e para se informar.

Descobrimos que Sara Gruen, no passado, teve que interromper seus estudos superiores por duas vezes: uma para trabalhar e outra para cuidar de seu bebê. Um dos cursos que ela começou no passado foi o de bacharelado em Química, mas só conseguiu chegar até o terceiro período. Depois começou e abandonou uma licenciatura em Matemática.

Essa é uma prova de que, enfrentar a vida acadêmica quando não se vive só para estudar, realmente não é fácil. Durante todo o semestre, Sara se apresentou como alguém que precisava correr contra o tempo: sempre saía antes do final da última aula para não chegar tão atrasada no trabalho, que era em outra cidade. Felizmente, dessa vez, ela chegou ao último semestre do curso.

Sara Gruen enfrenta outras dificuldades para estudar: não teve um ensino básico satisfatório, passou um tempo sem estudar entre o ensino médio e o curso superior em foco e só tem um horário disponível para a faculdade. Comprovando que seu Ensino Médio foi deficiente, ela lembra que o Estado não supria satisfatoriamente o quadro de professores necessários para todas as turmas. Em suas palavras, no questionário avaliativo final:

“O letramento no básico é importante, mas ainda é pouco aprofundado para trabalhos intelectuais, eu não acredito que domino todos os tipos e gêneros textuais, mas por não dominar, não vou colocar a culpa nos meus professores, pois eles davam suporte, mas simplesmente o governo no meu ensino médio houve o déficit de professores de português, química e física” (Dados da pesquisa, 2017).

Por todas as dificuldades que essa participante enfrentava, era quase impossível para ela dar conta das tarefas acadêmicas, como ficou registrado no questionário avaliativo final, quando precisou explicar porque não leu antecipadamente o artigo científico que seria usado no último teste:

“Abri o link e tentei ler, mas na hora tinha mais três textos para ler, para projetos que tinha que entregar no outro dia e acabou que não deu tempo de ler”
(Dados da pesquisa, 2017).

No entanto, analisando sua própria evolução ao longo das nossas aulas e comparando a imagem que tinha de si mesma no começo do semestre com a imagem do final, ela afirma estar mais confiante; o que podemos atribuir à sensação de maior autonomia produzida por quem tomou a decisão de supervisionar seu próprio aprendizado, usando as estratégias de leitura praticadas durante a experiência vivida:

“Hoje estou mais segura e madura para leitura de textos acadêmicos, no começo não me sentia tão segura assim” (Dados da pesquisa, 2017).

Sara Gruen apresentava notas satisfatórias nos exercícios feitos em sala de aula, mas, como sempre podemos melhorar, seus resultados evoluíram do teste diagnóstico para o último teste, saindo de uma nota regular (6,4) para uma nota muito boa (8,24). Além disso, foi aprovada nas 10 disciplinas no final do primeiro módulo do curso, e, mais relevante ainda, a participante tomou consciência do impacto que o conhecimento metacognitivo teve sobre sua maturidade em relação à leitura.

Para terminar, sempre dando voz aos nossos participantes, finalizamos os comentários sobre Sara com sua fala registrada no questionário avaliativo final sobre a importância do conhecimento das estratégias e técnicas de leitura para seu letramento:

“Uma importância grande, pois me fez ter mais maturidade para ler textos na minha área” (Dados da pesquisa, 2017).

Felizmente, essa participante, depois de ter que abandonar dois cursos superiores no passado, está concluindo seu CSTGA e dentro do prazo previsto. No

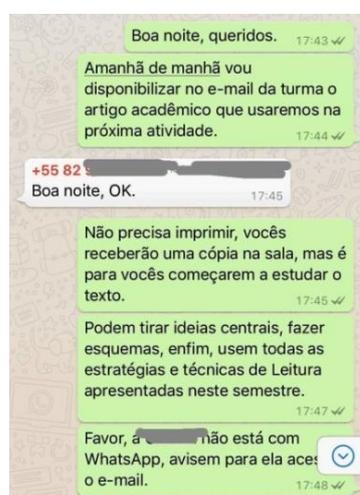
geral, eu espero que, nessa última fase, os participantes já estivessem aptos a realizar o processo de apropriação dos mecanismos metacognitivos, pois o conhecimento das estratégias e técnicas de leitura deveria já estar formalizado; no entanto, os resultados alcançados pelos alunos podem apresentar variações. O que esperamos é que os participantes continuem desenvolvendo seus mecanismos cognitivos e metacognitivos mesmo depois da finalização cronológica da experiência vivenciada.

6.4 Variáveis do processo X *Insights* dos alunos

Além de todas as lacunas existentes no aprendizado de nossos participantes, vimos que esses alunos ainda passam por problemas oriundos da situação socioeconômica que os envolve e que têm impacto direto na aprendizagem.

Com relação aos alunos que tinham que trabalhar e estudar ao mesmo tempo, eu posso imaginar o quanto foi difícil permanecer em dia com as tarefas acadêmicas. Vejamos na Fig 16 a mensagem enviada pela professora, alertando os alunos para a necessidade de uma pré-leitura do texto que seria usado para a última avaliação.

Figura 16 – Mensagem da professora



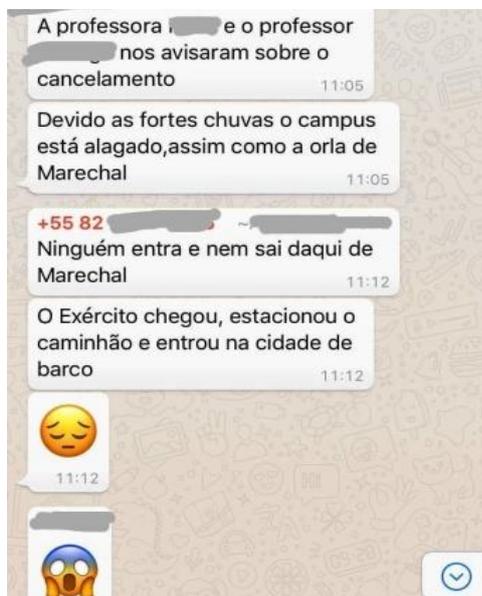
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Como já mencionamos, e pode ser observado na mensagem acima, dia 09 de maio os alunos ficaram sabendo que o texto estaria disponível, a avaliação seria aplicada no dia 15 de maio. Os alunos teriam 5 dias para ler o texto quantas vezes fosse possível, fazer um esquema ou um resumo; porém o acúmulo de trabalhos no final do semestre foi o motivo apresentado pela maioria dos alunos, como justificativa de chegarem na avaliação sem a pré-leitura realizada, com exceção de 3 que conseguiram ler.

No questionário avaliativo final, perguntamos se não ter lido o texto com antecedência para a prova dificultou a tarefa, e pelas respostas obtidas, verificamos que a turma ainda é muito heterogênea, pois os alunos demonstraram desempenhos diversificados em relação à leitura, e parecem que nem todos adquiriram o hábito de usar estratégias e técnicas de leitura. De fato, mesmo tendo passado pela experiência, os alunos ainda se encontram em diferentes fases da tomada de consciência. Evidentemente, só o tempo e a prática consistente de leitura poderão alavancar a habilidade leitora desses alunos.

Para terminar, como exemplo das muitas variáveis que cercaram a realização desse trabalho, Marechal Deodoro sofreu uma inundação no final do mês de maio, período de finalização de nossa experiência e também de avaliações gerais nas outras disciplinas da turma. Vejamos na Fig. 17 a mensagem de *WhatsApp* do dia 28 de maio que comprovam como o sistema nervoso de nossos alunos devia estar afetado nesse período.

Figura 17 – Mensagem de Joanne K. Rowling



Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Através dos instrumentos de geração de dados utilizados, os participantes tiveram oportunidade de pensar e falar sobre o sentido que o trabalho de mediação pedagógica teve para eles, e sobre a necessidade de maior suporte para eles na transição para o Letramento Acadêmico, momento atual de suas vidas.

Finalizaremos nossas análises com os *insights* que os participantes tiveram no decorrer de nosso trabalho e que foram registrados nos diários dialogados. Ao lado de cada comentário registramos a data em que foram gerados. Entendemos esses registros como uma avaliação positiva do trabalho realizado. Vejam-se esses registros no Quadro 12 a seguir.

Quadro 12 – *Insights* dos participantes sobre o trabalho de mediação pedagógica realizado

Maitê Proença	Cada aula repassada na sala está fazendo uma enorme diferença para mim. Está sendo uma forma de ensinar que eu não tive, e ao mesmo tempo mostrando a importância da leitura e interpretar com mais facilidade. (20/03)
Cora Coralina	Depois das explicações e dos exercícios práticos me sinto mais segura para produzir resumos. (27/03)
Cecília Meireles	Não me sinto segura ainda, acho que preciso reforçar meus conhecimentos sobre como produzir um resumo. (27/03)
Padre Marcelo Rossi	No começo eu acho que vai ser um pouco difícil produzir resumos. (27/03)

Ana Maria Machado	As dicas, irei levar para vida, são técnicas que vão me ajudar nos textos que irei ler. (20/03)
Clarice Lispector	Com esta aula ficou mais claro como elaborar um resumo. (27/03)
Joanne K. Rowling	Gostei muito da aula por abordar um tema de extrema importância para meu sucesso futuro, pois escrever artigos requer técnicas precisas que não são fáceis de aprender. Ainda tenho muito que aprender neste quesito, pois o uso de linguagem técnica não é algo que se adquire assim tão fácil. Se esta aula tivesse acontecido no início teria sido mais fácil para mim cumprir com algumas atividades propostas por outros professores. (27/03)
JojoMoyes	Na minha opinião, só aprendemos praticando, se eu começar a praticar, claro que vou conseguir, mas só lendo sem a prática, acho que não, tenho idéia de como fazer, mas só vou saber se sei, quando começar a escrever meus próprios resumos. (27/03)
Elizabeth George	Agora eu sei que técnica eu devo usar quando for fazer uma leitura específica. (20/03) Não vou ter dificuldade de cumprir nenhuma etapa, pois as explicações foram ótimas e ajudam bastante nas outras matérias que abordam o artigo científico. Estou bem mais segura, pois eu não conhecia todos esses requisitos. Todas essas atividades que estão sendo passadas estão me ajudando bastante, consigo interpretar melhor os textos, a minha técnica de leitura melhorou bastante. (27/03)
Carlos Drummond de Andrade	Eu já sabia como produzir resumos, mas com essas informações consigo aprimorar ainda mais minhas capacidades. Acho interessante trabalhar resumos, como fazer, pois trabalhando esse tipo de assunto consegue-se desenvolver ainda mais a técnica da escrita. (27/03)

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Essa avaliação da experiência, feita pelos próprios participantes, nos permitiu observar o desejo que esses alunos têm de melhorar suas habilidades de leitura e produção acadêmica. Podemos, pois, afirmar que o trabalho de mediação pedagógica foi recebida pelos alunos como uma ação de justiça social, já que, por motivos vários, inerentes à nossa sociedade tão desigual, esses alunos não possuem nenhum demérito em terem defasagem em seu aprendizado, muito pelo contrário; demonstram muita coragem para enfrentar o mundo acadêmico conscientes de suas limitações.

Termino essa fase de descobertas dizendo que, com a mediação pedagógica impulsionando as ações metacognitivas, os alunos com o o perfil apresentado nesse trabalho podem concluir o curso superior com sucesso.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A decisão de trabalhar na perspectiva da cognição e da metacognição com alunos de nível superior veio da minha própria experiência como professora de línguas, já que em todas as turmas desse nível em que trabalhei, percebia a dificuldade de compreensão leitora de alguns alunos e como essa condição dificultava sua permanência no curso.

Assim, esta tese apresenta as percepções, reações e reflexões feitas a partir de uma experiência metacognitiva de leitura, com o objetivo de buscar possíveis caminhos para dirimir as defasagens do letramento acadêmico de alunos de um curso superior tecnológico. Procuramos investigar o desenvolvimento dos participantes e entender os resultados alcançados ao longo das tentativas de desenvolvimento das estratégias de leitura para o texto acadêmico, as quais poderão ser transferidas ou adaptadas para leitura de textos de qualquer outro gênero, levando o aluno a conseguir maior autonomia em relação à sua própria aprendizagem por meio da leitura.

A pesquisa levada a efeito caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, em que, dentro de um semestre letivo, foram realizadas 10 sessões de estudo, estruturadas com revisão de alguns conceitos linguísticos e atividades de leitura, especialmente aplicação de testes, incluindo questionários, testes *cloze*, teste de compreensão de textos de múltipla escolha, entre outros.

Os testes *cloze* foram realizados com todos os alunos e seguidos de protocolos interacionais de leitura apenas com alunos que se disponibilizaram a passar da hora da aula para sua realização. Os protocolos foram feitos com o intuito de obter dados para análise de desempenho dos alunos nos testes realizados.

Chegamos então à realização de experiências de leitura com artigos acadêmicos e finalizamos o período da experiência com a aplicação de um questionário avaliativo final para verificar as reflexões dos alunos quanto ao trabalho realizado, e quanto aos possíveis benefícios deste no desenvolvimento de sua compreensão leitora.

Como os participantes eram alunos do CSTGA do Instituto Federal de Alagoas, tentamos primeiramente sensibilizá-los com relação à importância que a leitura fluente dos gêneros acadêmicos tem para o sucesso no curso superior.

Confesso que não foi fácil me distanciar do papel de professora no momento da reflexão, acredito até que houve momentos em que realmente talvez não tenha conseguido alcançar o nível de distanciamento necessário para avaliar o trabalho que foi feito, no entanto, o esforço feito nesse sentido me acompanhou ao longo de toda pesquisa.

Nossa pesquisa também teve como meta fazer com que os alunos entendessem a importância de ler para aprender, através da leitura de estudo, e que desenvolvessem sua metacognição, fazendo com que eles pudessem aumentar sua capacidade de aprendizagem autônoma. O trabalho, proposto na experiência metacognitiva que realizamos, pretendia auxiliar os alunos na reconfiguração do seu modo de lidar com o texto acadêmico, enfatizando para eles a importância do desenvolvimento de estratégias metacognitivas e, ao mesmo tempo, ampliando a importância desse tipo de letramento também para a realização profissional.

Efetivamente, o desenvolvimento das estratégias metacognitivas e das técnicas de leitura deveria fazer parte das etapas de letramento de todos alunos e serem fortalecidas com o seu caminhar pelas séries escolares. No entanto, neste trabalho, ficou evidente que muitos alunos – dentre os quais se incluem os participantes desta pesquisa – chegam ao nível superior sem as conhecerem, ou sem a necessária prática desse recurso metacognitivo para progredirem no seu letramento.

Durante a experiência, foram dadas informações sobre os tipos de estratégias de leitura que existem, com ênfase na inferência; foi mostrada a importância da atenção e do ambiente apropriado para a realização da compreensão leitora; foram passadas instruções diretas sobre as estratégias dentro das atividades de leitura propostas, como os testes *cloze* e os protocolos verbais; enfim, foi mostrado aos participantes o momento adequado para as estratégias serem usadas e como eles podiam melhorar seu uso com a prática.

Além da melhora na compreensão do texto acadêmico em geral, a experiência, que se deu nos moldes da mediação pedagógica, também proporcionou um alargamento do vocabulário específico da área ambiental, uma oportunidade de conhecer mais a fundo algumas questões específicas da estrutura da nossa língua, um aumento do conhecimento de mundo relativo à área ambiental e uma explicitação dos movimentos retóricos do artigo acadêmico. Tudo isso, porque

percebemos que atualmente a questão do Letramento Acadêmico tem se concentrado mais na produção escrita, enquanto a questão da leitura nesse nível continua problemática, como mostram alguns trabalhos que citamos nesta pesquisa.

Não podemos esperar muito da produção escrita quando os sujeitos continuam apresentando despreparo para enfrentar a leitura na academia. Nossos participantes nos revelaram algumas críticas ao Letramento Escolar recebido na Educação Básica e deixaram evidente que, depois de passar pela experiência proposta neste trabalho, estão conseguindo, ao menos, terem consciência do que não sabem, isto é, se tornaram capazes de perceber as lacunas existentes em seu aprendizado e que elas precisam ser solucionadas. E essa percepção em si já é constatação de ação metacognitiva desenvolvida.

É claro que não pude deixar de analisar também os impactos do contexto para o trabalho que realizei como professora, além de pesquisadora. Por exemplo, uma das minhas primeiras preocupações era saber como os alunos aceitariam a experiência diferenciada no sentido de ter sempre dois professores presentes na sala de aula: um que era o professor “oficial”, pois aparecia na plataforma do curso e tinha o poder de registrar as notas; e outro que também dava aulas, mas que se apresentou como pesquisador e que avisou, desde o início, que estava fazendo um estudo para seu doutorado, e que contava com a participação desses alunos.

Em resumo, eu receava que os alunos não aceitassem a experiência proposta e não colaborassem, o que poderia afetar o meu estado emocional, chegando a prejudicar o desenvolvimento da pesquisa. Entretanto, esses temores não se concretizaram e eu consegui finalizar o trabalho a que me propus.

É compreensível que nem todas as novas percepções que os participantes foram construindo ao longo da experiência fossem incorporadas de imediato ao comportamento leitor de todos os alunos. Essas diferenças de percepção dos participantes são compreensíveis, pois a motivação necessária a um trabalho como o que foi realizado foge do controle do professor pesquisador, já que é algo subjetivo de cada aluno, dependendo sempre do *time* e da tomada de consciência de cada um.

Na verdade, a responsabilidade do condutor da pesquisa é com o planejamento, isto é, a escolha de textos, o tipo de tarefa solicitada, o momento de realização de cada ação; enfim, tudo que se refere à organização do trabalho. Por

isso a discussão nesta tese esteve focalizada nas percepções e reflexões dos participantes, geradas durante todo o processo, trazendo principalmente o olhar reflexivo dos próprios alunos sobre a experiência de mediação pedagógica vivida, encarando-a como um andaime para a construção do conhecimento.

Ouvir os alunos foi imprescindível, pois seria impossível eu reduzir essas considerações finais apenas à minha voz, visto que é necessário contemplar a multiplicidade de fatores em jogo e só os próprios alunos conhecem esses fatores. Os relatos dos alunos no começo mostraram que a escola básica não lhes ofereceu uma prática de leitura eficaz de textos mais complexos, e, assim, sonegou aos estudantes desafios de leitura que estimulassem o uso diferenciado de estratégias metacognitivas, principalmente a inferência. Eles admitiram que o fato de atualmente serem alunos de nível superior não lhes garantiu o desenvolvimento das habilidades de metacognição, e, por isso, somos a favor de uma política nacional para busca de solução dos problemas advindos dessa realidade.

Consideramos, então, que as estratégias metacognitivas, quando não tiverem sido desenvolvidas a contento durante as etapas da Educação Básica, devem fazer parte do plano de ensino dos professores de nível superior, e levadas a cabo por meio de mediação pedagógica, principalmente na modalidade tecnológica, pelas especificidades do perfil desses alunos.

Na maioria de suas falas, os alunos tentavam justificar suas lacunas no Letramento Escolar com o trabalho deficitário realizado nos níveis escolares anteriores. Naturalmente, essa atitude é compreensível, pois, tem relação com o processo chamado Preservação de Face⁸⁶, quando se tenta escapar de julgamentos.

De alguma forma, ficou evidente nas falas dos participantes, colhidas nos instrumentos utilizados, que eles, durante a experiência, se habituaram a fazer autoavaliação e começaram a fazer comparações entre seu processo de aprendizagem atual com o seu processo de Letramento Escolar construído nos anos em que frequentaram a Educação Básica, o que já indicou uma atitude de reflexão metacognitiva quanto ao próprio processo de letramento.

⁸⁶ Construto desenvolvido por Goffman (1959), que é entendido como a necessidade do indivíduo de evitar seu próprio constrangimento diante dos outros.

Acredito que compreender quem eram esses alunos, de onde eles vinham, e o que já tinham vivido até o momento da experiência nos ajudou muito no trabalho realizado na pesquisa como um todo. Conhecê-los nos fez acreditar que mesmo tendo problemas socioeconômicos, se esses alunos tivessem tido um bom ensino nos primeiros segmentos da escolarização, os problemas de leitura poderiam, talvez, afetar de modo menos negativo sua aprendizagem no nível superior.

Por isso reiteramos o papel da escola de assegurar a aquisição das habilidades de leitura e de escrita dos jovens. E esse compromisso deve ser redobrado em relação à escola pública, pois esta atende a um público que não tem mecanismos compensatórios, como têm os jovens das classes mais favorecidas.

Ao concluir esta tese, me convenço de que consegui evidenciar alguns benefícios que o trabalho com as estratégias metacognitivas pode trazer para os alunos que apresentam o perfil de nossos participantes. O fato de nem todos os alunos chegarem ao nível desejado de atividade metacognitiva não prejudicou a construção e nem a continuação do processo.

Agora, cada um, no seu ritmo, deve procurar praticar, cada vez mais, a reflexão a respeito de seu próprio aprendizado e o uso das estratégias de leitura. É necessário entender que essas estratégias devem ser apresentadas por meio de orientação de professores preparados para isso, o que chama a atenção para a questão da formação continuada dos profissionais de ensino.

No final, a análise dos dados me possibilitou entender que uma mediação pedagógica no início de uma graduação, adotada como política de estratégia curricular, pode ajudar esses alunos no enfrentamento do dia a dia acadêmico e evitar os altos níveis de evasão nos cursos superiores em geral, tornando-os leitores mais hábeis para os textos do gênero acadêmico.

Por isso, destaco a importância de haver um melhor envolvimento das lideranças políticas educacionais num amplo projeto em busca do sucesso dos nossos jovens, especialmente nos cursos superiores tecnológicos, cujo público se reveste de características aproximadas às dos alunos que Choy (2002) chama, no contexto americano, de “não tradicionais”.

Apesar de não haver no Brasil propostas formais de desenvolvimento de letramento nos cursos de nível superior, espero que esse trabalho suscite a continuação da discussão em torno da necessidade de mediação pedagógica em

forma de cursos e/ou disciplinas curriculares para dirimir as defasagens em letramento acadêmico dos alunos, em especial dos alunos que são trabalhadores, que estão fora de faixa etária, que têm responsabilidades com dependentes, entre outras dificuldades, que são comuns à grande parte dos alunos que escolhem se graduar nos cursos superiores tecnológicos.

REFERÊNCIAS

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. *From Reading to Reading Teacher: issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANDRETTA, Ilana *et al.* Metacognição e Aprendizagem: como se relacionam? *Psico*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 7-13, jan./mar. 2010.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 5.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALDO, A. Protocolos verbais como recurso metodológico: evidência de pesquisa. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 10, n. 1, jan./jun. p. 151-170, 2011.

BAUER, L.; CASAZZA, Martha E. *'Historical Framework' in Access, Opportunity, and Success: Keeping the Promise of Higher Education*, Praeger, Santa Barbara, CA, 2006. Disponível em: <<http://legacy.abc-clio.com.db16.linccweb.org/reader.aspx?isbn=9780313068164&id=C8965-85>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

BAUMAN, Z. A sociedade líquida. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 19 out. 2003, p. 4-9.

BORMUTH, R. J. Cloze test readability: criterion reference scores. *Journal of Educational Measurement*, v.5, n. 3, p. 189-196, 1968. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1433978?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 14 ago. 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Org.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

BRANDÃO, A. C. P.; SPINILLO, A. G. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 11, n. 2, p. 253-272, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LEI nº 9.394, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF: SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Parte II Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2017.

BRASIL, E.; ARAÚJO, N. Meio Ambiente aprova regulamentação da profissão de gestor ambiental. *Câmara dos Deputados*, Brasília, DF, 25 ago. 2016. Câmara Notícias. Disponível em: <[HTTPS://goo.gl/RdEsly](https://goo.gl/RdEsly)>. Acesso em: 19 abr. 2018.

BROWN, Ann. L. Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Org.). *Advances in instructional psychology*, v. 1, p. 77-165, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1978.

BROWN, Ann L. Metacognitive development in reading, In: SPIRO, R. J. *et al.* (Ed.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980, p. 453-481.

BROWN, Ann L. Metacognition, executive control, selfregulation, and other more mysterious mechanisms. In: WEINERT, F. E.; KLUWE, R. (Ed.). *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1987, p. 1-16.

BRUNER, J. *Child's talk: learning to use language*. Nova York: W. W. Norton & Company, 1983.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. (Org.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p.99-120.

CAMPBELL, J. R. Single instrument, multiple measures: considering the use of multiple item formats to assess reading comprehension. In PARIS, S. G.; STAHL, S. A. (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment*, p. 347-368, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005.

CARVALHO, Marlene e SILVA, Maurício da. Como ensinar a ler quem já sabe ler. *Revista Ciência Hoje*, v. 20, n. 119, 1996. Disponível em: <<http://omar.pro.br/modules/articles/article.php?id=7>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. *Leitura de Estudo – ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler*. Campinas: Alínea, 2003.

CAVALCANTE, Vanuze M. P.; RIBEIRO, Maria Clara M. de A. *Leitura: um jogo de estratégias (meta)cognitivas*. Montes Claros: Unimontes, 2017.

CHADWICK, C. Estrategias Metacognitivas, Metacognición y uso de los microcomputadores en la Educación. *Planiuc*, v. 4, n. 7, (Enero/Junio), 1985. Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/fr/revista/planiuc/7>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

CHALL, Jeanne S. *Stages of Reading development*. NY: McGraw-Hill Book Company, 1983.

CHAVES, Jésura; LOPES, Marília. Metacognição e Metalinguagem. In: PEREIRA, V. W.; GUARESI, Ronei (Org.). *Estudos sobre Leitura: psicolinguística e interfaces*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 21-30. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/estudossobreleitura.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 5. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHOY, S. P. *Nontraditional undergraduates: findings from the condition of education*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2002.

CORRÊA, Carlos Humberto Alves. *Leitura na Universidade: entre as estratégias de produção e as práticas de recepção*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2001.

CORSO, Helena V. *et al.* Metacognição e Funções Executivas: Relações entre os Conceitos e Implicações para a Aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. UFRS, v. 29, n. 1, p. 21-29, jan./mar., 2013.

COZOLINO, L. *The neuroscience of psychotherapy: building and rebuilding the human brain*. New York: W. W. Norton & Company, 2002.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2.ed., Porto Alegre: Bookman, 2007.

DEBRAAK, LaRonna. Independent and Interdependent Remedial/Developmental Student Learners. *Nade Digest*, v. 4, n. 1, p. 11-18, Fall 2008.

DUBOC, Ana Paula M. *Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês*. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DWYER, Terence *et al.* Relation of academic performance to physical activity and fitness in children. *Pediatric Exercise Science*, v. 13, n. 3, p. 225-237, 2001.

EGITO, N. B. do; SILVEIRA, M. I. M. O letramento acadêmico de estudantes “não tradicionais” em cursos superiores tecnológicos: avaliando uma experiência de mediação pedagógica. *Rev. de Linguíst. Apl.*, vol. 18, n. 4, p. 799-819, 2018.

ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. Verbal reports on thinking. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.) *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p.24-53.

ESPINO, S. P. *Present perfect: uma questão de aspecto: um estudo sobre o contexto na compreensão da noção de aspect subjacente ao presente perfeito simples em inglês*. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

FERREIRA DA SILVA, Eliezer. *Leitura e cognição no hipertexto*. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

FERREIRA, Sandra P. A.; LAUTERT, Síntria L. A tomada de consciência analisada a partir do conceito de divisão: um estudo de caso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, p. 547-554, 2003.

FISCHER, Steven R. *História da leitura*. Tradução Claudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FLAVELL, J. H. Metacognition and Cognitive Monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*. Washington, DC, v.34, n.10, p.906-911, Oct. 1979.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed.. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 47. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

FRITZEN, Maristela P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN; LUCENA (Org.). *O Olhar da Etnografia em Contextos Educacionais: interpretando práticas de linguagem*. Blumenau, SC: Edifurb, 2012, p. 55-71.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Metacognição no Processo de Letramento Informacional. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, v. 13, p. 177-195, jan./jul. 2017. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/655/575>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

GIL, Antonio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2006.

GOFFMAN, E. *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday, 1959.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITCH, Evely. Proficiência em Leitura: um panorama da situação. In: SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya Luciane de (Org.). *Cloze: Um Instrumento de Diagnóstico e Intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

GOODMAN, Keneth. Reading: as a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H; RUDEL, R. B. (Ed.). *Theoretical Models and Process of Reading*. Newark: International Reading Association, 1976.

GOODMAN, Keneth. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 11-22.

GRAMSCI, A. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução Carlos Nelson Coutinho. v. 2, 4. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRUENBAUM, Elizabeth A. Common Literacy Struggles with College Students: Using the Reciprocal Teaching Technique. *Journal of College Reading and Learning*, v.42, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10790195.2012.10850357>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

HOOD, Michael. Case Study. In: HEIGHAM, Juanita; CROKER, Robert A. *Qualitative research in Applied Linguistics: a practical introduction*. Great Britain: Palgrave Macmilian, 2009, p. 66-90.

HOUAISS, (Ed.). *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 1.0 Ed. Objetiva LTDA, 2001. CD-ROM

HUEY, Edmund B. *The Psychology and Pedagogy of Reading*. New York: The Macmillan Company, 1908.

JOHNS, Ann M. *Text, Role and Context: developing academic literacies*. Cambridge University Press, 1997. Disponível em: <https://kipdf.com/text-role-and-context_5ac9ca1b1723ddf849c90686.html>. Acesso em: 14 ago. 2017.

JOLY, M. C. R. A. Escala de estratégias de leitura para etapa inicial do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia*, v. 23, n.3, p. 271- 278, 2006.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: Reflexão Crítica*, v. 19, n.2, p. 177-185, 2006.

KATO, Mary A. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela B. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KOCH, Ingedore G. Villaça. A referenciação como construção sociocognitiva: o caso dos rótulos. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 201-213, jan./jun. 2008.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

LEZAK, M. D.; HOWIESON, D. B.; LORING, D. W. *Neuropsychological assessment* 4ª ed., New York: Oxford University Press, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 19. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

MANDLER, J. M. *Stories, Scripts and Scenes: aspects of schema theory*. Hillsdale/New Jersey: LEA, 1984.

MANGUEL, Alberto. *Uma História da leitura*. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, Luiz. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINI, A. *Compreensão de leitura no ensino superior: teste de um programa para treino e habilidades*. 1986. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

MARINI, Janete Aparecida da Silva. Metacognição e Leitura. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 10, n. 2, jul./dez. p. 323-329, Campinas, 2006.

MATLIN, Margareth W. *Psicologia Cognitiva*. Tradução Stella Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2005.

MCKENNA, M. C.; ROBINSON, S. D. *An introduction to the Cloze procedure: An annotated bibliography*. Newmark, DE: International Reading Association, 1980.

MENEZES. E. T.; SANTOS, T. H. Verbetes mediação pedagógica. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/hjA5BD>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

MORAIS, J. *et al.* A Aprendizagem da Leitura Segundo a Psicolinguística Cognitiva. In: RODRIGUES, Cassio *et al.* *Linguagem e Cérebro Humano: contribuições multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOTA, M. *et al.* Relação entre consciência morfológica e leitura contextual medida pelo teste de Cloze. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.22, n. 2, p. 223-229, 2009.

MOURÃO JUNIOR C. A.; MELO Luciene B. R. Integração de Três Conceitos: Função Executiva, Memória de Trabalho e Aprendizado. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, jul./set. 2011, v. 27 n. 3, p. 309-314. Disponível em: <<https://revistaptp.unb.br/index.php/ptp/article/view/168>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

NCES, National Center for Education Statistics. *Remedial Education at Higher Education Institutions in Fall 1995*. Washington DC: US Department of Education, 1996.

NEVES, Fabiana Esteves. *Letramento Linguístico Acadêmico de Estudantes Universitárias/os: gerenciamento metalinguístico na leitura e na escrita*. 2015. 326f.

Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

NEVES, Fabiana Esteves. Conhecimento metalinguístico em uma perspectiva (meta)cognitiva – letramento linguístico acadêmico da/o estudante universitária/o. *Revista do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 12, n. 2, p. 473-495, jul.- dez. 2016.

NORRIS, S. P.; PHILLIPS, L. M. How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, v. 87, p. 224-240, Wiley – Online Library, 2003.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. dos. Análise da fidedignidade entre dois tipos de pontuação do teste de cloze. *Psicologia em Pesquisa*, v. 1, n. 1, p. 41-51, 2007.

OLIVEIRA, Francisco Jaílson Dantas de. *A compreensão leitora e o processo inferencial em turmas do nono ano do ensino fundamental*. 2013. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Universidade Federal de Alagoas, 2013.

ORLANDI, Eni P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. *Leitura – perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988, p. 59-77.

PEREIRA, V. W.; KRÁS, C. S. B. Compreensão Leitora: uma visão psicolinguística. In: *IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL E VII FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 2010, Rio Grande do Sul, *Anais ... ULBRA: ULBRA*, 2010. v. 1. p. 1-11.

PEREIRA, V. W.; SANTOS, T. V. Uso de estratégias de leitura. *Signo* [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 41, n. 71, p. 03-12, maio/ago. 2016.

PIAGET, J. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

PIAGET, J. *Sobre a Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*. v. 31, n.3, Universidade de São Paulo, São Paulo, set./dez. 2005.

PONTES, L. A. F. O movimento norte-americano de reforma educacional: sinopse de sua evolução, desafios e associação com as habilidades do século 21. *Pesquisa e Debate em Educação: Competências do século 21*, v. 4, n. 1, 2014. Disponível em: <www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/download/90/60>. Acesso em: 14 ago. 2017.

RIBEIRO, I.; VIANA, F. *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos*. Coimbra: Almedina, 2009.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

RITTI DIAS, Fernanda G. *Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês entre mestrandos da área de saúde*. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

SANTOS, Acácia A. Angeli dos *et al.* O Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão Leitora. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 3, p. 549-560, 2002.

SANTOS, Rocilene Otaviano dos. *Estrutura e Funções do Córtex Cerebral*. 2002. 34 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Faculdade de Ciências da Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2002.

SANTOS, Rosita da Silva. Os esquemas acionados por leitores não maduros na compreensão de questões semanticamente ambíguas. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL – CELSUL, 5, 2003, Curitiba. *Anais do 5º encontro do Celsul*. Curitiba: Funpar, 2003. p. 1.287-1.296.

SANTOS, José Amaro dos. *A compreensão leitora entre alunos de 6º ano de uma escola pública municipal de Maceió: uma experiência didática numa abordagem sociocognitiva*. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – FALE, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SCHLAGGAR Bradley L.; MCCANDLISS Bruce D. Development of Neural Systems for Reading. *Annual Review of Neuroscience*. 2007; v. 30, p. 475-503. Disponível em: <DOI: 10.1146/annurev.neuro.28.061604.135645>. Acesso em: 14 ago. 2017.

SENSOY, Ö.; DIANGELO, R. Developing Social Justice Literacy. *Phi Delta Kappan*, v. 90, n. 5, p. 345-352, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Sérgio Rocha da. *Avaliação e mediação da compreensão leitora de alunos de 5º ano de uma escola pública municipal de Maceió-AL*. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Universidade Federal de Alagoas, 2016.

SILVEIRA, M. I. M. *Línguas Estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SILVEIRA, M. I. M. *Modelos Teóricos e Estratégias de Leitura – suas implicações no ensino*. Maceió: EDUFAL, 2005.

SILVEIRA, M. I. M; OLIVEIRA, F. J. D. de. *Leitura: abordagem cognitiva*. Maceió: EDUFAL, 2015.

SON, Lisa. K. Introduction: a metacognition bridge. *European Journal of Cognitive Psychology*, London, v. 19, n. 4, p. 481- 493, 2007.

SOUSA, Lucilene Bender de; GABRIEL, Rosângela. Fundamentos Cognitivos para o Ensino da Leitura. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 34, n. 57, p. 47-63, jul./dez. 2009.

STREET, Brian. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SWEET, A. P. *State of the Art Transforming Ideas for Teaching and Learning to Read*. U.S. Department of Education, 1993.

TAKAHASHI, Adriana R. W. Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 385-414, mar./abr. 2010.

TAYLOR, W. L. Cloze procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, v. 30, p. 415 - 433, 1953. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/107769905303000401>>. Acesso em: 14 ago.2017.

TICKS, L. K. Pesquisa colaborativa: reflexões sobre o processo de aprendizagem como prática social de uma professora pré-serviço de inglês. *Calidoscópico*, v. 9, n. 1, p. 56-66, jan/abr 2011 © 2011 by Unisinos - doi: 10.4013/cld.2011.91.06. Disponível em: <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/719-2693-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 14 ago.2017.

TOMITCH, Leda Maria Braga. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 42-53, 2007.

TONIETTO, L. *et al.* Interfaces entre funções executivas, linguagem e intencionalidade. *Paidéia*. Maio/ago. 2011, v. 21, n. 49, p. 247-255. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n49/12.pdf>>. Acesso em: 14 ago.2017.

VEENMAN, M. V. J., VAN HOUT-WOLTERS, B.H.A.M., AFFLERBACH, P. Metacognition and Learning: conceptual and methodological considerations. In: *Metacognition and Learning*, n.1, p. 3 - 14, 2006. Disponível em: <<https://link.springer.com/journal/11409/1/1/page/1>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

VIEIRA, M. Celina Teixeira. Ler para aprender – uma concepção de leitura. In: XAVIER, Elizabete S.P. (Org.). *Questões de educação escolar*: história, políticas e práticas. Campinas: Alínea, 2007, p. 167-182.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Eu,, tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo **Metacognição e Compreensão Leitora do Texto Acadêmico**(Provisório), recebi da professora Mestre **Niedja Balbino do Egito**, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a identificar o impacto que a consciência sobre os aspectos (meta)cognitivos desenvolvidos na leitura de textos acadêmicos exerce no aprendizado das outras áreas do conhecimento.
- Que a importância deste estudo é a de entender melhor como se dá esse fenômeno.
- Que o resultado que se deseja alcançar é oferecer melhores oportunidades de ensino-aprendizagem aos alunos do curso de Gestão Ambiental do Ifal-Campus Marechal Deodoro.
- Que esse estudo começará em novembro de 2016 e terminará em abril de 2017
- Que o estudo será feito por meio de observação e gravação de aula, de aplicação de questionário, de entrevistas e de protocolo oral.
- Que eu participarei de todas as etapas acima citadas.
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são invasão de privacidade e exposição de meus dados.
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: Como qualquer pesquisa de cunho qualitativo, devido ao caráter intimista deste tipo de pesquisa, eu me sentir incomodado(a) ou constrangido(a) com a exposição de dados referentes à minha vida pessoal. Caso isto aconteça, terei a liberdade total de ser removido(a) da pesquisa, sem nenhum prejuízo ou penalidade.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente, são a nível de conhecimento linguístico-cognitivo.
- Que deverei contar com a seguinte assistência: obter informações e tirar quaisquer dúvidas sobre o estudo a qualquer momento, sendo responsável por ela **prof^a. Niedja Balbino do Egito (End.: Rua Telmo Lessa Lobo, quadra G, nº2 – Gruta de Lourdes – CEP 57052-494/ Tel.: (82) 99936-1000)**
- Que eu serei informado(a) sobre o resultado final desta pesquisa, e sempre que eu desejar será fornecido esclarecimentos sobre qualquer etapa da mesma.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.

- Que eu terei a garantia de indenização, financeira ou não, diante de eventuais danos à saúde física ou mental decorrentes da pesquisa.

- Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto)

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Endereço: **Rua Telmo Lessa Lobo, quadra G, nº2 – Gruta de Lourdes**

CEP: 57.052-494

Telefones p/contato: (82) 99936-1000

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) e rubricar as demais folhas	Niedja Balbino do Egito
	Maria Inez Matoso Silveira
	Nome e Assinatura do(s) responsável(is) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

Apêndice 2 - Projeto da disciplina Laboratório de Leitura do Texto Acadêmico



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
ALAGOAS
Campus Marechal Deodoro**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFAL
CAMPUS MARECHAL DEODORO
CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO AMBIENTAL**

**PROJETO – PROPOSTA DE DISCIPLINA OPTATIVA:
LABORATÓRIO DE LEITURA DO TEXTO ACADÊMICO**

Marechal Deodoro

Julho de 2016

**ADMINISTRAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE ALAGOAS – IFAL**

Reitor: Sérgio Teixeira Costa

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação: Carlos Henrique Almeida Alves

Pró-Reitor de Extensão: Altemir João Secco

Pró-Reitor de Administração e Planejamento: Wellington Spencer Peixoto

Pró-Reitor de Ensino: Luiz Henrique de Gouvêa Lemos

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional: Carlos Guedes de Lacerda

ADMINISTRAÇÃO DO CAMPUS MARECHAL DEODORO

DIREÇÃO GERAL: Marília Costa Gois

DIRETORIA DE ENSINO: Éder Souza

COORDENAÇÃO DO CURSO DE GESTÃO AMBIENTAL: Dário Luiz Nicácio Silva

RESPONSÁVEL PELO PROJETO: Niedja Balbino do Egito

APRESENTAÇÃO

O presente projeto tem por finalidade propor a implantação da disciplina optativa “Laboratório de Leitura do Texto Acadêmico” para o primeiro módulo do Curso Superior em Tecnologia de Gestão Ambiental (CSTGA) do Instituto Federal de Alagoas – Campus Marechal Deodoro (IFAL/MD) como forma de instrumentalizar os alunos recém chegados do Ensino Médio para a leitura proficiente de textos acadêmicos, gênero de uso muito frequente em cursos de nível superior, mas que demanda estratégias cognitivas e metacognitivas para a sua plena compreensão.

JUSTIFICATIVA

Sabemos que quanto maior a escolaridade, maior a exigência de um leitor proficiente. Portanto, espera-se que os alunos do CSTGA do IFAL/MD apresentem, no decorrer do curso, um nível de leitura que vá além da simples decodificação e que alcance o nível da leitura inferencial. Porém, por conta das idades diferenciadas, interesses e conhecimentos culturais variados e o ensino deficitário recebido nas escolas de Ensino Básico de origem, já se prevê que as estratégias e os conhecimentos prévios desses alunos não sejam suficientes e adequados para a leitura e compreensão dos textos utilizados nas disciplinas do curso. Além disso, por conta das notas do ENEM que são usadas para esses alunos terem acesso ao curso tecnológico, já podemos prever também que seu nível de leitura não está na média esperada.

Os índices relativos à situação atual do Ensino Básico em nosso país nos mostram o quanto estamos atrasados no *ranking* mundial, conforme dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico⁸⁷. No que se refere especificamente à situação de Alagoas, a estatística também é preocupante segundo a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2014⁸⁸.

Esses resultados repercutem no Ensino Superior e isso tem sido comprovado por vários pesquisadores, Vieira (1981), em sua pesquisa de dissertação, encontrou dificuldades de leitura em alunos do primeiro ano da graduação.

Os Estados Unidos passaram por uma situação semelhante quando imigrantes latinos, negros, mulheres e brancos pobres começaram a procurar os *Community Colleges*⁸⁹

⁸⁷ Fonte: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/02/brasil-fica-entre-os-10-piores-em-ranking-de-rendimento-escolar.html>

⁸⁸ Fonte: <http://gazetaweb.globo.com/porta1/noticia-old.php?c=402957&e=9>

⁸⁹ Community Colleges (CCs) são faculdades norte-americanas de curta duração, -dois anos- que são mais baratas que as universidades. De acordo com Moraes (2014), uma parte das classes excluídas,

(CCs) para sua inserção em cursos superiores. De fato, essa é uma forma de diminuir os gastos com uma graduação, já que esses cursos são mais baratos e mais curtos que os cursos nas Universidades. Moraes (2014) constata que a maioria dos ingressantes nos CCs apresenta carências e dificuldades para enfrentar o Ensino Superior, em decorrência de um Ensino Médio frágil e genérico. Os CCs começam então a oferecer a chamada *remedial education*, um programa de recuperação que serve para dar reforço e sanar deficiências em leitura, escrita e matemática.

No nosso caso, da maneira que, em geral, o aluno está chegando ao Ensino Superior – sem conhecimento lexical satisfatório, sem domínio de estrutura da língua e também sem conhecer os benefícios de uma atitude reflexiva sobre seus conhecimentos e suas próprias deficiências – entender um texto por meio de uma leitura inferencial tem se tornado quase impossível. Vale esclarecer que a atitude reflexiva favorece a consciência metacognitiva que, segundo Oliveira (1995), é a consciência do sujeito a respeito de seus processos de pensamento.

A disciplina aqui proposta contempla o prescrito na Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que têm como uma de suas finalidades o disposto na seção II, artigo 6º, parágrafo III: “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”.

O texto deixa claro a responsabilidade dos IFs de cooperar com a verticalização dos estudos dos jovens a partir da otimização de seus próprios recursos humanos. Como proponente da disciplina, estou me disponibilizando para aplicá-la no segundo semestre de 2016.2, usando seus resultados como dados para minha pesquisa de doutorado, e também me disponho, para, posteriormente, caso a iniciativa venha a ser bem sucedida, ajudar na sua implementação em todos os cursos superiores do IFAL.

CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA

O formato da disciplina oferecerá aos alunos uma oficina de leitura onde serão praticadas leituras para compreensão de textos acadêmicos em que serão reforçados os

cerca de um terço, que na década de 60 começa a cursar o CC, em decorrência das políticas públicas de incorporação de minorias, depois termina os dois últimos anos numa universidade para conseguir o diploma de bacharelado, prática que já era usada desde os Junior Colleges, um tipo de ponte entre o ensino fundamental e as universidades, há cerca de 100 anos; outra parte se contenta com o certificado oferecido pelos CCs (associate degree) no âmbito das semiprofissões, já que os CCs, além da dimensão acadêmica de preparação para a universidade, têm também uma dimensão vocacional, que prepara para os trabalhos que exigem mais do que um técnico, e menos do que um bacharel.

processos e estratégias metacognitivas ligados à leitura para fins de estudo. Vale esclarecer que a leitura para estudo está entre as diversas funções sociais e profissionais da leitura⁹⁰. Sendo um tipo de leitura que exige um monitoramento permanente da compreensão textual, o leitor apela constante e conscientemente para processos cognitivos e metacognitivos, cuja prática pode e deve, pelo menos no início, ser mediada pelo professor. Diante disso, os materiais didáticos a serem utilizados serão textos afins e específicos da área em vários suportes (livros, revistas, folders e tela do computador). Dentre os vários procedimentos a serem enfatizados, citam-se as estratégias e as técnicas de leitura e suas relações com as terminologias técnicas e os gêneros textuais mais utilizados nas áreas acadêmica e científica, quais sejam: os artigos científicos, os resumos, as resenhas, os relatórios, os ensaios, dentre outros.

A disciplina visa instrumentalizar o aluno nas ferramentas que ajudam a desenvolver autonomia na competência leitora, especialmente do texto acadêmico, que, em geral, é um texto longo, de estrutura complexa e aborda temas nem sempre conhecidos dos alunos, conforme enfatiza Castello-Pereira (2003). Essa instrumentalização visa tornar esse aluno bem sucedido na aprendizagem de todas as disciplinas do curso, evitando a evasão, e tornando-o mais confiante na sua vida profissional e social.

EMENTA

Estudo, reflexão e exercício da leitura na perspectiva da prática acadêmica, em que circulam os gêneros textuais específicos da área, no caso, de gestão ambiental, por meio da leitura estratégica considerando os aspectos da textualização, da terminologia técnica e da gramática funcional necessários à compreensão de textos na Língua Portuguesa escrita padrão.

Objetivo Geral:

Oferecer oficinas que visam ajudar o aluno recém-saído do ensino médio a lidar de forma mais autônoma com as demandas de leitura de um curso superior, desenvolvendo habilidades de leitura e compreensão de textos acadêmicos através de atividades que utilizem o conhecimento prévio do aluno bem como o uso de estratégias metacognitivas, possibilitando a formação de leitores autônomos com vistas ao sucesso tanto no curso, como na vida profissional.

⁹⁰ Segundo Silveira (2014), do ponto de vista dos seus usos pessoais, sociais e profissionais, a leitura exerce várias funções, tais como: leitura para fruição, para reflexão, para estudo e trabalho, dentre outras funções.

Objetivos Específicos:

- Realizar atividades para diagnosticar o nível de leitura dos alunos recém-chegados ao curso;
- Expor o aluno à variedade de gêneros acadêmicos, iniciando com o texto de vulgarização científica até a leitura e compreensão do artigo e do ensaio científicos;
- Propiciar leituras para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, enfatizando os processos inferenciais que envolvam o léxico e o ativamento dos conhecimentos prévios do aluno;
- Realizar atividades de compreensão leitora por meio de testes de vários tipos (pergunta e resposta, múltipla escolha, cloze, verdadeiro/falso, associação de itens de duas colunas, dentre outros)

METODOLOGIA DIDÁTICA

A intervenção será feita no primeiro módulo da turma do CSTGA, no período 2016.2, começando com a aplicação de um questionário para levantamento do perfil leitor da turma e um pré-teste para avaliação do nível de compreensão leitora dos alunos. Em seguida começaremos os tópicos da disciplina que serão apresentados através de oficinas, onde serão vistos os conteúdos programáticos de forma prática, tudo feito com orientação mediadora do professor, utilizando a técnica de interação professor/aluno, chamada de protocolo verbal. Essa mediação irá diminuindo gradativamente até o final do curso, para que o aluno assuma, com confiança, a autonomia total nas atividades. Terminaremos o curso com um teste para avaliação dos resultados da aprendizagem.

METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO

A avaliação será em parte processual e atitudinal, isto é, levará em conta todo o processo, desde a responsabilidade do aluno em termos de pontualidade, interesse e assiduidade, não só em termos de presença física, mas também no cumprimento das tarefas e participação nas discussões. Quanto ao aspecto formal da avaliação, aplicaremos testes cujas pontuações serão computadas conforme critérios pré-estabelecidos.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Sendo uma disciplina em que trabalharemos com o desenvolvimento de habilidades, os conteúdos serão procedimentais, envolvendo também conteúdos conceituais, tais como:

- Leitura: concepções e abordagens.
- Diferença entre tipos, técnicas e estratégias de leitura.
- Aspectos Cognitivos e Metacognitivos da Compreensão Leitora.
- Estratégias Metacognitivas: processos de conscientização dessas habilidades.
- Características do gênero acadêmico: sua tipologia (exposição, argumentação, descrição e narração).
 - Os níveis e as técnicas e as estratégias de compreensão de textos:
 - leitura exploratória (*skimming*)
 - leitura para localização de informações específicas (*scanning*)
 - inferências lexicais, intratextuais e extratextuais.
 - o papel da predição na busca dos sentidos do texto.
 - Marcadores discursivos e metadiscursivos.
 - marcadores de referência e da progressão textuais e da argumentação.
 - modalizações: tipos e formas.
 - A leitura de textos com recursos multimodais (imagens, gráficos, diagramas, etc)

REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura de Estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.
- CRUZ, Vitor. **Uma Abordagem Cognitiva da Leitura.** Lisboa, Lidel, 2007.
- KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas, SP, Pontes, 1989.
- KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria e prática.** 9ª Ed, Campinas, SP, Pontes, 2002.
- LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura.** Porto Alegre, Saga, 1996.
- MORAES, Reginaldo C. Ensino Superior de Curta Duração: a experiência norte-americana dos Community Colleges. **Cadernos de Pesquisa.** Vol 44, nº152, p 450-464, abr./jun. 2014.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Letramento, cultura e modalidade de pensamento. In: KLEIMAN, A. (Org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- SILVEIRA, Ma. Inez Matoso. **Modelos Teóricos e Estratégias de Leitura – Suas Implicações no Ensino.** Maceió, Dissertação de Mestrado, PPGLL Mestrado 1993.
- SILVEIRA, Ma. Inez Matoso. **Seleta em Prosa e Verso.** Maceió, UFAL, Centro de Educação. (Material didático de uso restrito no Curso de Pedagogia), 2014.
- SILVEIRA, Ma. Inez Matoso & OLIVEIRA, Francisco J. Dantas de. **Leitura: abordagem cognitiva.** Maceió, EDUFAL, 2015.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos; FINOTTI, Luisa Helena B; MESQUITA, Elisete M. C. de. **Gêneros de Texto: caracterização e ensino.** Uberlândia, EDUFU, 2008.
- VIEIRA, M. Celina T. **Levantamento das dificuldades dos alunos de 1º ano da universidade na compreensão de materiais escritos: pesquisas exploratórias em ação, 1981 – Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), PUC-SP, São Paulo.**
- VIEIRA, M. Celina T. Ler para aprender. Uma concepção de leitura. In: XAVIER, M. E. **Questão de Educação Escolar: história, políticas e práticas.** Campinas, SP, Editora Atomo/Alínea, 2007, v1, p. 167-182.

Apêndice 3 – Questionário Perfil

Estimado(a) aluno(a),

Você está participando de uma pesquisa de Doutorado sobre metacognição, que investiga o nível de compreensão leitora de alunos de curso superior, cujo objetivo é identificar qual o impacto que a consciência dos aspectos metacognitivos exerce no processo de compreensão leitora. Esta pesquisa tem como participantes os mencionados alunos, o professor titular da disciplina de Português Instrumental, além de mim mesma, a pesquisadora. Assim sendo, peço sua colaboração no sentido de responder ao questionário abaixo. Asseguro-lhe que sua identidade será preservada por meio de pseudônimo e comprometo-me também a disponibilizar o acesso à minha Tese, assim que ela for defendida.

Fico-lhe antecipadamente agradecida por sua valiosa colaboração,

Cordialmente,

Prof. Niedja Balbino do Egito

Nome do participante: _____

- 1) Em que bairro (ou cidade) você mora? _____
- 2) Qual a sua idade?
 - A () 16 a 24 anos
 - B () 25 a 30 anos
 - C () 31 a 40 anos
 - D () 41 a 50 anos
 - E () Acima de 50
- 3) Estado civil? _____
- 4) Tem filhos? _____
- 5) Trabalha? Se trabalha, que profissão ou ocupação exerce? Em que ramo?
Trabalho formal ou informal? _____

6) Que forma de lazer e entretenimento você costuma ter nas horas de folga?

7) Por que você escolheu fazer o Curso Superior Tecnológico em Gestão Ambiental no IFAL? _____

8) No Ensino Básico, de todas as disciplinas cursadas, quais eram as suas favoritas? _____

9) Por que esta(s)? _____

10) Alguma vez, até agora, você teve que passar algum ano fora da escola?

Se sim, por qual motivo? _____

11) O que você acha fundamental para a compreensão de um texto?

12) Quais sempre foram seus maiores obstáculos para a compreensão de um texto? _____

13) O que você faz no seu cotidiano que acha que ajuda a aprimorar sua habilidade de leitura? _____

14) Cite, na sequência, as ações que você pratica quando está lendo um texto para responder um questionário ou para preparar um seminário sobre o mesmo.

15) Como você espera que seja sua relação com a leitura proposta pelos professores do CSTGA?

() Terei muita dificuldade

() Terei dificuldade média

() Terei pouca dificuldade

Por quê? _____

16) Qual o grau de familiaridade que você já tinha com textos acadêmicos antes de começar o CSTGA?

- () Muita familiaridade
- () Familiaridade média
- () Nenhuma familiaridade

Explique. _____

17) Que tipo de conhecimento você possui que o ajudará a lidar com os textos do CSTGA?

- () Sou habituado(a) ao gênero
- () Sou habituado(a) à linguagem
- () Sou habituado(a) aos assuntos

Explique como construiu esse conhecimento

18. Que peso a leitura tem para seu aprendizado pessoal?

19. Você consegue aprender um assunto lendo sozinho?

20. A escola ajudou você a ler para aprender?

21. Que estratégias você usa quando precisa ler um texto para aprender um assunto?

22. Em geral, por quais motivos você lê?

23. Onde você costuma ler e como esse ambiente impacta sua leitura?

24. Você lê alto ou silenciosamente? Faz diferença para você? Por quê?

25. Onde você aprendeu a ler e quem te ensinou a ler de verdade?

26. Você acha que ler pode ser ensinado em todos os níveis educacionais, inclusive no nível superior? Por quê?

Apêndice 4: Questionário de avaliação final

Nome: _____

1. Onde você cursou o Ensino Básico? (Ens. Básico engloba o Fundamental e o Médio)

- () Todo em escola pública
 () Todo em escola particular
 () Parte em escola pública, parte em escola particular

2. Que modalidade você cursou no Ensino Médio?

- () Regular () Técnico () EJA () Supletivo

3. Esse é seu primeiro curso superior?

- () Sim
 () Não, já tenho outra graduação
 () Tenho experiência em outro curso superior que não terminei (ainda). Cite o curso:

4. Com relação às práticas de leitura, você lê mais (marque até 2 opções)

- () para se divertir
 () para se informar
 () para estudar
 () para fins religiosos
 () para fins profissionais
 () para autoajuda

5. Cite um livro que tenha sido muito significativo para você. Lembra o nome do autor? E se a importância do livro teve a ver com algum momento especial que você estava passando? Explique, por favor.

6. Qual é a diferença entre ler para aprender um assunto e os outros tipos de leitura que você faz?

7. Você acredita que o letramento escolar recebido no Ensino Básico lhe preparou com o capital cultural e instrumental necessários ao trabalho intelectual, isto é, você acha que já domina os vários tipos de leitura, os vários tipos e gêneros textuais, especialmente os acadêmicos, tão necessários no cotidiano dos cursos superiores? Justifique sua resposta para que nós entendamos sua história. _____

8. E com relação aos demais procedimentos intelectuais necessários a quem decide enfrentar um curso acadêmico? Como você se vê? Você se considera disciplinado, determinado e organizado com relação a tempo (de leitura, de pesquisa, etc) e material (pastas, dicionários, agenda, etc) para lidar com estudo e pesquisa conjugados? Justifique sua resposta e o que pretende fazer a partir dela.

9. Depois do trabalho que tentamos realizar esse semestre, você tem notado alguma diferença, em você mesmo, quando está lendo atualmente os textos das diversas disciplinas do curso, em relação ao modo como lia os assuntos no Ensino Básico?

() sim () não

10. Se você vir diferença, explique o que mudou em você na hora que precisa ler para aprender, isto é, ler para estudar alguma matéria ou fazer alguma tarefa ou pesquisa do CSTGA? Se, por outro lado, você não tiver notado nenhuma diferença, a que você atribui essa falta de mudança?

11. Você acha que alguma mudança ainda pode estar acontecendo com você? Qual e por quê?

12. Quando soube que o texto que seria usado para a última avaliação estaria disponível 5 dias antes do teste, o que você fez?

13. Você () leu o texto antes do dia do teste ou () não leu o texto antes do dia do teste. O fato de ter lido ou não o texto antes, fez com que você se sentisse de que maneira ao responder a folha de tarefas? Justifique a sua resposta.

14. Analisando sua própria evolução, compare a imagem que você tinha de si mesmo no começo do curso com a que você tem hoje, em relação às práticas de leitura dos gêneros acadêmicos.

15. Você acha que está valorizando mais a leitura, está valorizando mais as tarefas das disciplinas, está valorizando mais seu letramento, ou acha que seus conhecimentos prévios são suficientes?

16. Que procedimento você realizou quando foi fazer o resumo pedido na última avaliação?

17. No papel de participante da pesquisa, como você avalia a experiência de que fez parte, positiva ou negativa? Por quê?

18. Que importância passaram a ter, na sua vida acadêmica, as estratégias metacognitivas de leitura e a consciência delas?

19. Você gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado sobre a experiência de que fez parte?

Faltam-me palavras para agradecer a sua colaboração para minha pesquisa. Eu devo a você todas as conclusões a que cheguei depois deste trabalho. E acredite, o que desejo a você, em retorno, é que você, como guerreir@ que é, possa superar todos os obstáculos que venham a surgir nesses dois anos de curso e que você seja bem sucedido e feliz na sua vida profissional, pois, como disse Hermann Hesse: "Nada lhe posso dar que já não exista em você mesmo. Não posso abrir-lhe outro mundo de imagens, além daquele que há em sua própria alma. Nada lhe posso dar a não ser a oportunidade, o impulso, a chave. Eu o ajudarei a tornar visível o seu próprio mundo, e isso é tudo".

Niedja Balbino do Egito

Apêndice 5 Teste diagnóstico com textos de múltipla escolha

Texto 1

Qualidade ou inovação? Cláudio de Moura Castro

"No Brasil, como não acertamos com os caminhos tradicionais, nosso sistema educacional tornou-se permeável a toda sorte de inovação."

Volta e meia nos comparamos com o Leste Asiático, e as conclusões são lúgubres. De fato, nos testes internacionais de rendimento escolar, os resultados de Cingapura, Coréia e Japão são sempre espetaculares. E a China está avançando.

Quando analisamos mais a fundo, vemos que o sucesso desses países resulta do esforço concentrado. Repete-se a velha fórmula de estudar até aprender. E dá certo. O lado ruim é que os sistemas do Leste Asiático são convencionais e promovem um aprendizado muito estreito. O Ministério da Educação do Japão se queixa de que há poucos desafios à imaginação. O ensino é impecável, mas gera pessoas pouco criativas. As tentativas de mudança são rechaçadas ferozmente pelos pais, temendo que a escola use seus filhos como cobaias para testar inovações – o que poderia prejudicar suas chances futuras.

Se não está na Ásia, onde estaria a inovação educativa? Estados Unidos e Israel são grandes usinas de inovação e, ao mesmo tempo, têm excelência. A América Latina tem uma educação que não deu certo. É atrasada historicamente e custa muito para alcançar resultados apenas sofríveis. Mas o curioso é ser ela um dos grandes laboratórios da educação. Parece inverossímil e paradoxal sermos um grande pólo de inovação.

No topo da criatividade estão Brasil e Colômbia, onde a educação é péssima. E há também o Chile, introduzindo soluções inovadoras na gestão do ensino. Em contraste, apesar de terem a Argentina e o Uruguai os melhores sistemas educativos, são os países com menos inovações.

Por que diabos seria assim? Ao que parece, a criatividade de alguns países da América Latina é um mecanismo de compensação. Como não conseguiram fazer uma escola convencional boa, tentam inovar, buscando modelos melhores, mais robustos ou apoiados em tecnologia. Vejamos alguns exemplos.

A Colômbia criou a Escuela Nueva, uma fórmula de escola rural extraordinariamente bem-sucedida e bastante copiada. Tem também ampla experiência com o marketing social da educação. A fragilidade institucional do país é compensada pela força e pela inovação de suas instituições do terceiro setor.

Os economistas – que tiveram muito poder no Chile – criaram mecanismos interessantes para a contratação de cursos (privados ou públicos) de formação profissional, condicionando a concessão de recursos públicos à obtenção de emprego para os alunos. Implantaram também um sistema engenhoso de privatização da formação profissional e foram pioneiros no uso sistemático de testes para monitorar o funcionamento das escolas.

Mas, possivelmente, a maior coleção de inovações educativas esteja no Brasil, um pobre coitado em matéria de ensino. Paulo Freire é a grande referência

internacional em programas de alfabetização de adultos. O modelo do Senai foi copiado em quase toda a América Latina e continua imbatível. O Brasil foi pioneiro no uso do rádio para o ensino e, junto com o México, é líder na TV educativa. O programa de reforma educativa de Minas Gerais aparece em vários livros estrangeiros e serve de exemplo de como é possível dar um grande salto em pouco tempo. Os programas de aceleração para os alunos repetentes mostram resultados excepcionais. O Provão foi um programa único no mundo, invejado pelos educadores estrangeiros.

Não chega a ser um paradoxo. Em alguns países que tiveram êxito – como os asiáticos e, em menor grau, Argentina e Uruguai –, erguem-se barreiras de proteção às mudanças. Deu certo, então por que mudar? Contudo, podem encontrar menor resistência às inovações certos países que estão por baixo e não logram resolver seus problemas pelas soluções convencionais. O Brasil está nesse time. Horrendamente atrasado em sua educação, vale tudo para encontrar uma fórmula salvadora. Como não acertamos com os caminhos tradicionais, nosso sistema tornou-se permeável a toda sorte de inovação. É um consolo, um alento e um potencial. Mas apenas com criatividade não chegaremos lá. Nada substitui o esforço obstinado e persistente que deu certo na Ásia – e onde quer que haja educação de qualidade.

Cláudio de Moura Castro é economista (claudiodmc@attglobal.net) Texto publicado em 1º de março, 2006.

Texto 2

Vamos acabar com as notas -Stephen Kanitz

"Imaginem um sistema geral de auto-avaliação em que os alunos não mais estudariam para as provas, mas estudariam para ser úteis na vida."

Damos notas a hotéis, a videogames e a tipos de café. Mas faz sentido dar notas a seres humanos como fazem as escolas e nossas universidades? Ninguém dá a Beethoven ou à *Quinta Sinfonia* uma nota como 6.8, por exemplo.

O que significa dar uma "nota" a um ser humano? Que naquele momento da prova, ele sabia x% de tudo o que os professores gostariam que ele soubesse da matéria. Mas saber "algo" significa alguma coisa hoje em dia? Significa que você criará "algo" no futuro? Que você será capaz de resolver os inúmeros problemas que terá na vida? Que será capaz de resolver os problemas desta nação?

É possível medir a capacidade criativa de um aluno? Quantos alunos tiraram nota zero justamente porque foram criativos ou criativos demais? Por isso, não damos notas a Beethoven nem a Picasso, não há como medir criatividade.

Muitos vão argumentar que o problema é somente aperfeiçoar e melhorar o sistema de notas, que obviamente não é perfeito e as suas falhas precisam ser corrigidas.

Mas e se, em vez disso, abolíssemos o conceito de notas? Na vida real, ninguém nos dará notas a cada prova ou semestre. Você só perceberá que não está sendo promovido, que as pessoas não retornam mais seus telefonemas ou que você não está mais agradando.

Aliás, saber se você está agradando ou não é justamente uma competência que todo mundo deveria aprender para poder ter um mínimo de desconfiômetro. Ou seja, deveríamos ensinar a auto-avaliação. Com os alunos se auto-avaliando, dar notas seria contraproducente. Não

ensinamos a técnica de auto-avaliação, tanto é que inúmeros profissionais não estão agradando nem um pouco como professores e, mesmo assim, se acham no direito de dar notas a um aluno.

O sistema de "dar" notas está tão enraizado no nosso sistema educacional que nem percebemos mais suas nefastas conseqüências. Muitos alunos estudam para tirar boas "notas", não para aprender o que é importante na vida. Depois de formados, entram em depressão, pois não entendem por que não arrumam um emprego apesar de terem tido excelentes "notas" na faculdade. Foram enganados e induzidos a pensar que o objetivo da educação é passar de ano, tirar nota 5 ou 7, o mínimo necessário.

Ninguém estuda mais pelo amor ao estudo, mas pelas cenouras que colocamos na sua frente. Ou seja, as "notas" de fim de ano. Educamos pelo método da pressão e punição. Quando adultos, esses jovens continuarão no mesmo padrão. Só trabalharão pelo salário, não pela profissão.

Se o seu filho não quer estudar, não o force. Simplesmente corte a mesada e o obrigue a trabalhar. Ele logo descobrirá que só sabe ser garçom ou porteiro de fábrica. Depois de dois anos no batente ele terá uma enorme vontade de estudar. Não para obter notas boas, mas para ter uma boa profissão.

Robert M. Pirsig, o autor do livro *Zen e a Arte da Manutenção de Motocicletas*, testou essa idéia em sala de aula e, para sua surpresa, os alunos que mais reclamaram foram os do fundão. São os piores alunos que querem notas e provas de fim de ano. Os melhores alunos já sabem que passaram de ano, muitos nem se dão ao trabalho de buscar o diploma.

Sem notas, os piores alunos seriam obrigados a estudar, não poderiam mais colar nas provas e se auto-enganar. Provas não provam nada, o desempenho futuro na vida é que é o teste final.

Imaginem um sistema geral de auto-avaliação em que os alunos não mais estudariam para as provas, mas estudariam para ser úteis na vida. Imaginem um sistema educacional em que a maioria dos alunos não esqueceria tudo o que aprendeu no 1º ano, mas, pelo contrário, se lembraria de tudo o que é necessário para sempre.

Criaríamos um sistema educacional em que o aluno descobriria que não é o professor que tem de dar notas, é o próprio aluno. Todo mês, todo dia, todo semestre, pelo resto de sua vida.

Stephen Kanitz é administrador por Harvard. Texto publicado em 10/05/2006.

FOLHA DE TAREFAS E RESPOSTAS

– COMPREENSÃO E ANÁLISE DE TEXTOS –

ASPECTOS TEXTUAIS, DISCURSIVOS E PRAGMÁTICOS

I. A que gênero textual pertencem os dois textos? Aponte a alternativa correta.

A () Trata-se de dois ensaios publicados em encartes literários de jornal, em edição de domingo.

B () Os dois textos pertencem ao gênero textual artigo de opinião, geralmente publicados em jornais e revistas semanais.

C () Trata-se de dois exemplares de gêneros textuais acadêmicos, do tipo artigo científico.

D () Os dois textos são crônicas jornalísticas, pois fazem apreciações descomprometidas.

E () Trata-se apenas de duas exposições didáticas, estudos monográficos, ou seja, duas dissertações sobre temas especializados.

II. Leia os dois textos e identifique as alternativas que dizem o que eles têm em comum.

1. Ambos se relacionam à área de educação e ensino.
2. Ambos são escritos por pessoas que não se identificam explicitamente como professores.
3. Ambos se dirigem a um público estritamente especializado no ramo.
4. Ambos buscam a adesão do leitor médio e leigo, ou seja, não-especialista no assunto.
5. Ambos se baseiam explicitamente em situações reais de todos os níveis da educação formal.
6. Ambos são escritos por pessoas que falam do ponto de vista das instituições oficiais.

- A() Estão corretas as assertivas 1, 2 e 4.
 B() Estão corretas as assertivas 2, 3 e 6.
 C() Estão corretas as assertivas 1, 5 e 6.
 D() Estão corretas as assertivas 2, 3 e 6.
 E() Estão corretas as assertivas 1, 3 e 4.

III. Leia os dois textos e identifique as alternativas que abordam os elementos em que eles se diferenciam.

1. O autor do texto 1 defende de forma irrestrita e radical inovações no ensino tradicional.
2. O autor do texto 2 apresenta uma posição mais subjetiva e mais radical do que o autor do texto 1.
3. O autor do texto 2 apresenta argumentações baseadas em dados da realidade.
4. O autor do texto 1 apresenta uma posição mais crítica e cautelosa do que o autor do texto 2.
5. O autor do texto 1 consegue imprimir uma certa racionalidade em direção a um alerta, a um aconselhamento.
6. O autor do texto 2 assume uma posição mais realista e mais responsável do que o autor do texto 1.

Agora, assinale a alternativa que apresenta o número das assertivas corretas.

- A. () Estão corretas as assertivas 1, 2 e 5.
 B. () Estão corretas as assertivas 1, 3 e 4.
 C. () Estão corretas as assertivas 2, 5 e 6.
 D. () Estão corretas as assertivas 2, 4 e 5.
 E. () Estão corretas as assertivas 2, 3 e 6.

IV. Leia o texto 1 (Cláudio Moura Castro) e assinale a alternativa correta em relação a informações veiculadas pelo texto.

- A. () Não existem exemplos de países que conseguem manter um certo equilíbrio entre tradição e inovação no ensino.
- B. () Há dois exemplos de países desenvolvidos que conseguem ser criativos ou inovadores, sem sacrificar a boa qualidade no ensino.
- C. () Todos os países da América Latina têm sistemas de ensino desastrosos.
- D. () Todos os países que se aventuraram em inovações educacionais são países desenvolvidos.
- E. () Nenhuma experiência inovadora na América Latina deu resultados satisfatórios.

V. A partir do texto de Stephen Kanitz, qual das inferências abaixo pode ser autorizada pela sua leitura? Assinale a alternativa correta.

- A. () Infelizmente, a auto-avaliação é algo que nem todos sabem ou podem desenvolver com facilidade; por isso, os professores têm que apelar para as notas.
- B. () Tanto os alunos bem-sucedidos como os de fraco desempenho têm boas condições de se auto-avaliar; por isso, não valorizam notas.
- C. () Na vida real, não damos nota a nada nem a ninguém; portanto, a escola deve abolir o sistema de avaliação através de notas.
- D. () Conforme sua própria experiência como professor, é possível ensinar o sistema de auto-avaliação a todos os alunos, segundo pesquisa apontada no texto.
- E. () O sistema de avaliação através de notas é extremamente desastroso quando se trata de avaliar a criatividade dos alunos.

VI. Dentre as inferências abaixo, qual (quais) dela(s) pode(m) ser autorizada(s) pela leitura do texto 1? (Cláudio de Moura Castro).

4 Os países desenvolvidos deveriam abolir o tradicionalismo na educação e procurar inovações para dar vez à imaginação, já que o sistema convencional é pouco criativo, como já se discute no Japão.

5 Os países subdesenvolvidos devem garantir o bom ensino tradicional, embora precisem também apelar para inovações que, muitas vezes, se fazem necessárias para enfrentar problemas específicos.

6 Os países subdesenvolvidos devem parar de gastar dinheiro com soluções alternativas, mesmo criativas, para os seus precários sistemas de ensino, devendo preocupar-se apenas com a educação convencional.

7 Países que apresentam alto grau de inovação no sistema educacional, como o Brasil, devem continuar insistindo nessa tendência, pois a tecnologia, fatalmente, substituirá o ensino convencional.

8 O Brasil, no plano educacional, apesar de ter algumas soluções criativas e internacionalmente reconhecidas, ainda não conseguiu garantir um ensino básico de boa qualidade para todos e, assim, precisa investir mais na educação convencional.

Agora, assinale a alternativa que contém a(s) inferência(s) autorizada(s) pelo texto.

- A. () Temos inferência autorizada apenas na assertiva 2.
- B. () As assertivas 3 e 4 são inferências autorizadas.
- C. () As assertivas 2 e 5 são inferências autorizadas.
- D. () Temos inferência autorizada apenas na assertiva 5.
- E. () As alternativas 1 e 3 são inferências autorizadas.

VII. No texto 1 (Cláudio de Moura Castro), **as frases**

1 – “*Por que diabos seria assim?*”(5º parágrafo)

2 – “*Deu certo, então por que mudar?*”(9º parágrafo)

- A. () Funcionam como recursos retóricos, ou seja, maneiras de envolver o leitor no raciocínio desenvolvido, evidenciando um esforço de persuasão.
- B. () Funcionam como uma ruptura num nível referencial da linguagem, interferindo negativamente na compreensão do texto.
- C. () Contrariam a boa norma da condução do discurso retórico, pois trazem uma relação de subjetividade num ensaio de cunho referencial, objetivo.
- D. () São apenas recursos ou traços de oralidade que não causam nenhum efeito na linha de raciocínio desenvolvida no texto.
- E. () São perfeitamente compatíveis com o discurso referencial e objetivo do texto, denotando a impessoalidade do autor.

VIII. No trecho do texto 2 (Stephen Kanitz): “*Ninguém estuda mais pelo amor ao estudo, mas pelas cenouras que colocamos na sua frente.*”, podemos identificar:

- A. () um emprego de metáfora.
- B. () um uso eufemístico das palavras.
- C. () uma relação de paronímia entre as palavras.
- D. () um caso exemplar de homonímia.
- E. () um emprego de metonímia.

IX. Examine as frases abaixo e identifique a alternativa que apresenta um termo destoante do registro lingüístico padrão, mas que denota uma tentativa do autor de identificar-se com um dos elementos retratados no seu texto – o aluno.

- A. () “Se seu filho não quer estudar, não o force”. (Texto 2)
- B. () “O que significa dar uma ‘nota’ ao ser humano”. (Texto 2)
- C. () “O Brasil está nesse time. Horrendamente atrasado...” (Texto 1)
- D. () “... todo mundo deveria aprender para poder ter um mínimo de desconfiômetro.” (Texto 2)

E. () “As tentativas de mudança são rechaçadas ferozmente pelos pais, ...”

(Texto 1)

X. Leia o fragmento do texto 1 (Cláudio de Moura Castro), considerando a expressão em destaque.

“Volta e meia, nos comparamos com o Leste Asiático, e as conclusões são lúgubres. De fato, nos testes internacionais de rendimento escolar, os resultados de Cingapura, Coréia e Japão são sempre espetaculares. E a China está avançando.”

Agora, assinale a alternativa que aponta a função discursiva da citada expressão.

- A. () A expressão indica uma conclusão da proposição anterior.
- B. () A expressão evidencia um contraste em relação à idéia anteriormente apresentada.
- C. () A expressão denota um recurso lingüístico de caráter ornamental.
- D. () A expressão está reforçando a idéia anteriormente apresentada.
- E. () A expressão denota uma relação de causalidade em relação à idéia anteriormente apresentada.

XI. Aponte a alternativa em que a forma verbal denota vaguidade ou vagueza no enunciado, mas que está em perfeita consonância com o caráter aberto da proposta apresentada no texto 2 (Stephen Kanitz).

- A. () “Os melhores alunos já sabem que passaram de ano ...”
- B. () “Depois de formados, entram em depressão...”
- C. () “Damos notas a hotéis, a videogames e a tipos de café.”
- D. () “Com os alunos se auto-avaliando, dar notas seria contraproducente.”
- E. () “Por isso, não damos notas a Beethoven nem a Picasso...”

XII. Ao analisarmos o título do texto 1 – *Qualidade ou Inovação?* –, e confrontando-o mais acuradamente com as idéias do texto, podemos inferir que

1. o autor, ao se utilizar da conjunção **ou**, no título, assume a condição irrestrita de apoio à idéia de uma tradição no ensino.
2. apesar da idéia de exclusão, evidenciada pela conjunção, o texto reforça a possibilidade de combinação das propostas.
3. o título, apesar de provocativo, destoa das propostas apresentadas no texto, pois fica claro que o autor coloca a inovação como algo mais atrativo.

4. O autor utiliza a conjunção **ou** para evidenciar um conflito e não assume, no texto, nenhuma posição.

Agora, assinale a alternativa que apresenta a assertiva correta.

- A. () Todas as assertivas estão corretas.
- B. () As assertivas 1 e 3 estão corretas.
- C. () Apenas a assertiva 2 está correta.
- D. () As assertivas 2 e 4 estão corretas.
- E. () Apenas a assertiva 3 está correta.

XIII. Analise o seguinte fragmento retirado do Texto 1(Cláudio de Moura Castro):

“Volta e meia nos comparamos com o Leste Asiático, e as conclusões são lúgubres.” Indique a alternativa que apresenta a correta relação de sinonímia com o termo destacado

- A. () as conclusões são comoventes para o Brasil e para o Leste Asiático;
- B. () as conclusões são sinistras para o Brasil;
- C. () as conclusões são adequadas e não afetam o Brasil;
- D. () as conclusões desfavorecem o Leste Asiático.
- E. () as conclusões são indiferentes para o Brasil.

XIV. Analise a seguinte passagem retirada do texto 2(Stephen Kanitz):

“Imagem um sistema geral de auto-avaliação em que os alunos não mais estudariam para as provas ...” (Parágrafo 12)

Aponte a alternativa em que a expressão destacada melhor evidencia a intenção do autor.

- A. () A forma verbal utilizada traduz um claro propósito do autor no sentido de impor seu ponto de vista ao leitor.
- B. () A forma verbal utilizada não tem efeito sugestivo, configurando-se como um recurso poético.
- C. () Mesmo utilizando uma forma verbal imperativa, o autor tenciona persuadir o leitor, induzindo-o sutilmente a uma forma de ação mental.
- D. () O verbo da frase se encontra no modo subjuntivo, indicando apenas um vago desejo do autor.
- E. () A forma verbal destacada traduz a atitude referencial e neutra do autor, percebida ao longo do texto.

Apêndice 6 – Questionário pós-teste

QUESTIONÁRIO PÓS-TESTE

Prezado(a) Aluno(a)

Gostaríamos de contar mais uma vez com sua colaboração no sentido de responder às perguntas deste questionário que servirão de base para uma pesquisa que estamos fazendo sobre compreensão de textos com testes de múltipla escolha.

Obrigada,

Prof. Niedja Balbino do Egito

1. Você achou o teste que acabou de fazer (assinale apenas uma alternativa)

a() Fácil; b() Difícil c() Muito difícil d() Mais ou menos

2. Como você acha que se saiu no teste que acabou de fazer? (Assinale apenas uma alternativa)

a() Bem b() Mal c() Muito bem d() Mais ou menos

3. Em relação à compreensão de textos escritos, em que aspecto você tem mais dificuldade? Numere as lacunas por ordem de intensidade

a() Concentração na leitura; b() Vocabulário; c() Compreensão das idéias

d() Compreensão dos enunciados das questões

4. Em relação ao teste aplicado, você: (assinale apenas uma alternativa).

a() compreendeu bem os enunciados das questões;

b() teve dificuldade de entender os enunciados;

c() achou os enunciados razoáveis e claros.

5. Você costumava fazer testes de compreensão de textos de múltipla escolhas em aulas de Língua Portuguesa?

a() Sim, frequentemente; b() Nunca; c() Raramente; d() Só em provas

6. Você gostaria de exercitar mais a compreensão de textos através de testes de múltiplas escolhas?

() Sim () Não Sou indiferente ()

Local e data - _____, _____ de _____ de _____

Apêndice 7 - Quadros completos contendo a pergunta feita no questionário avaliativo final e a resposta de cada participante.

Questão 6: Qual a diferença entre ler para aprender um assunto e os outros tipos de leitura que vc faz?	
Cecília Meireles	Quando usamos a leitura como fonte para aprendizado, fica marcado em nossa mente, já ao usarmos para decorar temas, tudo é esquecido com o tempo.
Thalita Rebouças	Ler para aprender um assunto, você tem que se dedicar com mais atenção; e outras leituras você lê nas horas vagas.
Garcia Marques	Leitura para aprender foca mais a importância do assunto abordado.
Elizabeth George	Ler: fazer a leitura de algo. Aprender: compreender o que o autor do texto está querendo falar.
Marcelo Rossi	Vou ficar com o assunto na mente e não vou esquecer mais.
Joanne K. Rowling	A leitura para estudo necessita de técnicas específicas, enquanto a leitura para relaxar é livre, sem técnicas a seguir.
Ana Maria Machado	Todo tipo de leitura é sempre bom para aprender.
Carlos Drummond	Quando se lê para aprender um assunto fica chato dependendo do conteúdo.
Sara Gruen	Todos os tipos de leitura eu aprendo muito, mas a leitura para aprender, leio com mais frequência, duas, três vezes mais.
Eleonor H. Porter	Não é obrigatório, nem necessário. (resposta vaga)
Cora Coralina	Quando se lê para aprender é necessário ir além das palavras, realizar uma leitura minuciosa, utilizando todos os recursos necessários.
Dan Brown	Tem que ter uma leitura mais profunda e o outro só informativo.
Maitê Proença	A diferença é que ler para aprender, o leitor presta mais atenção e se dedica mais; já outro tipo, ele lê, as vezes viaja na leitura e não se preocupa muito.
José Lins do Rego	Ler para aprender não cativa tanto.
Clarice Lispector	Ler para aprender requer mais atenção e uma leitura mais lenta.
Cecília Ahem	Tem mais entendimento e compreensão.
Adam Douglas	Ler para aprender se torna mais significativo, pois estou buscando.
Jojo Moyes	É que eu tenho que me aprofundar na leitura, destacando as partes importantes e o outro não.

Questão 7: Você acredita que o letramento recebido no Ensino Básico lhe preparou com o capital cultural e instrumental necessários ao trabalho intelectual, isto é, você acha que já domina os vários tipos de leitura, os vários tipos e gêneros textuais, especialmente os acadêmicos, tão necessários no cotidiano dos cursos superiores? Justifique sua resposta para que nós entendamos sua história.	
Cecília Meireles	(Não estou pronto), pois não foi tão bem apresentado anteriormente assuntos e diversidade de tipo de leitura para facilitar entendimento.
Thalita Rebouças	O Ensino Básico me proporcionou bom estudo, fui bem preparada, mas como fiquei muitos anos sem estudar, saí completamente do horizonte, agora o que me falta é maior concentração.
Garcia Marques	No decorrer do meu crescimento, não obtive essa carga através do ensino que me foi recebido, porém sempre busquei mais que o que tinha a meu favor.
Elizabeth George	No Ensino Fundamental não me recordo de ter visto muito os tipos de leitura, já no Ensino Médio eu vi, e tive um pouco de dificuldade para aprender.
Marcelo Rossi	No começo tudo era muito difícil, pois no ensino anterior não tinha a metade dos assuntos que aprendi aqui.
Joanne K. Rowling	A Escola Básica da minha época não tinha esse tipo de preocupação em preparar os alunos para o Ensino Superior, mas hoje, acompanhando as atividades escolares de meu filho, vejo que a escola proporciona maiores oportunidades de aprendizado nesta área. O problema de hoje são os alunos que não se interessam por aproveitar estas oportunidades. (minha fala foi em relação a escola particular, infelizmente as públicas

	deixam muito a desejar).
Ana Maria Machado	O Ensino Básico me preparou em termos de leitura, o problema foi o tempo que eu fiquei sem fazer nada depois do término dos estudos. O que mais me prejudicou foi a falta de reprezar (sic) os assuntos, por isso que tem coisas que eu nem lembrava.
Carlos Drummond	No Ensino Básico quase não tinha aula, pois a escola era muito ruim, só cheguei a compreender o que era leitura no Ensino Médio, quando passei a estudar numa escola particular.
Sara Gruen	O letramento no Básico é importante, mas ainda é pouco aprofundado para trabalhos intelectuais, eu não acredito que domino todos os tipos e gêneros textuais, mas por não dominar, não vou colocar a culpa nos meus professores, pois eles davam suporte, mas simplesmente o governo no meu Ensino Médio houve o déficit de professores de Português, Química e Física.
Eleonor H. Porter	A escola me ensinou a ler, não aprendi a interpretar. Primeiro fiz o supletivo pela TV e o provão oferecido pela Secretaria de Educação. De 4 em 4 meses fui fazendo as provas e eliminando até concluir. Resumindo, foi tudo no chute.
Cora Coralina	Não me preparou. Tive uma noção disso tudo durante a outra faculdade (pedagogia) e hoje está sendo reforçado com o curso de Gestão, que é de muita relevância para a carreira acadêmica, assim como a disciplina Português Instrumental.
Dan Brown	Durante o Ensino Básico tive vários professores excelentes, porém, tive professores horríveis, que só passavam atividades sem nenhum fim educacional.
Maitê Proença	No Ensino Básico não tive uma boa formação na leitura e isso me atrapalha um pouco no ensino.
José Lins do Rego	O Ensino Básico não me preparou de nenhuma forma para o Ensino Superior, tive que correr atrás do prejuízo por conta própria, tanto que ainda tenho grandes dificuldades de entendimento em vários assuntos.
Clarice Lispector	No Ensino Básico os professores não fazem muita leitura, as aulas eram mais assuntos.
Cecília Ahem	No Ensino Básico os professores só mandavam ler e acabou. Aí quando se chega no Ensino Superior se sente uma diferença enorme, pois o que não foi passado no Ensino Básico acaba prejudicando e afetando um pouco o entendimento e a compreensão.
Adam Douglas	Ainda não tenho a capacidade de dominação de vários tipos de leitura, mas pude modificar os meus conceitos a partir do Médio.
Jojo Moyes	Não domino todos os tipos de leitura, mas sei o que cada um significa, foi um avanço para mim, que não sabia, por exemplo, estudar ou identificar um texto acadêmico. Sim, me preparou muito, tenho certeza que hoje eu sei o que é um texto acadêmico.

Questão 8: E com relação aos demais procedimentos intelectuais necessários a quem decide enfrentar um curso acadêmico? Como você se vê? Você se considera disciplinado, determinado e organizado com relação a tempo (de leitura, de pesquisa, etc) e a material (pastas, dicionários, agenda, etc) para lidar com estudo e pesquisa conjugados? Justifique sua resposta e o que pretende fazer a partir dela.	
Cecília Meireles	Quando a relação é leitura sempre deixo para depois e priorizo os demais, dificultando para uma boa organização, mas sempre que possível organizo a agenda e pastas por matéria.
Thalita Rebouças	Ainda não estou preparada para cursar, ou melhor, continuar cursando, então preciso urgentemente me disciplinar com horários.
Garcia Marques	(Me vejo) como um possível e bom profissional.
Elizabeth George	A cada dia eu procuro me atualizar mais sobre cada assunto tratado em sala de aula.
Marcelo Rossi	O curso e os professores cada vez ensinam que devemos ter tempo para tudo; isso me deixa ainda mais determinado a continuar; estou ainda mais me organizando nos assuntos para estudar.
Joanne K. Rowling	Procuro me organizar para conseguir cumprir com todas as atividades, embora tenha espaço para melhorar. Fiz uma lista de atividades a cumprir, mas não atualizo com frequência, e preciso separar os arquivos no computador por matérias.
Ana Maria Machado	Eu me considero disciplinada e organizada em relação ao tempo, as vezes tenho muita vontade de aprofundar nos assuntos que eu venho estudando, mas por falta, as vezes

	de recursos como WIFI, que na minha casa é péssima a internet e a distância da minha casa para o IFAL, as vezes me desmotivo.
Carlos Drummond	Não sou muito disciplinado, pois já fazia dois anos que não praticava leitura por ter passado todo esse tempo sem estudar.
Sara Gruen	Eu sou determinada e tenho muita coragem e sei que para eu conseguir meu objetivo tudo está em minhas mãos, como eu disse anteriormente, organizada eu não sou, mas consigo me encontrar na minha desorganização e ter o preparo necessário.
Eleonor H. Porter	Me falta organização! Tenho o defeito de querer fazer tudo ao mesmo tempo, gosto mais de trabalhar com a cabeça, armazenando conhecimento no cérebro e quando vou escrever sai tudo desconexo.
Cora Coralina	(Sou) disciplinada e determinada. Às vezes falta até um pouco de organização, mas vou corrigindo a cada imprevisto e tentando evitar ao máximo a desorganização.
Dan Brown	No momento estou sem nenhum tempo para me dedicar a leitura, estou acabando um curso de TST e está muito difícil conciliar os dois cursos.
Maitê Proença	Mesmo com as dificuldades, procuro organizar as disciplinas e estudos para obter melhores resultados.
José Lins do Rego	Não sou disciplinado, porém gosto de ler, mas quando eu quero, sem pressão de terceiros. Dessa forma me sinto mais a vontade.
Clarice Lispector	Não me considero disciplinada, mas sou determinada e não organizada. Porque não consigo conciliar o tempo de estudo com o de cuidar da casa.
Cecília Ahem	Não me considero uma pessoa muito disciplinada, mas sou determinada e faço de tudo para alcançar os meus objetivos.
Adam Douglas	Disciplinado nem tanto, mas estou sempre organizando os afazeres, separando cada um para caber com o tempo que tenho.
Jojo Moyes	Não sou muito uma pessoa organizada, disciplinada em relação à leitura ou a estudar em casa, na verdade, eu era bem desorganizada, hoje estou no meio termo, mas pretendo ser uma pessoa organizada, que tem um tempo para estudar.

Questão 9: Depois do trabalho que tentamos realizar nesse semestre, você tem notado alguma diferença, em você mesmo, quando está lendo atualmente os textos das diversas disciplinas do curso, em relação ao modo como lia os assuntos no Ensino Básico?

Cecília Meireles	Sim.
Thalita Rebouças	Sim.
Garcia Marques	Sim.
Elizabeth George	Sim.
Marcelo Rossi	Sim.
Joanne K. Rowling	Não
Ana Maria Machado	Sim.
Carlos Drummond	Sim.
Sara Gruen	Sim.
Eleonor H. Porter	Sim.
Cora Coralina	Sim.
Dan Brown	Sim.
Maitê Proença	Sim.
José Lins do Rego	Sim.
Clarice Lispector	Sim.
Cecília Ahem	Sim.
Adam Douglas	Sim.

Jojo Moyes	Sim.
------------	------

Questão 10: Se você vir diferença, explique o que mudou em você na hora que precisa ler para aprender, isto é, ler para estudar alguma matéria ou fazer alguma tarefa ou pesquisa do CSTGA? Se, por outro lado, você não tiver notado nenhuma diferença, a que você atribui essa falta de mudança?	
Cecília Meireles	As mudanças vieram pela forma de ler que facilitou grandemente para o entendimento de vários assuntos.
Thalita Rebouças	Mudei com relação a quase tudo, na hora de falar e principalmente de escrever.
Garcia Marques	É nítido, pois a leitura a mim atribuída hoje em dia se transforma em pontos mais claros ao meu olhar.
Elizabeth George	Mudou bastante depois de algumas aulas, ficou bem mais fácil de estudar, pois agora eu consigo encontrar a idéia central de um texto que eu estou estudando e isso facilita muito na hora de estudar.
Marcelo Rossi	Quando vou ler assunto acadêmico, sinto diferença, pois essas técnicas ajudaram muito no meu desenvolvimento aqui no Curso, porque no Ensino Médio, os assuntos para ler eram diferentes.
Joanne K. Rowling	A falta de mudança ocorre porque avalio como positivas minhas atitudes anteriores, embora claro sempre devemos buscar a perfeição e talvez eu deva refletir um pouco mais sobre esse assunto.
Ana Maria Machado	Ter mais determinação ao ler uma coisa até o final e tentar entender melhor o assunto a ser lido.
Carlos Drummond	O que mudou foi minha forma de analisar o texto, com isso compreender melhor os textos acadêmicos.
Sara Gruen	Agora leio os textos de um jeito mais crítico e sempre procurando entender as entre linhas do texto.
Eleonor H. Porter	Estou lendo melhor e interpretando o texto com mais segurança e precisão.
Cora Coralina	Faço a primeira leitura para descobrir a idéia principal do texto, e conseqüentemente leio atenciosamente para compreender tudo o que o autor pretende me passar e até mesmo o que ficou implícito naquele texto.
Dan Brown	A minha forma de ler mudou bastante e agora consigo ler com mais facilidade.
Maitê Proença	Houve mudança na leitura para melhor nas explicações em sala de aula, fez com que eu possa estar aprendendo coisas que eu não sabia.
José Lins do Rego	Sinto uma facilidade maior não só para ler artigos e livros, mas principalmente para escrever.
Clarice Lispector	Agora eu leio com mais atenção e pausadamente, que me faz compreender melhor a leitura.
Cecília Ahem	Mudou a minha interpretação e entendimento perante os textos e os assuntos que foram passados e posso afirmar que mudou minha percepção de leitura, e agora eu sei realmente ler para aprender.
Adam Douglas	Ocorreram mudanças como a leitura pausada, interpretação no contexto e percepção.
Jojo Moyes	Quando eu vou estudar para provas ou seminários do CSTGA, eu costumo estar com um lápis ou caneta para ir marcando os assuntos mais importantes e separá-los. Costumo ficar num local reservado e também aplico as técnicas de leitura que antes não conhecia e dificultava na hora de estudar

Questão 11: Você acha que alguma mudança ainda pode estar acontecendo com você? Qual e por quê?	
Cecília Meireles	Ainda não identifiquei nenhuma recente.
Thalita Rebouças	Preciso ler mas com muita atenção e calma.
Garcia Marques	O hábito de ler com mais freqüência, hoje em dia me instiga mais.
Elizabeth George	Agora estou tendo mais contato com livros, e isso ajuda muito a melhorar minha leitura.
Marcelo Rossi	Sim, no âmbito da leitura.

Joanne K. Rowling	Sim, ainda estou em fase de adaptação, são muitos conhecimentos novos, assim como as exigências, estou tentando me melhorar, mas tenho algumas limitações.
Ana Maria Machado	Acho que conhecimento nunca é demais, quero ler mais livros, quero ter o prazer de ler um livro até o final, coisa que faz muito tempo que eu não faço.
Carlos Drummond	Estou tendo mais paciência na hora da leitura, porque ao ler diversos artigos quase todas as semanas, me acostumei, ou melhor, estou me acostumando aos artigos acadêmicos, estou conseguindo entender com mais clareza.
Sara Gruen	Sim, a de não me ater apenas ao que estou lendo e ver apenas o contexto, acho que preciso usar um pouco mais o dicionário, porque fico com dúvida nas palavras e poucas procuro saber realmente o que significa.
Eleonor H. Porter	Não
Cora Coralina	A cada aula, a cada conhecimento adquirido vai mudando nossos hábitos e comportamentos referente a um determinado assunto que antes não tínhamos ciência.
Dan Brown	Estou conhecendo novos termos técnicos da minha área que no futuro vou atuar.
Maitê Proença	Mudanças são necessárias e principalmente na minha leitura e busco cada vez mais aprender; preciso e quero.
José Lins do Rego	As mudanças nunca param de acontecer, mas estou sentindo um engajamento maior de minha parte.
Clarice Lispector	Estou tentando me organizar em relação ao curso.
Cecília Ahem	O modo da leitura; quando estou lendo não é do modo antigo de só ler, e sim a interpretação que eu faço da leitura e vou levar isso para a vida toda.
Adam Douglas	Sim, posicionamento, postura e interesse.
Jojo Moyes	Organização, estou quase lá.

Questão 12: Quando soube que o texto que seria usado para a última avaliação estaria disponível 5 dias antes do teste, o que você fez?

Cecília Meireles	Não tive acesso a essa informação.
Thalita Rebouças	Fiquei ansiosa demais
Garcia Marques	Fiz a leitura assim recomendada.
Elizabeth George	Li o resumo, pois não tive muito tempo para ler todo o assunto.
Marcelo Rossi	Não abri o artigo.
Joanne K. Rowling	Pensei em ler assim que tivesse um tempo disponível e assim o fiz.
Ana Maria Machado	Achei legal da sua parte, professora, mas infelizmente estava terminando um pré-projeto de pesquisa, tinha que dar o máximo, pois tinha tirado zero" na matéria.
Carlos Drummond	Eu simplesmente não fiz nada por conta do tempo.
Sara Gruen	Abri o link e tentei ler, mas na hora tinha mais três textos para ler, para projetos que tinha que entregar no outro dia e acabou que não deu tempo de ler.
Eleonor H. Porter	Baixei (o texto) e deixei para ler depois, apesar que estou passando por uns problemas pessoais e físicos (de saúde).
Cora Coralina	Não li no momento devido ao tumulto de trabalho, projetos, enfim. Mas li na sala.
Dan Brown	Por conta do tempo e de muitos trabalhos não consegui ler.
Maitê Proença	(Não respondeu)
José Lins do Rego	Nada.
Clarice Lispector	Dei uma simples olhada, mas não li.
Cecília Ahem	Baixei (o texto) e li duas vezes.
Adam Douglas	Dei uma olhada apenas.
Jojo Moyes	Eu não baixei e não estudei, estava acumulada de provas e seminários para apresentar, fui deixando para depois e acabei não baixando (o texto)

Questão 13: O fato de ter lido ou não o texto antes, fez com que você se sentisse de que maneira ao responder a folha de tarefas? Justifique a sua resposta.	
Cecília Meireles	Não ter lido dificultou, pois era um artigo longo e com várias questões, talvez se tivesse lido antes, tivesse uma certa facilidade para responder.
Thalita Rebouças	(Li, mas) preciso urgente cuidar do problema de minha ansiedade.
Garcia Marques	(Resposta incompreensível)
Elizabeth George	Se tivesse lido o texto todo, ficaria bem mais fácil de identificar as frases que eu procurava para responder as questões.
Marcelo Rossi	Não li porque estava ocupado com o projeto, prova e seminário, mas na hora deu para desenrolar e marcar as partes mais importantes.
Joanne K. Rowling	O fato de ler o texto com antecedência me ajudou, pois já conhecia o texto a ser trabalhado e já tinha a compreensão das idéias a serem trabalhadas.
Ana Maria Machado	Apesar de ter sido um texto muito bom, tive dificuldade em ler o texto do começo ao fim, em algumas partes eu só passei a vista no texto.
Carlos Drummond	Por não ter lido antes da atividade, ficou meio chato, pois se eu já tivesse lido, teria tido um melhor desempenho na avaliação.
Sara Gruen	Um pouco angustiado, pois o tempo para fazer a tarefa seria mais corrido para mim, um pouco mais curto do que o dos meus colegas que leram antes.
Eleonor H. Porter	Deveria ler mais vezes para melhor respostas, apesar que algumas eu li e respondi bem.
Cora Coralina	Não li e senti dificuldades por conta do barulho na sala e incômodo pessoal. Creio que se tivesse lido anteriormente, tinha sido mais fácil.
Dan Brown	Se tivesse lido o texto antes facilitaria a resposta a todas as perguntas com um período de tempo menor, mas como eu não li, tive que ler por completo. Isso fez que gastasse mais tempo.
Maitê Proença	(não respondeu)
José Lins do Rego	Me senti desconfortável por não dominar o assunto e o tempo curto para responder todas as questões.
Clarice Lispector	Acho que se tivesse lido, teria sido melhor de responder o texto.
Cecília Ahem	Mesmo (tendo) lido antes, ainda me senti um pouco atrapalhada, mas consegui responder mais rápido as questões.
Adam Douglas	Como dei uma olhada rápida, fiquei consciente do que o texto tratava e deu para sobressair com as perguntas.
Jojo Moyes	Até que estava legal. Para mim não atrapalhou nada o fato de não ter lido.

Questão 14: Analisando sua própria evolução, compare a imagem que você tinha de si mesmo no começo do curso com a que você tem hoje, em relação às práticas de leitura dos gêneros acadêmicos.	
Cecília Meireles	Agora consigo desenvolver e manter um certo equilíbrio nas resoluções das atividades.
Thalita Rebouças	Essas novas técnicas estão me deixando com mais vontade de aprender, ler, ou seja, melhorar.
Garcia Marques	Uma pessoa mais atenta a leitura.
Elizabeth George	Antes eu nunca tinha ouvido falar em artigos científicos, ou coisa do tipo. Mas hoje em dia eu sempre faço várias pesquisas por artigos.
Marcelo Rossi	Pra mim foi uma revolução muito boa, pois aprendi coisas novas e muito importantes para minha vida profissional e cotidiana.
Joanne K. Rowling	A leitura de gêneros acadêmicos é de nível acentuado, bastante cansativo, até porque temos vários textos para leitura e nem sempre conseguimos assimilar todos os contextos. Acho que agora, para mim está começando a facilitar, pois com a prática vem a facilidade em lidar com este tipo de leitura. A prática leva a perfeição ou neste caso a melhor compreensão.
Ana Maria Machado	Posso dizer que tive e estou tendo uma grande evolução em relação a matéria.
Carlos Drummond	Antes, por não ler artigos acadêmicos, sentia dificuldades na hora de ler algo, mas agora estou tendo mais facilidade, porém tenho muito que melhorar, deixei muito a desejar.

Sara Gruen	Hoje estou mais segura e madura para leitura de textos acadêmicos, no começo não me sentia tão segura assim.
Eleonor H. Porter	Melhorou.
Cora Coralina	Entrei (no CSTGA) com uma bagagem leve de conhecimentos e hoje tenho muitos saberes agregados nessa bagagem que nunca irá se completar, porque nunca ninguém sabe tudo que não possa adquirir mais conhecimentos.
Dan Brown	Antes para ler um texto demorava mais tempo, hoje isso mudou.
Maitê Proença	A evolução foi para melhor, as leituras que faço hoje é completamente diferente, antes não tinha muita noção de alguns textos, a leitura era pobre. Considerando com as práticas gêneros estudadas me ajudou muito.
José Lins do Rego	Não mudou muita coisa, a única mudança relevante é que me sinto um pouco mais a vontade com a situação, apesar de não gostar muito.
Clarice Lispector	Antes eu lia muito rápido, hoje tento controlar essa pressa.
Cecília Ahem	Antigamente eu não sabia diferenciar, ou até mesmo não conhecia as técnicas de leitura, só os gêneros textuais, mesmo assim não todos. Já atualmente consigo diferenciar mais facilmente os gêneros textuais que antes tinha uma certa dificuldade; e aprender a usar as técnicas de leitura que está me ajudando muito.
Adam Douglas	Formalidade, observações no que falava e escrevia.
Jojo Moyes	Estou bem melhor em relação a isso, antes eu não sabia o que era isso, não tinha conhecimento.

Questão 15: Você acha que está valorizando mais a leitura, está valorizando mais as tarefas das disciplinas, está valorizando mais seu letramento, ou acha que seus conhecimentos prévios já eram suficientes para o sucesso do CSTGA?

Cecília Meireles	Com toda certeza está aprimorando meus conhecimentos.
Thalita Rebouças	Estou valorizando mais a leitura.
Garcia Marques	De hoje em diante percebo que minha interpretação e leitura melhoraram bastante.
Elizabeth George	Estou valorizando tudo, pois precisarei disso e muito mais para ser uma excelente gestora ambiental.
Marcelo Rossi	Não respondeu
Joanne K. Rowling	O estudo é enriquecedor e a aquisição dele no meio acadêmico traz engrandecimento pessoal para todos que estão abertos a esta oportunidade. Para mim está melhorando meu conhecimento anterior, de raso está passando para médio, seria esta a comparação.
Ana Maria Machado	Uma coisa ajuda a outra, mas o CSTGA me fez lembrar de alguns fatos que eu já tinha visto e estudado no passado.
Carlos Drummond	Estou valorizando mais as minhas técnicas de leitura, graças ao conteúdo e ensino abordado na disciplina.
Sara Gruen	Meus conhecimentos prévios nunca foram suficientes e a cada dia que passa aprendo muito mais.
Eleonor H. Porter	Sim. (Resposta descartada por não se aplicar a uma alternativa).
Cora Coralina	A cada dia percebo a importância da leitura, pois ao realizá-la, nunca saio dela do jeito que entrei, sempre saio com o vocabulário enriquecido e informações em geral.
Dan Brown	Sim, por estar me dedicando e relendo o texto várias vezes, não por não entender, e sim por gostar daquele tema.
Maitê Proença	Sim, devido as organizações de tarefa e ensinamento, melhorei e procuro aprimorar mais.
José Lins do Rego	Não respondeu.
Clarice Lispector	Sim, hoje com certeza, valorizo melhor a minha leitura e a minha escrita.
Cecília Ahem	Sim, estou valorizando cada vez mais a leitura e as tarefas, eu sinto que estou me empenhando mais e buscando cada vez mais aprender.
Adam Douglas	Estou valorizando ainda mais o que foi absorvido durante as aulas. E estou sobressaindo nas outras matérias.

Jojo Moyes	Sim, não tinha muito conhecimento, me ajudou bastante. Sou agradecida por isso.
------------	---

Questão 16: Que procedimento você realizou quando foi fazer o resumo pedido na última avaliação?	
Cecília Meireles	Não lembro de ter feito resumo.
Thalita Rebouças	Fui bem clara. (Resposta não computada por não ter a ver com a pergunta)
Garcia Marques	Uma leitura breve.
Elizabeth George	Fiz uma identificação das idéias centrais.
Marcelo Rossi	Algumas práticas de assuntos que estava lendo para um projeto sobre meio ambiente, isso facilitou um pouco na hora do resumo.
Joanne K. Rowling	O de buscar a idéia central do artigo para conseguir passar a informação de forma clara e precisa.
Ana Maria Machado	Todas.
Carlos Drummond	Tentei compreender o pequeno trecho da questão e com isso formulei uma hipótese e fiz o resumo.
Sara Gruen	Skimming, vi também objetivos e conclusão. Tem um monte professora.
Eleonor H. Porter	Me esqueci. Sem ânimo para estudar.
Cora Coralina	Procurei ler e extrair de maneira concisa o que o autor queria passar para o leitor.
Dan Brown	Contei as palavras para não ultrapassar.
Maitê Proença	(Não respondeu)
José Lins do Rego	Tentei ser o mais claro e objetivo possível.
Clarice Lispector	Fui destacando os pontos mais importantes do trecho.
Cecília Ahem	Usei as técnicas de leitura.
Adam Douglas	(Não respondeu)
Jojo Moyes	Não lembro.

Questão 17: No papel de participante da pesquisa, como você avalia a experiência da qual fez parte, positiva ou negativa? Por quê?	
Cecília Meireles	Positiva, pois tentei executar tudo que foi solicitado.
Thalita Rebouças	Positiva, o fato de ter mais experiência com esse método que conheci nesse curso.
Garcia Marques	Positiva, pois tenho certeza que com minha contribuição veio para somar.
Elizabeth George	Muito positiva, é importante saber como é o desenvolvimento de cada aluno em relação aos tipos de escola que freqüentamos.
Marcelo Rossi	Positiva, pois essa experiência vou levar para vida toda, isso pode até ajudar uma pessoa em seu desenvolvimento acadêmico.
Joanne K. Rowling	Avalio como positiva, pois sei que esta experiência renderá frutos e espero que a sociedade possa colhê-los em breve.

Ana Maria Machado	Positiva, mas muitas vezes negativa. Espero que você tenha gostado das minhas avaliações, espero que a sua expectativa em relação a mim seja boa.
Carlos Drummond	Positiva, porque é sempre bom adquirir mais conhecimento.
Sara Gruen	Não sei se foi positivo ou negativo, mas sei que respondi tudo com muita sinceridade, para deixar uma marca positiva.
Eleonor H. Porter	Neutra.
Cora Coralina	Positiva. Em primeiro lugar porque soma conhecimentos para mim, e também porque estou ajudando alguém através dos meus estudos, ensino, etc.
Dan Brown	Positiva, pois tive uma ajuda para o futuro do curso.
Maitê Proença	Positiva, porque cada aula com suas dificuldades mostrou que com muito esforço e dedicação podemos aprender e isso construindo aos poucos.
José Lins do Rego	Minha contribuição não foi tão grande, contudo achei que foi válida. Acredito que toda contribuição por mínima que seja é válida.
Clarice Lispector	Positiva, porque é muito gratificante saber que fiz parte dos estudos no momento tão (?)na vida de alguém.
Cecília Ahem	Positiva, porque é uma forma de incentivar aos alunos a aprender mais, fazendo com que os alunos se aprofundem nos assuntos que foram passados.
Adam Douglas	Positiva, não sei se fui diferente dos outros alunos, mas tentei mostrar o que ocorreu durante a minha história.
Jojo Moyes	Positiva, pois me ajudou bastante. Aprendi muito.

Questão 18: Que importância passaram a ter, na sua vida acadêmica, as estratégias metacognitivas de leitura e a consciência delas?

Cecília Meireles	Facilitaram leituras longas e cansativas.
Thalita Rebouças	Toda a importância, deixando claro que ler é a melhor maneira de se comunicar.
Garcia Marques	De estratégia textual e fácil interpretação.
Elizabeth George	Tudo é leitura, então ela é muito importante para a vida.
Marcelo Rossi	Um significado muito importante, pois aprendi ainda mais com as novas técnicas que ajudaram bastante.
Joanne K. Rowling	Me ajudaram a trabalhar melhor os artigos, muito embora já praticava as técnicas inconscientemente. O que mudou é só o fato de saber que estou aplicando uma técnica.
Ana Maria Machado	De alta importância para as leituras que irei fazer daqui pra frente.
Carlos Drummond	Será muito importante para a formulação de projetos futuros como o TCC.
Sara Gruen	Uma importância grande, pois me fez ter mais maturidade para ler textos na minha área.
Eleonor H. Porter	Melhorou muito. Estou utilizando nas outras matérias.
Cora Coralina	Suma importância, pois precisa-se sempre dessas modalidades que realizamos ao nos deparar com um texto.

Dan Brown	Muito grande. Foi uma experiência muito legal.
Maitê Proença	Toda em geral, por poder conseguir levar o curso em diante com menos dificuldade, e as estratégias são super importantes para conseguirmos uma base.
José Lins do Rego	Muita importância o entendimento dos textos acadêmicos (escrita incompreensível)
Clarice Lispector	Está sendo muito importante porque deu mais segurança na hora de ler.
Cecília Ahem	É que sempre devemos estar buscando novos meios de aprender e buscar entender tudo, desde a escrita até a pronúncia, e o que ele quer passar para você.
Adam Douglas	Dominação nas leituras.
Jojo Moyes	Ajudaram bastante na hora de ler um artigo ou até mesmo fazer um resumo.

Questão 19: Você gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado sobre a experiência de que fez parte?

Cecília Meireles	Obrigada professora, seu projeto foi muito importante para meu desenvolvimento pessoal, além do acadêmico.
Thalita Rebouças	Todas essas técnicas de ensino só vieram a multiplicar para melhor aprendizado.
Garcia Marques	Não respondeu.
Elizabeth George	Muitos alunos do Ensino Fundamental, realmente sentem dificuldade de aprender e se não recebem nenhum incentivo dos pais é bem pior. Eu posso falar, no meu caso, não recebo nenhum incentivo para estudar, mas o que me motiva é querer ser independente. Ainda tenho dificuldade para saber que profissão eu quero exercer.
Marcelo Rossi	Os assuntos foram bem explicados durante esses meses.
Joanne K. Rowling	Quero agradecer pela oportunidade de contribuir para a melhoria do ensino brasileiro, espero que os resultados sejam positivos no presente e no futuro. Obrigada!
Ana Maria Machado	(Não respondeu)
Carlos Drummond	(Não respondeu)
Sara Gruen	Acrescentar que se o poder público investir mais na educação, teremos sim mais crianças virando jovens com mais gosto a leitura e sabendo muito mais nas faculdades.
Eleonor H. Porter	Uma sugestão: as crianças da rede pública sabem escrever, mas não lêem bem. Meus filhos entraram para UFAL com menos de 17 anos. O segredo: eu ensinei eles a ler. Quando entraram para alfabetização, já sabiam ler e não escrever.
Cora Coralina	Tudo foi bem esclarecido.
Dan Brown	(Não respondeu)
Maitê Proença	Só agradecer por todas as aulas que nos mostrou a sua importância na nossa vida pessoal e profissional.
José Lins do Rego	O trabalho que a professora aplicou foi muito relevante e acredito que toda a turma ganhou muito com isso.
Clarice Lispector	Só que gostei da experiência.
Cecília Ahem	Foi um grande aprendizado para mim e posso afirmar que usarei todas as técnicas ensinadas.
Adam Douglas	(Não respondeu)
Jojo Moyes	(Não respondeu)

Apêndice 8 – Experiência de leitura com artigo acadêmico nº 1

Revista EPeQ/Fafibe, 1ª. ed, Ano 1, vol. 01, 2009

MEIO AMBIENTE: PRESERVAÇÃO E SUSTENTABILIDADE

Américo Donizete Batista
Centro Universitário Toledo de Araçatuba - São Paulo
advogadoamerico@yahoo.com.br

RESUMO: Marcado pelo crescimento industrial e tecnológico, o século XIX deu início à degradação do meio ambiente. Diante disso, juristas do século XXI buscam a harmonização entre utilização e manutenção do meio ambiente, por meio de leis penalizatórias. A Constituição Federal de 1988 tutela um meio ambiente ecologicamente equilibrado e preservado, sugerindo desenvolvimento sustentável, crescimento econômico e utilização dos recursos naturais de forma consciente. Assim, importante se faz o investimento na formação de cidadãos fiscalizadores e conscientes, a fim de colaborar com a harmonização entre preservação e sustentabilidade. Com isso, esforços devem ser realizados para haver uma penalização realmente impactante, além de uma educação ambiental, visando inibir ações devastadoras do meio ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: *meio ambiente; sustentabilidade; preservação; desenvolvimento; educação ambiental.*

INTRODUÇÃO

O artigo 225 da Constituição Federal brasileira assegura a todos os humanos o direito e proteção ao meio ambiente ecologicamente equilibrado como um bem coletivo, indicando ainda o dever de defesa deste meio para as presentes e futuras gerações.

A Constituição determina ainda que a propriedade rural cumpra a sua função social, atendendo simultaneamente aos seguintes requisitos: aproveitamento racional e adequado; utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; observância das disposições que regulam as relações de trabalho; e a exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores (artigo 186).

Busca-se também, por meio da Constituição Federal de 1988, primar pelo equilíbrio entre o desenvolvimento econômico e a manutenção da qualidade, sendo fundamental a observação voltada à proteção do meio ambiente enquanto espaço de vida humana, ou seja, um espaço onde o objeto da tutela é o homem na sua relação com o meio (ARAÚJO, 2004, p. 32 e ss). Destarte, o progresso econômico, principal incentivador da utilização irregular dos meios naturais, confronta-se com os enunciados voltados à tutela de proteção do meio ambiente.

Assim, torna-se de suma importância uma política de informações voltada aos consumidores e produtores acerca dos custos reais dos produtos consumidos, tornando-os mais conscientes da degradação muitas vezes irreversível, objetivando valorar, na seara predatória, o consumo de matérias primas, de recursos naturais e de energia. (SPINDOLA, 2001, p.210).

O direito ambiental é consagrado como um direito de todos e não de indivíduos, em que os princípios ambientais buscam efetivar as condutas de preservação para a presente e a futura geração, com ações concretas que visam minimizar os impactos atuais, bem como os atos futuros lesivos ao meio ambiente (CANOTILHO, 1998, p.35).

É evidentemente necessária uma “soberania menos egoísta dos Estados e mais solidária no aspecto ambiental, com a incorporação de sistemas mais efetivos de cooperação entre esses, em face das exigências de preservação ambiental” (LEITE, 2002, p.169).

Essa falta de ações solidárias acarreta fatos como a existência de apenas 500 homens do IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - trabalhando na fiscalização do meio ambiente na Amazônia, o que equivale a apenas um fiscal para cada milhão de hectare, ou seja, como se apenas uma única pessoa fiscalizasse um país como o Líbano (NALINE, 2004, p.77-78).

1 CRIMES AMBIENTAIS

A Lei de Crimes Ambientais nº. 9.605/1998, considerada como de fundamental evolução por trazer ao cidadão mecanismos de proteção da vida através das sanções penais ambientais, dispõe ainda de sanções administrativas, providas das condutas e atividades lesivas ao meio ambiente (FIORILLO, 2003, p. 376).

Por se tratar de norma que versa sobre o meio ambiente, o artigo 225 da Constituição Federal recebe o rótulo de norteador temático, sendo que diversos dispositivos constitucionais tutelam ainda este bem jurídico. Destacam-se as garantias de propriedade expostas no art.5º. , XXII e XXIII, da propriedade intelectual tratada no art.5º. , XXIX, dos princípios da ordem econômica e financeira conforme art. 170 e ainda a proteção dos índios, texto este encontrado nos artigos 90pp 231 e 232, dentre outros.

Todas as condutas do Estado em prol da proteção ambiental estão vinculadas automaticamente aos princípios gerais do Direito Público, em especial, ao princípio da primazia do interesse público e da indisponibilidade do mesmo (MILARÉ, 2005, p.160).

O Brasil possui um arcabouço jurídico considerável na custódia do meio ambiente através de uma legislação ambiental moderna e um considerável número de normas visando a tal proteção. Inclusive, os municípios brasileiros já contam com leis específicas e códigos locais de defesa ambiental, o mesmo se notando quando da preocupação com o tema nas três esferas da federação, que tratam também da normatização ambiental (KRELL, 2004, p.89).

Por tal proteção estar inserida na Carta Magna brasileira no art. 170, VI como um dos princípios da evolução econômica, com forte influência nas normas legais recentes (v.g., Estatuto da Cidade), o desenvolvimento sustentável pode ser considerado um princípio de direito (FREITAS, 2005, p. 238).

2 MEIO AMBIENTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Devido à presença de cerca de 500 homens trabalhando na fiscalização do meio ambiente na Amazônia, maior floresta equatorial do mundo, é de suma importância investir na formação de cidadãos fiscalizadores e conscientes; mas, para isso, estes devem receber educação ambiental sólida (NALINE, 2004, p. 77-78).

De necessidade fundamental para a vida humana, o meio ambiente interage com um conjunto de elementos naturais, artificiais e culturais, propiciando um desenvolvimento equilibrado da vida em todas as suas formas (SILVA, 1994, p.2). Como nos ensina Diegues (2004), a sociedade, através de atos conscientes de preservação, deve saber que a terra não pertence ao homem, mas sim, este pertence à terra.

Assim, baseados em uma educação ambiental consistente, os membros desta sociedade devem entender que o Direito do amanhã deve ser ético e legalmente protegido sendo um direito fundamental para as próximas gerações. Destarte, os Direitos Humanos começam a se aliar com a ecologia (WARAT, 2000, p. 08).

Uma educação ambiental voltada à reutilização minimizará o impacto dos descartáveis, introduzindo tais produtos novamente no sistema produtivo de forma a se transformar em novo produto, sendo considerada uma educação completa, aquela que versa sobre o consumo sustentável, a reutilização de materiais e redução de descarte de embalagens, (CORTEZ e ORTIGOZA, 2007, p.12-34).

O meio de produção do bem adquirido deve ser focado pelo consumidor, pois em contrário, estará alimentando cada vez mais a existência de empresas não compromissadas com o meio ambiente e com a sociedade que lhe circunda (LOUBET, 2007, p.247).

Com programas educacionais direcionados, o consumo poderá voltar a cumprir sua função de suprir as necessidades humanas sem prejudicar o meio ambiente, pois, na afirmativa de que todo processo produtivo tem como meta final o consumo, percebe-se a responsabilidade de se criar um consumidor responsável (CORTEZ e ORTIGOZA, 2007, p.13).

Dessa forma, com o desenvolvimento humano em constante aceleração, cabe ao Estado e à sociedade, a aplicação e utilização de princípios existentes e/ou que irão surgir objetivando à melhoria da qualidade de vida das pessoas e delineando as necessidades do homem com a preservação ambiental (ANTUNES, 2004, p. 31).

3 SUSTENTABILIDADE

Consumo sustentável é aquele que utiliza serviços e produtos que respondam às necessidades básicas de toda a população trazendo melhoria na qualidade de vida, reduzindo o uso de recursos naturais, materiais tóxicos, produção de lixo e a emissão de poluição em todo o ciclo de vida, sem comprometer as gerações futuras (CDS/ONU, 1995). O tratamento dado ao consumo sustentável tem um sentido de prevenção, onde é assegurada a garantia de consumo, mas, com modificações importantes nos padrões deste, objetivando minimizar os impactos ambientais de descarte e do uso exagerado dos recursos naturais (CORTEZ e ORTIGOZA, 2007, p. 13).

Uma revisão no estilo de vida se faz necessária somada à necessidade de se repensar um padrão condizente com o mundo sustentável, onde cada ação deve ser efetivada de forma coerente (NALINI, 2004, p.61-63).

O consumo é essencial para a vida humana, visto que cada um de nós é consumidor, não estando o problema no consumo, mas nos padrões e efeitos referente às pressões sobre o meio ambiente. De um lado, o consumo abre oportunidades para o atendimento das necessidades individuais de alimentação, habitação e desenvolvimento humano, mas, necessário se faz uma análise constante da capacidade de suporte do planeta em contrapartida ao consumo contemporâneo (FELDMANN, 2007, p.78).

Torna-se perceptível que os atuais padrões de consumo estão nas raízes da crise ambiental, onde a crítica ao consumismo passou a ser vista como uma contribuição para a construção de uma sociedade sustentável (PORTILHO, 2005, p. 67). Assim, se o consumo deve ser sustentável, a produção deve sê-lo também, produzindo-se apenas o necessário ao consumo, sem desperdício ou criação de necessidades artificiais de consumo, na afirmativa de que não se pode consumir o que não se produz (MILARÉ, 2004, p.150).

As bases do princípio do desenvolvimento sustentável, conceito consolidado por meio da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente, foram lançadas em 1987, concebidas como o desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes sem comprometer, contudo, a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades (MILARÉ, 2004, p.149-150).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo capitalista adotado atualmente expõe o meio ambiente à situação degradante por que passa, estimulando o consumo permanente, tendo ainda a natureza como fonte inesgotável de energia e matéria prima, servindo também de abrigo a dejetos produzidos pelas indústrias e cidades (SPÍNDOLA, 2001, p. 210-211). A atividade industrial formada por fabricantes, importadores, distribuidores e comerciantes deve transportar, coletar e dar destino adequado aos resíduos gerados pelos produtos e suas embalagens (CAPPELLI, 2004, p.09). Tem-se que a culpa pela degradação ambiental não deve ser atribuída totalmente ao mercado produtivo, visto que este se pauta pela lei da oferta e da procura, produzindo somente o que o consumidor exige (LOUBET, 2007, p.247).

Mesmo a Carta Magna trazendo inúmeros dispositivos em defesa do meio ambiente, nota-se que o discurso não se consolida em ações objetivas. O resulta disso é o aumento da degradação ambiental, colocando-se em risco iminente as presentes e futuras gerações. Assim, uma penalização realmente impactante, além de uma educação ambiental objetiva, poderão inibir ações dos atuais e futuros devastadores do meio ambiente, produzindo assim, consciência de sustentabilidade.

(texto adaptado)

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, P. B. *Direito Ambiental*, 7 ed. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2004.
 ARAÚJO, L. A. D.; NUNES JR, V. S. *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Saraiva, 2004.
 CANOTILHO, J. J. G. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 2 ed. Portugal: Almedina, 1998.
 CORTEZ, A. T. C.; ORTIGOZA, S. A. G. (Orgs). *Consumo Sustentável: conflitos entre necessidade e desperdício*. São Paulo: Unesp, 2007.

- DIEGUES, A. C. *O mito moderno da natureza intocada*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- FELDMANN, Fábio Apud MILARÉ, Edis. *Direito do Ambiente: a Gestão Ambiental em Foco - doutrina, jurisprudência, glossário*. 5ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.
- FIORILLO, C.A.P. *Curso de Direito Ambiental Brasileiro*. São Paulo: Saraiva, 2003.
- FREITAS, V. P. *A Constituição Federal e a efetividade das normas ambientais*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005.
- KRELL, A. J. *Discricionariedade administrativa e proteção ambiental: o controle dos conceitos jurídicos indeterminados e a competência dos órgãos ambientais: um estudo comparativo*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2004.
- LEITE, J. R. M.; AYALA, P. A. *Direito ambiental na sociedade de riscos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- LOUBET, L. F. Contornos Jurídicos da Responsabilidade Pós-Consumo. In: FREITAS, V. P. (Coord.). *Direito Ambiental em Evolução* 5 ed. Curitiba: Juruá, 2007.
- MILARÉ, E. *Direito do Ambiente: doutrina, jurisprudência, glossário*. São Paulo: RT, 2004.
- _____. *Direito do Ambiente*. 4 ed., São Paulo: RT, 2005.
- NALINI, J. R. A Cidadania e o Protagonismo Ambiental. In: *Revista de Direito Ambiental*. São Paulo: Revista dos Tribunais, n. 35, julho-setembro, 2004.
- PORTILHO, F. *Sustentabilidade Ambiental, Consumo e Cidadania*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SILVA, J. A. *Direito ambiental constitucional*. São Paulo: Malheiros, 1994.
- SPINDOLA, A. L. S. Consumo Sustentável, o alto custo ambiental dos produtos que consumimos. In *Revista de Direito Ambiental*. São Paulo: Revista dos Tribunais, nº 24, outubro-dezembro, 2001.
- WARAT, L. A. *Por quem cantam as sereias*. Porto Alegre: Síntese, 2000.

Folha de Respostas

1. Marque no quadro abaixo as áreas que se relacionam com o tema desse artigo.

BIOLOGIA – MEIO AMBIENTE – DIREITO – MEDICINA – ECONOMIA – ODONTOLOGIA

2. A qual dessas áreas pertence o autor do artigo? Como você chegou a essa conclusão?

3. Podemos garantir que esse texto só apresenta dados atuais? Por quê?

4. Você chegou a formular alguma hipótese sobre o conteúdo do texto antes de iniciar a leitura? Quais?

5. Retire do resumo e copie abaixo a parte que traz o objetivo do artigo.

6. Que problema foi apresentado no resumo pelo autor para justificar a necessidade de escrever o artigo?

7. Encontre no texto uma definição para meio ambiente?

8. Faça um resumo da situação da fiscalização do meio ambiente no Estado do Amazonas.

9. Quais os dois tipos de sanções que são citados no texto?

10. O autor do artigo tem uma opinião positiva ou negativa em relação à legislação ambiental brasileira? Copie a parte que justifica a sua resposta:

11. Usando uma paráfrase, diga o que é consumo sustentável.

12. Coloque (V) para verdadeiro e (F) para falso

- () O desenvolvimento sustentável não é um princípio de direito.
- () Podemos dizer que o consumo está nas bases dos problemas ambientais.
- () O impacto do uso exagerado de recursos naturais é impossível de ser administrado.
- () A terra pertence ao homem.
- () O consumo não é um problema em si, mas os efeitos que ele causa ao meio ambiente.
- () A questão ambiental só entra na legislação federal.
- () O progresso econômico é um inibidor das irregularidades no uso dos meios naturais.
- () A degradação do meio ambiente motivada pela atividade geradora de bens materiais começou no século 20.

13. As palavras e expressões abaixo são mencionadas direta ou indiretamente no texto, tente descobrir de que se trata.

- a) compromisso pelo qual as pessoas se obrigam umas às outras e cada uma delas a todas - _____
- b) ação que garante a integridade e a perenidade da natureza - _____
- c) ação que se concretiza quando algo ou alguém é prejudicado - _____
- d) ação ou efeito de destruir ou estragar algo - _____
- e) o que você recebe ao ser punido - _____
- f) exercer a proteção sobre algo ou alguém mais frágil - _____
- g) um conceito sistêmico relacionado com a continuidade de todos os aspectos necessários ao bem estar da sociedade humana - _____
- h) recurso ambientais que pode ser restaurado por processos naturais - _____
- i) condenação dada a alguém que comete ato ilícito - _____

Associe as colunas:

- (1) Artigo 225 da C. F.
- (2) Lei 9.605/1998
- (3) Artigo 5, cap. 29
- (4) Artigos 231 e outros
- (5) Artigo 170

- () trata de sanções penais ambientais e administrativas.
- () trata dos princípios da economia.
- () dispõe sobre propriedade intelectual.
- () legisla sobre a proteção dos índios.
- () é o principal dispositivo sobre o meio ambiente.

14. O que faz uma educação ambiental ser completa?

15. Escreva um resumo do último parágrafo, utilizando no máximo 30 palavras.

Apêndice 9 – Experiência de leitura com artigo acadêmico nº 2

Agric. São Paulo, São Paulo, v.51, n.2, p.15-26, jul./dez. 2004

NOÇÃO DE NATUREZA, AMBIENTE, MEIO AMBIENTE, RECURSOS AMBIENTAIS E RECURSOS NATURAIS

Richard Domingues Dulley

Engenheiro Agrônomo, Doutor, Pesquisador Científico do Instituto de
Economia Agrícola.

RESUMO: *Este artigo procura estabelecer, a partir das reflexões de alguns autores, quais seriam as principais diferenças entre os conceitos de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos naturais e recursos ambientais. O objetivo é melhorar o entendimento sobre cada um, de modo que os interessados possam aplicá-los em suas análises de forma adequada, evitando-se a utilização indiscriminada de uns e outros. Na realidade, há suficientes elementos para inferir que as diferenças entre esses conceitos existem, e são substanciais e significativas. O mais importante, entretanto, é que para o futuro entre os principais recursos ambientais ou naturais que devem ser preservados estão os recursos genéticos presentes na natureza do país e que constituem parte incomensurável da riqueza nacional.*

Palavras-chave: *natureza, ambiente, meio ambiente, recursos naturais, conceitos.*

1 INTRODUÇÃO

Os textos que tratam de temas relacionados aos impactos que os diversos sistemas de produção agrícola provocam na natureza acabam por utilizar os termos natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais e recursos naturais quase que como sinônimos. Essa falta de rigor na utilização dos conceitos, embora não seja importante para os leigos, dificulta o entendimento para aqueles que se dedicam a estudar as questões ambientais. À primeira vista, destacar esta questão semântica pode parecer apenas um preciosismo, porém uma simples decisão de denominar o conteúdo deste artigo de “questões ambientais”, “questões da natureza”, “questões do meio ambiente” ou “questões dos recursos naturais” tem importância. E isso porque a visão geral mais comum e predominante, que é a leiga, distingue muito pouco esses termos. E o entendimento que se tem da natureza e a forma pela qual a sociedade de modo geral se relaciona com ela e considera ou encara qualquer tipo de ação impactante decorrente de suas atividades, dependem em grande parte desse entendimento inicial.

É importante portanto investigar os elementos que fundamentam essa visão mais comum, procurando melhor entender e diferenciar do ponto de vista teórico os conceitos de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais e recursos naturais, no sentido de promover o esclarecimento, ou senão, pelo menos o debate. Buscou-se, portanto, neste artigo resgatar o

pensamento de diversos autores que têm se dedicado ao estudo e à reflexão sobre esses temas e conseguiram avançar na diferenciação do real significado de cada termo. Evidentemente, o que se segue não se pretende constitua uma “palavra final”, uma vez que na área do estudo da natureza quase tudo está sempre em construção.

2 NATUREZA

Em relação ao estudo da natureza, destacou-se o pensamento de alguns autores como base para as considerações e reflexões feitas neste trabalho. Um enfoque bastante original e esclarecedor é o de Lenoble (1969), sendo importante destacar que essas reflexões foram feitas há mais de 30 anos. Sua ideia básica é a natureza que o homem conheceu e conhece é sempre pensada. E esclarece que essa ideia é pensada no espaço e no tempo. Lenoble (1969) considera que *“não existe uma Natureza em si, existe apenas uma Natureza pensada. (...) A natureza em si, não passa de uma abstração. Não encontramos senão uma ideia de natureza que toma sentido radicalmente diferente, segundo as épocas e os homens.”* Dessa forma, o significado da natureza não é o mesmo para grupos sociais de diferentes lugares e épocas na história (LENOBLE, 1969). A natureza é pensada a partir de relações sociais. O termo natureza, ainda segundo esse autor, *“... ao mesmo tempo que se aplica ao conjunto das coisas ... designa também... um princípio considerado produtor do desenvolvimento de um ser e que realiza nela um certo tipo de ação”* e que na origem do termo natureza *“... está a palavra latina natura que liga-se a raiz nasci(nascer) e significa em primeiro lugar: a ação de fazer nascer”* (LENOBLE, 1969).

Verifica-se, portanto, que o conceito de natureza daquele autor é abrangente e diferencia claramente o natural do artificial. Assim, o termo natural trataria das coisas e fenômenos da natureza e o artificial das coisas e fenômenos do homem. Segundo Lenoble (1969), para os gregos, *“o natural é uma ordem independente das coisas humanas”*, e o artificial seria resultado de um prodígio do homem. Existiriam, nesse caso, também alguns artifícios que o homem poderia utilizar em relação à natureza, que seriam proibidos por violar a própria natureza. A arte seria a habilidade da imitação da natureza, sem entretanto reproduzi-la, e a técnica uma forma de domínio sobre a natureza, sem entretanto reproduzi-la.

É preciso lembrar também que não se pode dissociar o natural do social, pois outros temas, além da destruição da natureza, como o tratamento cruel de animais domésticos, a exploração desumana de trabalhadores e crianças e as restrições por parte dos consumidores aos organismos geneticamente modificados, que até há poucos anos, não eram sequer cogitados pelas legislações específicas, nem mesmo os monitorados por entidades internacionais, passaram, recentemente, a serem considerados parte da crise ambiental. Aquele mesmo autor destaca que apesar das divergências existentes entre escolas de pensamento e polêmicas, a concepção que prevalece em autores como Stevin, Beckman, Huyghens, Hobbes e Boyle é a de que *“... a natureza é uma máquina e que a ciência é a técnica de exploração dessa máquina”* (LENOBLE, 1969). E considera que foi essa visão adotada pelo homem ocidental que fez com que ele deixasse de “escutar” a natureza e passasse a interrogá-la ininterruptamente. Segundo Lenoble (1969), essa postura constitui a dominante no século XIX, onde o pensamento moderno sobre natureza firma-se, e “a ciência torna-se o novo ídolo. Ela penetra os segredos da natureza...” (LENOBLE, 1969).

Para que se possa melhor compreender as questões ambientais torna-se necessário aceitar que a natureza, ao contrário do que pode parecer, não foi criada apenas para a espécie humana. Segundo Lenoble (1969), *“... A natureza não tem preferência e o homem, apesar de todo o seu gênio, não vale mais para ela do que qualquer um dos milhões de outras espécies que a vida terrestre produziu”*. A partir dessas considerações iniciais pode-se inferir que a natureza, entendida como mundo natural, pode diferir conceitualmente de ambiente e meio ambiente. Para tanto foi feita uma breve reflexão e para que se possa investigar suas relações do ponto de vista teórico, discutem-se brevemente essas questões.

Para Morin (1988), *“... A natureza não é desordem, passividade, meio amorfo: é uma totalidade complexa”*; e *“... o homem não é uma entidade isolada em relação a essa totalidade complexa: é um sistema aberto, com relação de autonomia/dependência organizadora no seio de um ecossistema”*. Morin (1988) considera ainda que *“... A sociedade hominídea... constitui a sua economia organizando e*

tecnologizando as suas duas praxis ecológicas da caça e da colheita, que se transformam em práticas econômicas. Conclui afirmando: “...a organização econômica emerge como cultura no sentido forte do termo...”; e essa cultura deve ser “...transmitida, ensinada, apreendida, quer dizer, reproduzida em cada novo indivíduo no seu período de aprendizagem, para poder auto perpetuar-se e para perpetuar a alta complexidade social.” (Morin, 1988) Segundo esse mesmo autor é a cultura que diferencia o homem dos demais animais, e ela é civilizadora. O homem nasce num ambiente natural, mas simultaneamente num ambiente sociocultural.

Capra (1996), por sua vez, considera que “a natureza é vista como uma teia interconexa de relações, na qual a identificação de padrões específicos como sendo ‘objetos’, depende do observador humano e do processo do conhecimento”.

O debate sobre o conceito de natureza é bastante extenso, e inclui também aspectos filosóficos, religiosos e éticos. Nesse sentido, Ehrenfeld (1993) considera que “a grande contribuição do homem à natureza é a cultura”.

Foi, portanto, a partir da natureza, e do seu estudo sistemático que o homem foi construindo seu meio ambiente, através do acúmulo de conhecimento sobre ela. Dessa forma, de um lado, o conhecimento que o homem acumulou e tem da própria espécie e interrelações da mesma pode ser considerado e denominado seu meio ambiente ou meio ambiente humano. Por outro, o homem desenvolveu um vasto conhecimento relacionado ao conjunto das demais espécies compreendendo o meio ambiente particular de cada uma delas e que “somadas” ao meio ambiente humano comporiam o denominado ambiente. E o somado vai entre aspas pois esse conjunto deve ser considerado de modo holístico, ou seja, a soma das partes não é necessariamente igual ao todo.

Com relação à natureza é interessante notar que, no caso do Brasil, a Constituição Federal de 1988 não contempla os termos natureza e ambiente, referindo-se apenas ao meio ambiente como objeto de regulação e preservação. Dispõe em seu Capítulo VI *Do meio ambiente*, no seu artigo n. 225, que “*todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações*”. Não há, portanto, na Constituição Federal propriamente uma definição do que seja meio ambiente ou ambiente.

Embora o texto constitucional não se refira aos termos natureza e ambiente considerou-se válido analisar e refletir sobre o significado e diferenças que podem existir entre esses termos na vida prática. A Constituição Federal (SENADO FEDERAL, 1988), embora não se refira ao termo recursos naturais, indiretamente o faz ao afirmar no parágrafo segundo do artigo 225 que “... *Aquele que explorar recursos minerais fica obrigado a recuperar o meio ambiente*”. Distingue, portanto, recursos minerais (parte dos recursos naturais) do meio ambiente.

3 AMBIENTE E MEIO AMBIENTE

A partir do texto constitucional vigente, são inúmeras as interpretações existentes na literatura sobre o conceito de ambiente e meio ambiente. Assim é que, para alguns autores com o Art (1998), dentro de uma visão mais estática, natureza é “*termogênico que designa organismos e o ambiente onde eles vivem: o mundo natural*”.

Por ambiente entende-se o “... *Conjunto de condições que envolvem e sustentam os seres vivos na biosfera, como um todo ou em parte desta, abrangendo elementos do clima, solo, água e de organismos*”, e por meio ambiente “*soma total das condições externas circundantes no interior das quais um organismo, uma condição, uma comunidade ou um objeto existe. O meio ambiente não é um termo exclusivo; os organismos podem ser parte do ambiente de outro organismo*” (ART, 1998).

Santos (1996), discutindo o conceito de sustentabilidade, considera que *environment* (ambiente) compreende a base física e material da vida, a *infra-structure* (infraestrutura) possibilita a sua existência em toda e qualquer escala. Nesse sentido, ainda citando Humphrey e Buttel in Santos (1996), o conceito de ambiente envolve “*a biosfera ou a fina camada de vida que recobre a superfície da terra, localizada entre a crosta terrestre e a atmosfera*” constituindo, portanto, “*as condições externas e influências afetando a vida ou a totalidade do organismo das sociedade, ou a infraestrutura biótica que sustenta populações de todos os tipos*”.

Há, entretanto, outros autores que consideram que a natureza não se resume ao físico, pois ela é antes de tudo um produto, um resultado da visão que o homem tem dela no tempo e no espaço (LENOBLE, 1969) e que o meio ambiente não tem apenas um sentido estático, por ser constituído por relações dinâmicas entre seus elementos componentes, tanto vivos como não vivos. Dentro dessa linha de raciocínio, para Primavesi (1997), meio ambiente não é apenas o espaço em que se vive "*mas o espaço do qual vivemos*". Para Tostes (1994), "*meio ambiente é toda relação, é multiplicidade de relações. É relação entre coisas, como a que se verifica nas reações químicas e físico-químicas dos elementos presentes na Terra e entre esses elementos e as espécies vegetais e animais; é a relação de relação, como a que se dá nas manifestações do mundo inanimado com a do mundo animado (...) ...é especialmente, a relação entre os homens e os elementos naturais (o ar, a água, o solo, a flora e a fauna); entre homens e as relações que se dão entre as coisas; entre os homens e as relações de relações, pois é essa multiplicidade de relações que permite, abriga e rege a vida, em todas as suas formas. Os seres e as coisas, isoladas, não formariam meio ambiente, porque não se relacionariam*".

Refletindo sobre as posturas adotadas por esses autores é possível diferenciar o significado dos termos meio ambiente de apenas ambiente. O conjunto dessas posturas assemelham-se e, de certa forma, complementam a visão de Meyer-Abich (1993), quando se refere ao que denomina "*mundo conatural*", ou seja, "*cada espécie depende de determinado número de elementos específicos da natureza, que no seu conjunto são indispensáveis à sobrevivência de cada uma*". Essa visão reconhece claramente o direito de preservação do meio ambiente específico de cada espécie. E além disso não cai no antropocentrismo característico da maioria das políticas ambientais contemporâneas, que somente preocupam-se com os elementos do ambiente necessários à sobrevivência da espécie humana, ou seja, ao seu meio ambiente. Entretanto, mesmo no contexto do antropocentrismo, Ehrenfeld (1993) relata situações acerca de como o conceito de meio ambiente depende profundamente do conhecimento e de cultura locais. Cita o fato de que um local onde um forasteiro só consegue perceber um deserto, um beduíno (cujas raízes históricas aí estão) consegue perceber e (re)conhecer a existência de um meio ambiente útil às populações locais e até mesmo estabelecer um ecossistema cultivado. O mesmo se aplicaria aos habitantes das regiões desérticas geladas e de florestas fechadas.

Voltando à natureza, se se admite que ela exista independente da existência e/ou conhecimento da espécie humana, então ela engloba não só o que o homem não conhece, mas também o que conhece, pode perceber/conhecer, inclusive quanto a sua própria espécie e as inter-relações dinâmicas que nela ocorrem. Evidentemente, os elementos da natureza, que são importantes para a sobrevivência humana (o meio ambiente humano), diferem daqueles necessários à sobrevivência das demais espécies vegetais e animais que tem cada uma seu meio ambiente. Portanto, para cada espécie, existiriam conjuntos diferentes de elementos inter-relacionados que lhes são indispensáveis para sobreviver, constituindo-se em meios ambientes específicos. Se se admitir que a natureza é pensada, e que somente o homem tem a capacidade de pensar culturalmente (acumular e refletir sobre conhecimentos), reforça-se a visão de que ao se referir a ambiente, refere-se ao conjunto dos meios ambientes de todas as espécies, pensados e/ou conhecidos pelo sistema social humano. O correto seria, portanto, que ao se tratar de ambiente, se incluam além do humano, também os meios ambientes de todas as demais espécies conhecidas pelo homem. O fato de que esses outros meios ambientes específicos sejam ou não considerados e respeitados como parte do ambiente pelos sistemas sociais humanos já é outra questão que não cabe neste ensaio.

A natureza e o ambiente seriam, portanto, duas faces de uma mesma moeda, sendo que o segundo teria uma conotação mais prática ou de utilidade, não só para o homem, mas também para qualquer espécie. Por exemplo, o meio ambiente favorável às minhocas, composto por elementos da natureza que lhes são indispensáveis para sua sobrevivência e reprodução. No caso dos seres humanos, o seu meio ambiente mais comum são as cidades que podem ser vistas como natureza modificada pelo homem, afastada portanto da categoria natureza, assumindo a categoria de meio ambiente específico, denominado também de meio ambiente construído. A natureza tem, então, um sentido dinâmico pois está constantemente sendo transformada em meio ambiente, como decorrência do constante aumento do conhecimento do homem sobre ela. Os sistemas sociais humanos afastam-se gradualmente do "natural", pois, por sua própria natureza, tem

por objeto conhecê-la e modificá-la.

Uma outra forma de interpretar essa passagem do conceito de ambiente para o de meio ambiente humano e meio ambiente econômico é compreender que, à medida que o sistema social produtivo conhece, modifica e organiza a produção e consumo de acordo com o interesse da espécie humana, ou pelo menos das classes sociais que dominam o sistema econômico, ele vai assumindo um significado diferente, o de meio ambiente econômico específico adequado a esse mesmo sistema econômico. Fica claro, portanto, que ambiente se referiria a todas as espécies, enquanto que meio ambiente estaria ligado sempre a cada espécie em particular.

Considera-se que a natureza não é estática, e sim dinâmica, está sempre se transformando de modo imperceptível e/ou violento, mas nela sempre atuam mecanismos próprios ou naturais que buscam restaurar o equilíbrio. Os sistemas sociais produtivos humanos, quer trabalhem no sentido favorável, quer desfavorável ao ambiente e natureza, não têm capacidade de destruí-lo(a). Podem sim, tornar o seu meio ambiente impróprio para a sobrevivência da espécie humana, de tal modo que a espécie seja eventualmente excluída da natureza com a deterioração e extinção do seu meio ambiente. E com a exclusão da espécie humana da natureza, o conceito de ambiente também deixaria de existir, pois não haveria mais ninguém apto a pensá-lo. Não haveria mais cultura. O ambiente pode portanto ser considerado como todo produto do conhecimento que o sistema social produtivo tem sobre a natureza e o meio ambiente.

Um outro aspecto a ser considerado é o do caráter das ciências ambientais e da ecologia e do papel de cada uma com relação a natureza, ambiente, meio ambiente e recursos naturais. *“Entender os aspectos teóricos-conceituais da ecologia como um modo de interpretar os ambientes e suas interrelações, para conservá-lo e, se for o caso, preservá-lo, é um dos aspectos da Educação Ambiental. Entretanto, temos que entender a ecologia como uma ciência bem marcada no recinto da biologia, que tem um espaço restrito de atuação no estudo das relações entre os seres vivos e o espaço que o cerca, levando em consideração os aspectos físicos, químicos e biológicos. A ecologia não é uma ciência ambiental, é uma ciência que estuda o ambiente. Entendida desta forma, temos claro que a Educação Ambiental vai importar da ecologia uma série de conceitos essenciais ao entendimento das relações no ambiente, do mesmo modo que vai buscar nas artes, na filosofia, na sociologia e na economia, só para citar alguns, outros tantos conceitos para construir esta imensa rede de relações existentes no âmbito sócio ambiental”.* Verifica-se, portanto, que mesmo em relação às ciências que estudam as questões ambientais, há posições controversas e que merecem debate.

4 RECURSOS AMBIENTAIS E NATURAIS

Os recursos naturais, se após seu uso podem ser renovados, isto é, voltarem a estar disponíveis, são renováveis, caso contrário são não renováveis. Exemplos de recursos renováveis são: flora, fauna naturais e todos os ecossistemas cultivados. Já os recursos naturais não renováveis, são os que não podem ser produzidos, embora possam a longo prazo serem substituídos por outros, como por exemplo o petróleo substituindo o carvão.

A utilização desses termos tem ocorrido mais freqüentemente quando se pretende referir a formas econômicas e racionais de utilizá-los de modo que os renováveis não se esgotem por mau uso e os não renováveis rapidamente deixem de existir.

Embora ainda bastante utilizado no passado como referência aos cuidados com o ambiente, o termo recursos naturais quase não faz mais parte da legislação brasileira recente, que adotou preferencialmente o termo recursos ambientais. Nas entrelinhas da legislação pode-se verificar a presença de resquícios que indicam o conceito de recursos naturais ainda presente. O exemplo mais patente está nos termos que compõem a sigla do IBAMA que parece ser apenas Instituto Brasileiro do Meio Ambiente, mas cujo nome completo inclui também os termos “dos Recursos Naturais Renováveis”. Pode-se, entretanto, verificar que no corpo da legislação pertinente os termos recursos naturais praticamente desaparecem sendo substituídos por outros. Um claro exemplo disso é o inciso VI do artigo 4º da Lei Federal n. 6.938/81 que diz *“a imposição, ao*

poluidor e ao predador, da obrigação de recuperar e/ou indenizar os danos causados e, ao usuário, da contribuição pela utilização de recursos ambientais com fins econômicos”. Ou seja, descarta recursos naturais, trocando por recursos ambientais.

Deve-se ressaltar que historicamente o conceito de recursos naturais é muito mais antigo que os de meio ambiente humano e o próprio ambiente, mas tem sido frequentemente confundido com os dois. Já nos anos 50s e 60s ocorre a menção desse termo ou até mesmo antes disso alguns órgãos públicos, principalmente o Ministério da Agricultura em São Paulo, a Secretaria de Agricultura, se não utilizavam o termo de modo explícito, pelo menos já se preocupavam com os recursos naturais. Estes eram então classificados em recursos naturais renováveis (culturas, flora, fauna, criações, etc.) e não renováveis (petróleo, carvão, solo, água, etc.) Em 1986, foi criada a Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo (SMA) que incorporou o órgão da Secretaria de Agricultura e Abastecimento que tratava das questões referentes aos recursos naturais: a Coordenadoria da Pesquisa dos Recursos Naturais (CPRN) à qual estava subordinada a Divisão de Proteção dos Recursos Naturais (GOVERNO, 1971)

Portugal (1992) ressalta importante aspecto relacionado com a preservação dos recursos naturais que se refere à biodiversidade que deve estar presente nesses recursos. Considera que “... A preservação da biodiversidade é importante para que o homem tenha tempo de descobrir a utilidade das espécies, para a sua própria sobrevivência. A cura de muitos males que hoje existem e que ainda virão a existir, pode estar em plantas em extinção ou poderia estar em outras que já foram extintas.” E também “a manutenção das espécies originais ainda não modificadas pelo homem; assim, se amanhã, a engenharia genética conseguir um tomate de grande tamanho, isso será importante para a humanidade mas, aí, poderá estar ocorrendo uma erosão genética que precisará ser recomposta com o tomate primitivo, sem contar que o novo fruto é um desconhecido alimento e não se sabe os males que possa vir a causar. Dessa forma, são importantes as Reservas Biológicas.”

Essa visão mais abrangente sobre o que sejam recursos naturais torna-se cada vez mais importante. E isso porque o valor dos recursos naturais ou ambientais passou, em grande parte, a ser intrínseco às espécies, ou seja, a ser constituído muito mais por sua base genética. Santos (2003) afirma que “...A tecnociência e o capital global não estão interessados nos recursos biológicos - plantas, animais e humanos. O que conta é o seu potencial para reconstruir o mundo, porque potencial significa potência no processo de reprogramação e recombinação.” “... tal estratégia considera que tudo o que existe ou existiu como matéria-prima a ser processada por uma tecnologia (biotecnologia) que lhe agrega valor. Nesse sentido, a única ‘coisa’ que conta na nova ordem é o que pode ser capturado da realidade e traduzido numa nova configuração. A única ‘coisa’ que conta é a informação.” No caso a informação genética contida na biodiversidade que passou a ser o recurso natural mais importante para a economia, ou melhor dizendo, a bioeconomia.

Santos (2003) afirma que o novo foco de interesse do grande capital “... não está nos corpos, nos organismos, nos indivíduos, nos seres vivos, e sim nos seus componentes genéticos, nas suas virtualidades”. E denuncia que o objetivo da biotecnologia é de transformar recursos naturais renováveis e não renováveis e exemplifica com a produção de sementes que, com a biotecnologia/engenharia genética, deixa de se produzir por si mesma, mas necessitará cada vez mais de novas interferências externas para realizar seu ciclo ecológico de reprodução.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para sintetizar, pode-se dizer que existe uma natureza real compreendendo o mundo não vivo e o vivo, englobando todas as espécies, inclusive o homem. Este, por ser a única espécie que dispõe da capacidade de pensar e entender a natureza, transformou e continua transformando seu meio ambiente (a natureza conhecida para o seu uso). A espécie humana acumulou experiência, conhecimento e organizou-se em sistemas sociais. Na sua relação com a natureza, na busca de alimentos e outros materiais para seu uso, organizou, no espaço e no tempo,

diferentes sistemas econômicos. O importante a ser destacado é que além do meio ambiente humano, há os meios ambientes de todas as demais espécies, que não são constituídas exatamente pelos mesmos elementos da natureza que constituem o meio ambiente humano. Entretanto, há elementos que podem ser comuns a várias espécies. O conjunto dos meios ambientes de todas as espécies conhecidas pelo homem constituiria o ambiente, ou seja, a natureza conhecida pelo homem. Para efeitos práticos, o ambiente se confundiria com ela. Dessa forma, tudo o que ocorre na natureza conhecida pelo homem, ocorreria também no ambiente. E isso porque a natureza deve ser e é pensada no espaço e no tempo.

Natureza, ambiente, meios ambientes das diversas espécies (inclusive a humana), recursos naturais e ambientais devem ou não serem consideradas coisas distintas? Confundi-los ou não distingui-los pode resultar em ações e políticas ambientais equivocadas? Está sendo adequada a postura que conduz diretamente a um extremo antropocentrismo e à ações que não respeitam os “direitos” das demais espécies? Não seria essa postura que acaba provocando graves problemas resultantes de um acúmulo de desequilíbrios ecológicos?

Os termos utilizados para cada uma das categorias: ambiente, meio ambiente, recurso naturais, recursos ambientais, ativos ambientais e outros termos existentes relacionados com aspectos da natureza, pelo visto estão evoluindo, mas mostram que não está havendo um necessário entendimento geral. Pode-se verificar que, no Brasil, os órgãos ligados institucionalmente ao meio ambiente preferem a denominação recursos ambientais, ao passo que os mais ligados à produção agrícola preferem recursos naturais e quando se conversam não há sequer uma homogeneidade, ficando cada um com o seu termo e visão preferidos. Com as mais recentes tentativas de valorização dos recursos ambientais e/ou naturais surgem novas denominações como ativos e passivos ambientais. Espera-se, e é necessário, que, com o decorrer do tempo, e com o debate se possa chegar a um acordo, e todos falem a mesma linguagem. É importante destacar, também, o fato de que independentemente de denominações, quer se considerem recursos naturais ou ambientais, o que está em jogo daqui para diante, não pode ser esquecido, é que em termos econômicos são os recursos genéticos que devem ser rigorosamente conservados e preservados, tanto em termos de riqueza nacional por eles representados, quanto em termos ambientais para a humanidade.

LITERATURA CITADA

- ART, W. H. **Dicionário de ecologia e ciências ambientais**. São Paulo: UNESP/Melhoramentos, 1998. 583p.
- CARDOSO, M. L. **Ideologia do desenvolvimento: Brasil-JK- JQ**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 459 p. (Coleção Estudos Brasileiros, v. 14).
- DULLEY, R. D. **Políticas estaduais para a agricultura: São Paulo, 1930-80**. São Paulo: IEA, 1995. 188 p. (Coleção Estudos Agrícolas)
- KALINOSKI, M. **Genoma humano: um bem jurídico - ambiental**. Disponível em: <http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=5057> Acesso em: 23 de maio 2004.
- LENoble, R. **História da idéia de natureza**. Lisboa: Edições 70, 1969. 367 p.
- MAZOYER, M.; ROUDART, L. **Histoire des agricultures du monde: du néolithique à la crise contemporaine**. Paris: Edition du Seuil, 1998.

MEYER-ABICH, K. M. **Revolution for nature**: from the environment to the coonatural world. Cambridge: The White Horse Press, 1993.

MORIN, E. **O paradigma perdido**: a natureza humana. 4. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1988. 222 p.

PORTUGAL, G. (1992). **Recursos naturais**. Disponível em:

<<http://www.gpca.com.br/gil/art80.htm>> Acesso em: 13 de maio de 2004.

PRIMAVESI, A. M. **Agroecologia**: ecosfera, tecnosfera e agricultura. São Paulo: Nobel, 1997.

SANTOS, L. G. dos. **Politizar as novas tecnologias**: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética. São Paulo: Editora 34, 2003.

SANTOS, M. E. P. dos. Algumas considerações acerca do conceito de sustentabilidade: suas dimensões política, teórica e ontológica. In: RODRIGUES, A. M. **Desenvolvimento sustentável, teorias, debates e aplicabilidades**. Campinas: UNICAMP/IFCH, 1996. p.13-48. (Textos Didáticos, n.23).

SOUSA SANTOS, B. de. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Edições Afrontamento, 1989.

TOSTES, A. **Sistema de legislação ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes/CECIP, 1994.

FOLHA DE TAREFAS

NOME D@ ALUN@: _____

DATA: ___/___/___

Parte 1 – Skimming

Leia o texto como um todo e assinale as noções que não são abordadas no texto

- () natureza
- () espaço geográfico
- () recursos naturais
- () meio ambiente
- () recursos humanos
- () ecossistema

Parte 2 – Scanning/ Main Points

1. Assinale com F (Falso) ou V (Verdadeiro) as assertivas abaixo, conforme a leitura atenta do texto disponibilizado.

01. () O autor restringe-se aos 5 conceitos citados no título.
02. () Existe uma visão geral comum sobre as questões de natureza, ambiente e meio ambiente, que não vê diferença entre esses conceitos.
03. () O conceito de natureza sempre foi o mesmo para todas as culturas e todos os tempos.
04. () O objetivo do artigo é fazer com que os termos sejam usados de forma discriminada.
05. () A arte imita a natureza e a técnica a modifica e a domina sem reproduzi-la.
06. () A visão da natureza como algo à disposição do homem, para ser explorada e desvendada firmou-se no século XIX.
07. () Para a natureza o homem tem primazia sobre as outras espécies.
08. () Para Edgar Morin, a natureza não é algo passivo, sem ordem e sem forma, e o homem não está isolado dela.
09. () Pelo fato de a natureza se resumir ao aspecto físico, a noção de meio ambiente, para ser estudado, deve ser vista do ponto de vista estático, para permitir a apreciação de seus componentes.
10. () A cultura e, dentro dela, o estudo sistemático da natureza contribuiu para o homem construir seus conhecimentos da natureza e do meio ambiente.
11. () Cada espécie, incluindo a humana, tem seu meio ambiente e a soma desses meios ambientes de cada espécie constitui o que se chama “ambiente”.
12. () Considerando o texto como um todo, pode-se concluir, dentro de suas ideias centrais, que a noção de natureza é bem ampla e dentro dela cabe o conceito de ambiente, dentro do qual cabe o de meio-ambiente.

13. () O homem pode destruir a natureza e o meio ambiente como um todo.
14. () Na constituição brasileira, os termos natureza e meio ambiente são usados de forma indiscriminada.

2. Vocabulário – Associe as colunas

- (1) Visão Holística
- (2) Sociedade Hominídea
- (3) Praxis Ecológica
- (4) Antropocentrismo
- (5) Meio Ambiente Específico
- (6) Recursos Naturais Renováveis

- () Atividade que o homem exerce sob a natureza para seu usufruto na sociedade.
- () Todos os ecossistemas que após o seu uso têm capacidade de se renovar e voltam a estar disponíveis.
- () Filosofia que considera os entes não de forma isolada e sim integrado a todos os outros componentes.
- () Grupo de seres humanos.
- () Atitude caracterizada pela preocupação unilateral com a sobrevivência do ser humano, desconsiderando as demais espécies.
- () Conjunto de elementos inter-relacionados que são indispensáveis para a sobrevivência de cada espécie.

3. Conceitos – Associe as colunas

- (1) Biosfera
- (2) Visão estática da natureza
- (3) Visão ocidental da natureza, que permite sua exploração pelo homem.
- (4) Recursos minerais
- (5) Ecologia
- (6) Tecnociência/biotecnologia

- () Parte significativa dos recursos naturais
- () Ciência biológica que estuda a relação entre os seres vivos, considerando seus aspectos ligados à física, à química e à biologia.
- () A natureza é a máquina e a ciência é a técnica de exploração dessa máquina.
- () Estudo do potencial da informação contida nos componentes genéticos da biodiversidade para possível reprogramação do mundo.
- () Fina camada de vida que recobre a superfície da terra localizada entre a crosta terrestre e a atmosfera.
- () Termo genérico que designa organismos e o ambiente onde eles vivem, o mundo natural.

4. Complete as frases com palavras do quadro abaixo

ambiente – cultura – recursos genéticos - natureza - homem - antropocentrismo

- 1) A _____ não se resume ao físico, pois ela é antes de tudo um produto, um resultado da visão que o homem tem dela no tempo e no espaço.
- 2) _____ é o conjunto de todos os meios ambientes das espécies conhecidas pelo homem.
- 3) _____ é uma postura que conduz a ações que só respeitam os direitos da espécie humana.
- 4) O _____, por ser o único que pensa e compreende a natureza, acumulou experiência, conhecimento e organizou-se em sistemas sociais.
- 5) A _____ é o que diferencia o homem de outras espécies.
6. Por fazerem parte da riqueza nacional, os _____ devem ser conservados e preservados com todo o rigor.

5. O trecho abaixo foi retirado do artigo disponibilizado. Leia-o com atenção e faça um resumo entre 50 e 60 palavras. Utilize o espaço reservado para esse fim.

Considera-se que a natureza não é estática, e sim dinâmica, está sempre se transformando de modo imperceptível e/ou violento, mas nela sempre atuam mecanismos próprios ou naturais que buscam restaurar o equilíbrio. Os sistemas sociais produtivos humanos, quer trabalhem no sentido favorável, quer desfavorável ao ambiente e natureza, não têm capacidade de destruí-lo(a). Podem, sim, tornar-se um meio ambiente impróprio para a sobrevivência da espécie humana, de tal modo que a espécie seja eventualmente excluída da natureza com a deterioração e extinção do seu meio ambiente. E com a exclusão da espécie humana da natureza, o conceito de ambiente também deixaria de existir, pois não haveria mais ninguém apto a pensá-lo. Não haveria mais cultura. O ambiente pode, portanto, ser considerado como todo produto do conhecimento que o sistema social produtivo tem sobre a natureza e o meio ambiente.

Assinatura do(a) Aluno(a):

ANEXOS

Anexo 1 - Termo de aprovação do Conselho de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Metacognição e Compreensão Leitora do Texto Acadêmico

Pesquisador: Niedja Balbino do Egito

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60513316.0.0000.5013

Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.869.687

Apresentação do Projeto:

"O objetivo deste trabalho é desenvolver, entre os alunos do Curso Superior Tecnológico em Gestão Ambiental, do Instituto Federal de Alagoas, Campus Marechal Deodoro, a consciência metacognitiva visando à leitura estratégica do texto acadêmico enfatizando as estratégias metacognitivas, por meio de um projeto de intervenção didática, em que se verifiquem os níveis de compreensão dos alunos no início, meio e no fim da intervenção no intuito de se verificar em que medida a intervenção contribuiu para o desenvolvimento da referida consciência metacognitiva. A autora, professora da turma, será a pesquisadora que protagonizará a investigação, gerando dados durante as aulas da disciplina "Laboratório de Leitura do Texto Acadêmico", proposta pela pesquisadora e devidamente aprovada pelo Colegiado do Curso. As aulas de 120 minutos ocorrerão uma vez por semana, durante um semestre letivo, totalizando aproximadamente 40 aulas".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desenvolver, entre os alunos do Curso Superior Tecnológico em Gestão Ambiental, do Instituto Federal de Alagoas, Campus Marechal Deodoro, a consciência metacognitiva visando à leitura estratégica do texto acadêmico enfatizando as estratégias metacognitivas, voltadas à leitura para estudo, por meio de um projeto de intervenção didática, em que se verifiquem os níveis de

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900

UF: AL **Município:** MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 1.869.687

compreensão dos alunos no início, meio e no fim da intervenção no intuito de se verificar em que medida a intervenção contribuiu para o desenvolvimento da referida consciência metacognitiva.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A participação neste estudo não trará nenhum risco à saúde física ou mental dos participantes. Como qualquer pesquisa de cunho qualitativo, o único risco conhecido é a desistência dos participantes por motivos de interesse próprio ou se, devido ao caráter intimista deste tipo de pesquisa, o participante se sentir incomodado com a exposição de dados referentes à sua prática. Caso isto aconteça, ele tem a liberdade total de ser removido da pesquisa, sem nenhum prejuízo ou penalidade. Ressalto que, independentemente das dificuldades, pesquisadores da área da Linguística devem realizar suas investigações em contextos reais, com uma heterogeneidade de participantes, o que pode causar o estranhamento de alguns. Porém, o risco é mitigado consideravelmente se levarmos em conta o caráter da pesquisa que está preparada e até convida a inclusão através da democratização da competência leitora dos sujeitos.

Benefícios:

Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, que recusa uma visão teleológica, resultados e impactos não podem ser previstos com exatidão. No entanto, espera-se que, com este trabalho, que o interesse pela melhora da competência leitora de alunos do nível superior se espalhe e alcance a todos os sujeitos envolvidos nesse processo. É a esses sujeitos que essa pesquisa se destina, procurando tornar a leitura do texto acadêmico acessível a todos.

Os Riscos e Benefícios encontram-se adequados a Resolução 510/2016.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para a área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram analisados os seguintes documentos: Protocolo de Pesquisa; Folha de Rosto; TCLE; Cronograma; Orçamento; Brochura do Projeto; Declarações (destinação dos dados da pesquisa, publicização dos resultados da pesquisa e a declaração de cumprimento as normas da Resolução 466/2012)

Recomendações:

Adequar o cabeçalho da "declaração de cumprimento das normas de 196/96..."

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 1.869.687

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Protocolo de Pesquisa encontra-se adequada as exigências da Resolução 466/2012.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_750103.pdf	29/09/2016 13:34:32		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCompleto.docx	29/09/2016 13:34:06	Niedja Balbino do Egito	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleniedja.pdf	29/09/2016 13:33:32	Niedja Balbino do Egito	Aceito
Orçamento	Orcamentopesquisa.doc	25/08/2016 17:57:57	Niedja Balbino do Egito	Aceito
Outros	Declaracoes.pdf	25/08/2016 17:56:19	Niedja Balbino do Egito	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao01.pdf	25/08/2016 17:46:39	Niedja Balbino do Egito	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	25/08/2016 17:43:54	Niedja Balbino do Egito	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	25/08/2016 17:39:55	Niedja Balbino do Egito	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 14 de Dezembro de 2016

Assinado por:
Luciana Santana
(Coordenador)

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

Anexo 3 - Textos do banco de dados organizado pela orientadora desta pesquisa, Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira, que é líder do GETEL – Grupo de Estudos do Texto e da Leitura/ CNPq – Diretório de Grupos de Pesquisa, ilustrativos dos vários tipos de leitura.

a) Leitura estética

RETRATO (Cecília Meireles)

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro
nem estes olhos tão vazios, nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
— em que espelho ficou perdida a minha face?

Fonte: Obra Poética, volume 4, Biblioteca Luso-brasileira: Série brasileira. Companhia J. Aguilar Editora, 1958, p.10

b) Leitura mental

A CANELA

A **canela** tem sido personagem de boa parte da história mundial e com muita importância; não é preciso ir muito longe pensando nisso, não só na Índia ela foi fortemente cultivada, aqui mesmo em nosso país ela já foi uma das “*Drogas do Sertão*” e hoje em dia da o seu toque na culinária. Para não só usá-la em suas sobremesas, saiba quais são as **propriedades da canela** que você poderá estar aproveitando pois, a medicina, já faz uso delas a muito tempo.

A árvore da canela é a que oferece este maravilhoso condimento, que é usado em sobremesas, comidas e doces. É muito conhecido o chá de canela, que no México é consumido em grande quantidade. Além disso, também serve como ingrediente para molhos e seu uso é muito estendido no continente asiático. Mas falemos um pouco a respeito dos benefícios da canela na medicina.

Os benefícios da canela encontram uma área de ação perfeita na prevenção e tratamento de doenças. Por exemplo, ela é altamente efetiva tanto em **gripes** ou **doenças da pele** como o acne. No referido à primeira, existe um remédio caseiro com canela: um copo de água morna com canela e um pouquinho de pimenta e mel. O acne pode tratar-se aplicando um pouco de canela junto com suco de limão nas áreas afetadas da pele.

Também os usos medicinais da canela são úteis para **problemas digestivos**; estimulando a digestão e removendo flatulências. Além disso, aplica-se para tratar o mal hálito como refrescante bucal.

As pesquisas científicas tem demonstrado que a canela **pode diminuir o colesterol** e ajudar às pessoas que padeçam **diabete Tipo 2**. Prevê infecções e ajuda com a dor da artrite, a leucemia e serve como anticoagulante.

Existem três tipos de compostos que estão por trás das propriedades medicinais da canela. O primeiro é o acetato de cinamilo, álcool de cinamilo e cinnamaldehyde (que é o composto da canela que lhe dá o seu cheiro e o seu sabor).

E finalmente, é importante destacar a **composição mineral da canela**, que consiste em fibra, ferro, cálcio e manganésio.

Disponível em: <http://espacodosol.com/blog/?p=7775>

c) Leitura exploratória

LER - 1. percorrer com a vista um texto, interpretando-o por uma relação entre sinais gráficos (alfabéticos, ideográficos) e os sinais linguísticos próprios de uma língua natural; 2. ter acesso a (texto, obra etc.), através de sistema de escrita, valendo-se de outro sentido que não o da visão; 3. conhecer o conteúdo de um texto, ou de uma obra; 4. dedicar-se à leitura como hábito ou como paixão; 5. atribuir sentido a algo; 6. decifrar o que está além do literal; 7. prever, presumir algo, formular hipóteses; conjecturar.

Fonte: Dicionário Houaiss da língua portuguesa

d) Leitura linear

Cadela salva o dono que caiu na neve e fraturou o pescoço

Um morador de Michigan, nos Estados Unidos, foi salvo graças a um golden retriever. O homem, identificado apenas como Bog, saiu de casa de pijama, na noite do ano novo, para pegar madeira para a lareira quando escorregou, caiu e fraturou o pescoço. Ele tentou gritar por socorro, mas a única que ouviu seu grito foi a cadelinha Kelsey.

“Eu estava gritando por socorro, mas o meu vizinho mais próximo fica a 400 metros de distância e às 22:30 minha Kelsey veio. Pela manhã eu não conseguia mais gritar, mas Kelsey não parou de latir”, contou o homem, segundo um comunicado divulgado pelo hospital McLaren Northern Michigan hospital.

O animal impediu que o homem sofresse uma hipotermia, deitando sobre ele e lambendo o rosto e as mãos para mantê-lo acordado e aquecido. “Ela continuou latindo por ajuda, mas nunca saiu do meu lado. Ela me manteve quente e alerta. Eu sabia que tinha de perseverar por isso e que era minha escolha ficar vivo”, afirmou Bob.

Os esforços da cadelinha valeram a pena e, no dia seguinte, um vizinho ligou para o serviço de emergência e Bob foi levado para o hospital. O neurocirurgião, ChaimColen, realizou uma cirurgia de descompressão da coluna vertebral em Bob, que passa bem.

“Estou muito grato aos meus dois heróis. Kelsey me manteve quente, alerta e nunca parou de latir para pedir ajuda. O Dr. Colen salvou minha vida e minha capacidade de me mover. Eles são verdadeiramente heróis e eu serei eternamente grato”, afirmou Bob.

Fonte: <https://br.noticias.yahoo.com/cadela-salva-o-dono-que-caiu-na-neve-e-fraturou-o-pescoco-105844583.html>

a) Leitura de assimilação



Fonte: <http://blog.passenaob.com.br/marcacoes-no-vade-mecum-voce-sabe>

Leitura criativa



Fonte: <https://lercordel.wordpress.com/textos-dos-alunos/>

Anexo 4 – Os quatro testes cloze aplicados durante a experiência

Observação: nos espaços estão as palavras esperadas, isto é, as que foram retiradas do texto para os alunos inferirem.

Teste Cloze1 “Estrelas do Mar”

Era uma vez escritor que morava numa tranqüila praia, junto de uma colôniade pescadores. Todas as manhãs, ele caminhava à beira do mar para se inspirar, e à tarde ficava em casa escrevendo. Certo dia, caminhando na praia, ele viu um vulto que parecia dançar. Aproximando-se, ele reparou que se tratava de um jovem que recolhia estrelas-do-mar da areia para, uma a uma, jogá-las novamente de volta ao oceano.

“Por que está fazendo isso?”, perguntou o escritor.

“Você não vê?!”, explicou o jovem. A maré está baixa e o sol está brilhando. Elas irão secar e morrer se ficarem aqui na areia.

O escritor espantou-se e disse:

“Meu jovem, existem milhares de quilômetros de praias por este mundo afora, e centenas de milhares de estrelas-do-mar espalhadas ao longo da orla marítima. Que diferença faz? Você joga umas poucas de volta ao oceano, mas a grande maioria vai perecer de qualquer forma.

O jovem pegou mais uma estrela na praia, jogou de volta ao oceano e disse olhando para o escritor: “Para esta aqui eu fiz a diferença”

Naquela noite, o escritor não conseguia escrever, sequer dormir. Pela manhã, voltou à praia, procurou o jovem, uniu-se a ele e, juntos, começaram a jogar estrelas-do-mar de volta ao oceano.

Sejamos, pois, mais um dos que querem fazer do mundo um lugar melhor. Sejamos a diferença!

Teste Cloze 2 “Agregação de valor da Castanha-do-brasil”

A castanha-do-brasil é originária exclusivamente da Floresta Amazônica. A cultura é caracterizada pelo extrativismo da coleta, e a castanheira, para produzir, precisa estar inserida na floresta nativa. Com um sabor exótico, rica em proteínas, gorduras, carboidratos, fibras e vitaminas, a castanha tem o selênio, uma substância de efeito antioxidante, como um dos principais elementos de sua composição química (EMBRAPA, 2009).

O valor da produção primária florestal do Brasil em 2006 foi de cerca de R\$ 10,9 bilhões e a castanha-do-brasil movimentou cerca de 43,9 bilhões (MDIC/SECEX, 2009).

A produção brasileira de castanha concentra-se nos Estados do Amazonas, Pará, Acre, Rondônia, Roraima e Mato Grosso, sendo que os três primeiros são responsáveis por 80% do volume produzido. O Acre é o maior produtor e a cadeia produtiva neste Estado envolve cerca de 15 mil famílias que dependem da atividade extrativista. A maior parte da castanha brasileira é exportada *in natura* principalmente para a Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos e os países concorrentes são a Bolívia e o Peru.

Teste cloze 3 “O Risco da escassez da Água”

O aquecimento global não é a única ameaça à vida no planeta. Está em curso o que os especialistas qualificam de “crise da água” e que já compromete as condições de vida e saúde de uma ampla parcela da população.

A escassez de água é um problema ambiental cujos impactos tendem a ser cada vez mais graves caso a manipulação dos recursos hídricos não seja revisto pelos países. Calcula-se que pelo menos um terço da população mundial já tenha difficultades, entre severas e moderadas, de acesso à água, sobretudo em muitas regiões do continente africano. Muitas são as pessoas que não dispõe de água potável nem de serviços de saneamento sanitário, isso sem falar na poluição

dos rios, lagos e outras fontes de abastecimento que provoca milhões de mortes – particularmente de crianças.

Atualmente, mais de um bilhão de pessoas já não têm acesso a água limpa suficiente para suprir suas necessidades básicas diárias, afetando a qualidade de vida da população, principalmente aquelas mais pobres. A principal causa da escassez de água potável é o mau uso. Estima-se que, de cada 100 litros de água própria para consumo, 60 se percam em razão de maus hábitos ou de distribuição ineficiente.

Então, o melhor que o ser humano tem de fazer agora, é usá-la com sabedoria, porque se chegar o fim da água, automaticamente chegará o fim de muitos seres desse imenso planeta azul.

Teste cloze 4 “A Cidade e a Natureza”

No Renascimento, assistiu-se a uma mudança no modelo de concepção da natureza, onde passou-se de um padrão qualitativo para um quantitativo, uma ampliação da matematização do mundo, com o desencantamento da natureza e o seu enclausuramento em sistemas naturais e em jardins intencionalmente geométricos. Hoje, vive-se um novo período de profundas transformações nas idéias da natureza; além da permanência dos modelos quantitativos, observa-se uma restauração de uma idéia mítica da natureza, um reencantamento da natureza, não com um viés sobrenatural, mas sim, seguindo um projeto específico de valorização financeira da natureza. Há, também, um claro movimento de incorporação da natureza à vida social. Instaura-se um projeto de reificação acentuada da natureza; sob uma abordagem mercadológica, a natureza vira objeto/mercadoria nos mais variados segmentos da produção e dos serviços.