



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS**

**O USO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS PARA O
APRIMORAMENTO DO PROCESSO DE LEITURA E O
GÊNERO NOTÍCIA COMO SUPORTE**

ÉRICA COZANDEY DE LUCAS

Sob a orientação da Professora Doutora

Roza Maria Palomanes Ribeiro

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no curso de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramento.

Seropédica, RJ

Dezembro de 2016

372.47

L933u

Lucas, Érica Cozandey de, 1983-

T

O uso de estratégias metacognitivas para o aprimoramento do processo de leitura e o gênero notícia como suporte / Érica Cozandey de Lucas. - 2016.

104 f.: il.

Orientador: Roza Maria Palomanes Ribeiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Mestrado Profissional em Letras, 2016.

Bibliografia: f. 94-97.

1. Compreensão na leitura - Teses.
2. Leitura - Estudo e ensino - Teses.
3. Metacognição - Teses. 4. Leitura de jornais - Teses. I. Ribeiro, Roza Maria Palomanes, 1964- II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ÉRICA COZANDEY DE LUCAS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramento.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 22/11/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr. Roza Maria Palomanes Ribeiro (UFRRJ)
Orientadora

Prof^a Dr. Adriana Leitão Martins (DLF/UFRRJ)
Avaliador externo

Prof^a. Dr. Angela Marina Bravin dos Santos (UFRRJ)
Avaliador interno

RESUMO

A compreensão de um texto, por ser um processo dinâmico de construção de sentidos, se dá a partir de uma postura reflexiva e deliberada do leitor, que precisa fazer uso de diferentes estratégias para entender as informações explícitas no texto e inferir outras, além de integrá-las num todo coerente. Esta pesquisa procura evidenciar o papel das estratégias metacognitivas na potencialização da aprendizagem de leitura, através de uma mediação didática baseada no uso das manchetes exercendo o papel de ativação da atenção diante das informações mais relevantes que serão expostas no texto, somadas a atividades reflexivas para antes, durante e/ou após a leitura de um texto. Como consequência, vem discutir a relação entre compreensão de textos e metacognição, mostrando ser possível aperfeiçoar o processamento da leitura e promover a compreensão por meio da utilização de estratégias metacognitivas de aprendizagem. Para tal, o embasamento teórico seguirá, num aspecto global, os estudos de Baker e Brown (1984), que afirmam que para haver compreensão no ato de ler há a necessidade de um metaconhecimento do processo de leitura. Após a aplicação das atividades, verificou-se, através dos resultados alcançados, que trabalhar o texto usando estratégias metacognitivas auxilia no processo de tornar o leitor mais autônomo no processo de leitura compreensiva. E que as sugestões apresentadas nesta pesquisa são ações que podem tanto enriquecer a prática pedagógica no que tange ao ensino de leitura como também contribuir para novas reflexões sobre o modo como se deve ensinar a compreender um texto.

Palavras-chave: compreensão textual; estratégias metacognitivas; ensino de leitura

ABSTRACT

In the dynamic process of the construction of meaning, the understanding of text is achieved from a reflective and deliberate posture of the reader by using different strategies to understand the information in the text and integrating it into a coherent context. This research seeks to highlight the role of metacognitive strategies in reading comprehension enhancement through an educational intervention based on the use of headlines. It focuses the attention to the most relevant information set out in the text, and refers to the reflective activities before, during and after the reading of a text. Consequently, it brings up discussion about the relationship between text comprehension and metacognition. To do this, follow theoretical basis, a global aspect, studies of Baker and Brown (1984), in the sense that these authors state that to be understanding in the act of reading there is a need for metacognition reading process. After the implementation of activities was found from the results that working text using metacognitive strategies helps in the process of making more autonomous player in the reading comprehension process. And the suggestions presented in this research are actions that can enrich teaching practice in regard to the teaching of reading as well as contribute to new thinking on how to be taught to understand a text.

KEYWORDS: reading comprehension; metacognitive strategies; reading teaching

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 - Questionário de Sondagem - Análise quantitativa de assinalamento das respostas dadas pelos alunos.....p.63
- Tabela 2 - Da leitura da manchete 1 - Análise quantitativa das inferências agrupadas por semelhança.....p.69
- Tabela 3 - Da leitura da manchete 2 - Análise quantitativa das inferências agrupadas por semelhança.....p.70
- Tabela 4 - Da leitura da manchete 3 - Análise quantitativa das inferências agrupadas por semelhança.....p.71
- Tabela 5 - Da leitura da manchete 1 acrescida da leitura do subtítulo - Análise quantitativa das inferências agrupadas por semelhança.....p.73
- Tabela 6 - Da leitura da manchete 2 acrescida da leitura do subtítulo- Análise quantitativa das inferências agrupadas por semelhança.....p.74
- Tabela 7 - Da leitura da manchete 3 acrescida da leitura do subtítulo - Análise quantitativa das inferências agrupadas por semelhança.....p.76
- Tabela 8 – Das palavras ou expressões grifadas que pudessem levar à temática da notícia 1 - Análise quantitativa das palavras e/ou expressões destacadas informadas com maior frequência.....p.79
- Tabela 9 – Das palavras ou expressões grifadas que pudessem levar à temática da notícia 2 - Análise quantitativa das palavras e/ou expressões destacadas informadas com maior frequência.....p.80

Tabela 10 – Das palavras ou expressões grifadas que pudessem levar à temática da notícia 3 - Análise quantitativa das palavras e/ou expressões destacadas informadas com maior frequência.....p.81

Tabela 11 - Da leitura da notícia 1 completa - Análise quantitativa da temática informada.....p.83

Tabela 12 - Da leitura da notícia 2 completa - Análise quantitativa da temática informada.....p.83

Tabela 13 - Da leitura da notícia 3 completa - Análise quantitativa da temática informada.....p.84

Tabela 14 - Reaplicação do questionário de Sondagem do teste 1 - Análise quantitativa de assinalamento das respostas dadas pelos alunos.....p.86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Ações propostas para a intervenção didática.....p.47

Quadro 2: Descrição das atividades de pré-leitura.....p.57

Quadro 3: Descrição das atividades durante a leitura.....p.58

LISTAS DE ANEXOS

Anexo 1: Testes 1 e 5 – Aplicação e reaplicação de um questionário.....p.98

Anexo 2: Teste 2 – Da leitura da manchete.....p.99

Anexo 3: Teste 3 – Da leitura da manchete acrescida da leitura do subtítulo.....p.100

Anexo 4: Teste 4 – Da leitura da manchete completa.....p.101

LISTA DE FIGURA

Figura 1: Evolução das médias em leitura no Pisa (2012).....p.24

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. AS CONCEPÇÕES DE LEITURA, OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O ENSINO.....	18
2. O GÊNERO NOTÍCIA.....	27
3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	32
3.1 A importância das habilidades metacognitivas no ato de Ler.....	32
3.2 A metacognição aplicada ao ensino de leitura.....	36
3.2.1 Metacognição: conceitos.....	37
3.2.2 Metacognição e ensino	40
4. MATERIAIS E MÉTODOS.....	45
4.1 A metodologia a da Pesquisa-Ação.....	45
4.2 Proposta de mediação didática	50
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	62
5.1 Da análise dos resultados do teste 1 – Questionário de sondagem.....	62
5.2 Da análise dos resultados do teste 2 – Leitura das manchetes.....	68
5.3 Da análise dos resultados do teste 3 – Leitura das manchetes acrescida da leitura do subtítulo.....	72
5.4 Da análise dos resultados do teste 4 – Leitura da notícia completa.....	77
5.5 Da análise dos resultados do teste 5 – Reaplicação do questionário do teste 1.....	86
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
7. REFERÊNCIAS.....	94
ANEXOS.....	98

INTRODUÇÃO

No Brasil, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009), um em cada dez brasileiros com quinze anos ou mais não sabe ler e escrever. Esse contingente de 14,1 milhões de brasileiros é analfabeto. O número pode parecer alto aos olhos de leitores letrados, mas é o índice mais positivo dos últimos 15 anos, segundo a Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios). Uma situação que encobre outras realidades não tão evidentes, mas igualmente desafiadoras, como o fato de que dois terços da população entre quinze e sessenta e quatro anos são incapazes de entender textos longos, localizar informações específicas, sintetizar a ideia principal ou comparar dois escritos, ainda segundo dados do IBGE. O problema não é reflexo, apenas, da baixa escolarização; o fato é que, na escola, os alunos aprendem a ler, mas não compreendem o que leem.

A compreensão de um texto, por ser um processo dinâmico de construção de sentidos, se dá a partir de uma postura reflexiva e deliberada do leitor, que precisa fazer uso de diferentes estratégias para entender as informações explícitas no texto e inferir outras, além de integrá-las num todo coerente. Diante de um texto, o leitor, para ser competente, deve fazer uso de estratégias que o ajudem a focalizar, organizar, integrar e verificar a informação, levando-o ao processamento dos conhecimentos e à interpretação das frases, o que contribuirá, principalmente, para a compreensão ampla do texto. A leitura no nível compreensivo é a que gera uma condição de reflexão e crítica sobre as informações fornecidas num texto.

Dentre todas as questões recorrentes no diálogo sobre os problemas educacionais no Brasil, é muito provável que a mais contundente e acaloradamente discutida seja a que reconhece a precária condição da leitura do aluno brasileiro. Pode-se dizer que, em nosso país, essa realidade tornou-se visível aos olhos dos pesquisadores e professores de língua portuguesa, e daí vem nosso interesse em contribuir para um melhor desempenho dos discentes no processo de leitura.

Alguns estudos sobre o ensino da leitura têm-nos feito constatar que muitas das dificuldades de leitura e compreensão de textos, manifestadas pelos alunos, derivam não só da sua falta de motivação, mas também das estratégias que os professores utilizam. Neste âmbito, este estudo vai permitir-nos, no final da sua

realização, dar respostas a questões que nos motivaram a debruçar sobre esta temática.

O fato de a leitura ser uma das tarefas imprescindíveis na aquisição/construção do conhecimento e também na formação dos indivíduos enquanto cidadãos do mundo endossa nossa visão da relevância de um trabalho para fins de aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem do processo de leitura.

Para ratificar o que aqui preconizamos, citamos Lamas, quando diz que:

“ A leitura é, tal como a vida, de natureza dialógica. Pela leitura, o ser humano interroga o texto, interroga o mundo, interroga-se a si próprio, procura respostas, levanta dúvidas e entra assim, na grande orquestração do universo. Por isso, a experiência da leitura do mundo - cultural e linguística - é fundamental para a leitura textual e esta, por sua vez, facilita aquela.” (LAMAS, 1993, p. 168)

Importa-nos salientar aqui que não nos interessa apenas a decodificação do texto, mas sim o entendimento do mesmo no seu todo e de forma significativa, isto é, corroboramos a ideia de Molina (1992: 11), que faz e seguinte afirmação a respeito deste assunto:

“Este é, a nosso ver, o pecado capital da escola pública mal direcionada; assume o compromisso de ensinar toda a população a ler, mas cumpre o compromisso pela metade. Os alunos chegam a ler, mas apenas descodificando os textos, sem alcançar a compreensão verdadeira nem, muito menos, a capacidade de crítica.” (MOLINA, 1992, p.11)

Pensando em minimizar essa problemática – as dificuldades dos nossos alunos em fazer uma compreensão textual eficiente -, esta pesquisa visa responder as seguintes perguntas:

- 1) Os estudos em metacognição, em especial o uso de estratégias metacognitivas, no que tange ao processo de leitura podem contribuir para uma compreensão textual mais eficiente?
- 2) O uso da relação manchete/notícia como recurso para ativar o conhecimento prévio do aluno e conseqüente reflexão consciente sobre o texto para, assim, fazer inferências poderá levar o aluno a compreender melhor o que está sendo lido?

Alguns pesquisadores como Kato (1999) e Kleiman (2004) sugerem o ensino da leitura através do ensino de estratégias de leitura, enfatizando dessa forma

não apenas o produto final da atividade leitora, a compreensão, mas também a forma pela qual se chega à compreensão de um texto. A nosso ver, a possibilidade de o leitor conhecer possíveis caminhos para se chegar à compreensão permiti-lhe maior independência e eficiência quanto aos objetivos de compreensão textual propostos. Nessa perspectiva, pensamos ser importante trabalhar com estratégias metacognitivas de leitura, as quais se caracterizam como processos cognitivos conscientes que possibilitam uma compreensão textual mais eficiente.

Somando-se a esses pressupostos teóricos defendemos que o uso de estratégias de leitura facilitam a aprendizagem e a compreensão de textos. Kopcke (1997) estabelece a metacognição como um dos traços fundamentais que envolvem a compreensão da leitura, sendo a metacognição, para Marini e Joly (2008), uma habilidade que possibilita o aluno ser sujeito ativo e responsável de sua leitura.

Desta maneira, o objetivo desta pesquisa é contribuir para a melhoria do ensino de leitura, visando a proficiência leitora dos nossos estudantes, usando o gênero notícia como suporte e tendo como público-alvo alunos do 7º e 8º anos do Ensino fundamental. Para tanto, será proposto o uso de estratégias metacognitivas para aprimorar o desempenho dos discentes no que tange à compreensão textual. Usaremos como recurso didático a relação manchete/notícia que servirá como ativadora de atenção diante de informações mais relevantes, e, conseqüentemente, levará o aluno a refletir conscientemente sobre o texto, utilizando seu conhecimento prévio para fazer inferências, e, assim, melhor compreender o que está sendo lido. Entende-se por conhecimento prévio o total de conhecimentos, sejam informações ou experiências internalizadas, que o indivíduo traz consigo ao ler (BRANDÃO e OAKHILL, 2005; MARCUSCHI, 1996), permitindo que vá além da informação estritamente textual no processo de compreender um texto.

Pretendemos, assim, comprovar que a dificuldade na compreensão de texto não está na capacidade cognitiva do aluno e, sim, na capacidade metacognitiva, que pode ser desenvolvida e ensinada. Propomos que o professor ensine seu aluno a pensar sobre o que lê e que este aprenda a manipular as informações que já tem para compreender as informações novas.

Nesse sentido, a presente pesquisa discorrerá sobre o ensino de estratégias metacognitivas como suporte à compreensão textual, apoiando-se nas teorias de metacognição como norteadoras da relação entre o processo de leitura e a eficiência

do ato de ler. Para tal, trabalharemos com o gênero textual notícia. A opção por este gênero não é aleatória, se deve ao fato de acreditarmos ser necessário utilizarmos textos que façam parte do cotidiano do aluno, para que o aprendizado ultrapasse as fronteiras da escola e esteja no universo das relações públicas e sociais permeadas pelos usos e competências linguísticas.

Dessa forma, partindo da ideia de que a leitura de um texto é uma atividade cognitiva que requer esforço mental/cognitivo, envolvendo: percepção, memória, inferência e dedução, nossa proposta de mediação didática será baseada no uso das manchetes exercendo o papel de ativação da atenção – valorização/ativação do conhecimento prévio - diante das informações mais relevantes que serão expostas no texto, e, a partir desta ação levar o estudante a fazer inferências - estratégia baseada no uso do conhecimento de mundo, quando o leitor institui uma relação “... não explícita entre dois elementos (normalmente frases e trechos) deste texto que ele busca compreender” (KOCH, TRAVAGLIA, 2001, p. 65).

De maneira geral, realizaremos um estudo da relação temática entre a *manchete* e a *notícia*, ou seja, entre o *título* e o *corpo do texto* extraídos do jornal carioca *Meia Hora*. O foco do nosso trabalho consiste no estudo da relação manchete/notícia como uma estratégia ativadora de atenção e, a partir dessa reflexão consciente sobre o texto, fazer com que o aluno faça inferências sobre a temática da notícia. As notícias com as quais trabalharemos serão: “**Caiu na jaula do leão**” (*Meia hora*, 19/06/2016); “**É fogo na zona**” (*Meia Hora*, 20/06/2016) e “**Você, você, você quer marmita**” (*Meia Hora*, 16/06/2016).

A hipótese testada é a de que se aplicando estratégias metacognitivas ao ensino de leitura, será possível contribuir para formação de leitores eficientes, à medida que habilidades que são requisitos indispensáveis para isso, tais como, planejamento da leitura, monitoramento da compreensão, regulação da compreensão leitora, reformulação de estratégias e consciência da compreensão do texto lido, podem ser desenvolvidas se aplicadas as devidas estratégias.

O uso de estratégias de leitura leva o indivíduo a refletir sobre o seu próprio pensamento. À vista disso, são eficazes em ajudar o aluno a desenvolver sua compreensão e superar dificuldades. Por conseguinte, podem e devem ser ensinadas, pois este ensino é essencial para a formação de leitores autônomos, capazes de compreender diversos tipos de texto.

Nas atividades escolares, as estratégias de aprendizagem referem-se a como cada estudante realiza a tarefa que lhe foi proposta. Nesses casos, os estudos sobre metacognição terão grande contribuição, à medida que possibilitam uma pessoa prever o próprio desempenho em diversas tarefas e monitorar seus níveis atuais de domínio e compreensão. E esse monitoramento se dá por meio de estratégias. A sugestão será fazer o aluno repensar o que está sendo proposto a eles como tarefa e como a realizam, em benefício de um processo de aprendizagem mais significativo.

O embasamento teórico seguirá os estudos de Baker e Brown (1984), no sentido que estes autores afirmam que para haver compreensão no ato de ler há a necessidade de um metaconhecimento do processo de leitura. E também Flavell (1979), que defende a ideia de que o autoquestionamento sobre um texto pode funcionar não apenas para aumentar o seu conhecimento (função cognitiva), mas também para o monitorar (função metacognitiva). Dos autores Paris, Lipson e Wixson (1983), virá o apoio para a justificativa do uso de estratégias metacognitivas, já que estabelecem diferenças entre habilidade e estratégias. Para os três autores, a ênfase dada à metacognição, somada à análise da leitura estratégica, mostrou que o conceito de estratégia foi além do que se entendia como habilidade. O comportamento estratégico, segundo eles, implica intencionalidade, um propósito: o sujeito da aprendizagem ou da leitura escolhe uma entre várias alternativas para agir. Se o uso de habilidades exige mudanças contínuas de ação, de acordo com vários critérios como velocidade, precisão, complexidade, etc., o uso de estratégias não exige tal continuidade de alterações do comportamento, senão que o leitor ou o indivíduo que aprende transforme automatismos (habilidades) em ações conscientes (estratégias).

Ensinar a autorregular a atividade mental é ensinar estratégias eficazes de aprendizagem. Sendo assim, pode-se afirmar que o desenvolvimento metacognitivo leva a saber aprender. Portanto, o conhecimento acerca das estratégias metacognitivas possibilita ao estudante tomar consciência de sua maneira de aprender, ter controle sobre aspectos que necessitam de revisão e transformar sua maneira de aprender para obter melhores resultados em sua vida escolar. O ensino passou por um longo tempo preocupado com o conteúdo e a reprodução daquilo que já existia. É hora de provocarmos os estudantes a refletirem sobre os temas e as experiências que vivem, e a buscarem os vários sentidos e realidades que fazem parte

do mesmo objeto. O uso de estratégias metacognitivas aplicadas ao ensino de leitura pode ser um dos caminhos para essa conquista.

Nesta dissertação, serão apresentadas, no capítulo 1, reflexões sobre as concepções de leitura, o que os Parâmetros Curriculares orientam sobre esse assunto e a relação desses com o ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

O capítulo 2 traz uma breve apresentação sobre o gênero textual notícia, o qual escolhemos utilizar como suporte para o aprimoramento do processo de leitura.

O capítulo 3 traz os pressupostos teóricos que fundamentam a nossa pesquisa. Apresentaremos, na primeira parte, a importância das habilidades metacognitivas no ato de ler, confrontando alguns teóricos no que tange o entendimento acerca da leitura, compreensão textual e da construção do significado. Na segunda parte, “*A metacognição aplicada ao ensino de leitura*”, traremos um estudo a respeito da cognição e metacognição relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem sobre leitura, com ênfase no uso de estratégias metacognitivas, que é o cerne da pesquisa.

O capítulo 4 apresenta os materiais e métodos utilizados na pesquisa, trazendo as informações relacionadas ao grupo com o qual trabalhamos e a descrição das etapas da pesquisa, juntamente com os direcionamentos definidos para a elaboração e aplicação da proposta de mediação didática.

No capítulo 5, exporemos a análise dos resultados obtidos na realização das atividades propostas.

E, no capítulo 6, apontaremos as considerações finais sobre a relevância da pesquisa e algumas reflexões sobre os resultados alcançados.

1. AS CONCEPÇÕES DE LEITURA, OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O ENSINO

As pesquisas sobre as teorias de leitura acompanharam o desenvolvimento da própria Linguística; desse modo, seu objeto de estudo deixa de ser as unidades menores, para, aos poucos, chegar ao texto. Em vista disso, muitos teóricos têm manifestado interesse pelos estudos da leitura e o resultado de suas investigações tem permitido ampliar a concepção que temos do assunto. Se, no passado, a leitura chegou a ser tomada como decodificação de sinais gráficos, fruto, talvez, de uma linguística abstrata, calcada no sistema; hoje, a proposta teórica recebe a colaboração não só da Linguística, como também da Psicologia Cognitiva, da Inteligência Artificial e da Análise do Discurso e se posiciona como um processo multidisciplinar.

Muito se discute acerca da prática do ensino da leitura ministrada nas escolas brasileiras e, essas discussões, por vezes, são realizadas em congressos, seminários, textos publicados e nos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura. Entretanto, tais discussões deveriam ocorrer, principalmente, nas aulas das Disciplinas Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Metodologia do curso de Letras, para que a prática pedagógica da leitura não seja tratada como um simples objeto escolar, por vezes desvinculado da realidade e de sua função social, histórica e cultural.

Uma contribuição teórico-prática relevante que, de fato, vem sendo validada na prática pedagógica da leitura é a de Kleiman (1997), que afirma ser a leitura uma atividade cognitiva por excelência. Segundo a autora, a leitura abrange a percepção, o processamento semântico, a memória, a inferência e a dedução.

Essas estratégias citadas por Kleiman são relevantes no ensino de leitura à medida que proporcionam ao aluno a oportunidade de construir sentidos para o texto a partir de pistas textuais, inferências e de uma série de conhecimento que ele já possui. Este ensino se faz muito interessante, uma vez que, segundo Solé (1998), não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, mas sim atribui grande importância ao uso que se faz dos conhecimentos prévios para a compreensão do texto. Afinal, é a partir das hipóteses e antecipações prévias que o texto é processado para sua verificação.

No ato de ler, utilizamos várias estratégias por meio das quais se realiza o processamento do texto e mobilizam diferentes níveis de conhecimento do leitor, ou seja, seus conhecimentos prévios, dentre os quais costumam ser enfatizados: o conhecimento linguístico, o de mundo ou enciclopédico e o interacional.

Os conhecimentos linguísticos referem-se aos conhecimentos de língua dos falantes nativos e correspondem a itens lexicais, estruturas sintáticas, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua. Esses elementos se manifestam na superfície do texto e são responsáveis pela ativação do conhecimento de mundo arquivado na memória dos usuários.

Os conhecimentos de mundo remetem para conhecimentos armazenados na memória de cada indivíduo, sob a forma de esquemas que são estruturas cognitivas registradas em unidades de informação na memória de longo prazo. Isso quer dizer que, para compreender o mundo, é preciso que se tenha dentro de si uma representação dele. Os esquemas formam-se a partir de experiências sócio-culturais dos indivíduos, uma vez que todos os seres humanos praticam o ato da interação nesses contextos. É com base em tais esquemas, por exemplo, que se levantam hipóteses, produzem-se inferências capazes de preencher as lacunas ou potencialidades dos textos.

O conhecimento interacional, de acordo com KOCH & ELIAS (2006), prevê os seguintes conhecimentos: o ilocucional, que nos permite reconhecer os objetivos do produtor do texto; o comunicacional, diz respeito à quantidade de informação necessária, seleção da variante linguística adequada à situação de interação e adequação do gênero textual; e o metacomunicativo é aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) (doravante PCN), documentos criados a partir de uma prerrogativa da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação, lei 9394/96, com objetivo de propiciar aos sistemas de ensino subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, servindo como eixo norteador à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno, sugerem uma prática pautada no desenvolvimento da capacidade de compreender textos orais e escritos e sugerem o ensino dos gêneros. Para tanto, é necessário que os professores do ensino fundamental e médio trabalhem a leitura como um processo no qual o leitor/aluno realiza um trabalho de compreensão e interpretação de textos a partir de seus

objetivos, de seu conhecimento prévio sobre o assunto, sobre o autor, sobre aspectos linguísticos envolvidos, dentre outros aspectos importantes.

Os PCN refletem um desejo de fazer chegar à escola pública um conjunto de inovações didáticas que permita melhorar a qualidade de nosso ensino. Mas é preciso verificar em que medida esses documentos são capazes de modificar as práticas de nossas escolas, e não somente o discurso dos educadores. Para isso, deverão ser acompanhados de investimentos em qualificação de professores, pois sabemos que o peso da inércia e da tradição nas escolas é grande, dificultando as mudanças.

Segundo os PCN, o objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa é o domínio da linguagem. E dentro disso está o ensino da leitura, para o domínio de uma competência leitora. Definem o leitor competente como alguém capaz de compreender integralmente aquilo que lê, ultrapassando o nível explícito a ponto de identificar elementos implícitos. Além disso, estabelecer relações entre os textos que lê e outros já conhecidos, atribuindo-lhes sentidos e ainda justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Alguém que possui aptidão para selecionar trechos que atendam a uma necessidade sua e utiliza estratégias de leitura de forma a atingir essa exigência.

Portanto, nos PCN, a concepção de leitura é interacionista e tem também seus fundamentos ancorados na psicologia cognitiva, na análise do discurso e na psicolinguística. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (PCN, 68).

Nessa perspectiva, é fundamental que todos os educadores - em especial os professores - estejam atentos. Conhecer a natureza do processo de leitura, assim como o processo pelo qual os sentidos de um texto são construídos, é condição indispensável para uma aprendizagem efetiva, quando esta pressupõe leitura de textos escritos.

Vinculado ao ato de ler tem-se o processo de compreensão de texto que, segundo Kleiman (2009), envolve processos cognitivos múltiplos, ou seja, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender. A compreensão de texto parece amiúde uma tarefa difícil, porque o próprio objeto a ser compreendido é complexo, ou, alternativamente, porque não conseguimos relacionar o objeto a um todo maior que o torne coerente. Desta forma, ela deve ser feita com

base em hipóteses que o leitor cria sobre o que lê. Essas hipóteses resultam das relações que o leitor vai estabelecendo desde o início da leitura, continuamente entre os elementos visuais, as palavras, as frases de um texto e todas as informações que ele pode trazer para a leitura. Essa atividade está diretamente relacionada à predição, que consiste em antecipar o sentido do texto, eliminando previamente hipóteses improváveis.

A confirmação ou rejeição das hipóteses depende, em grande parte, dos dados textuais, da forma como eles estão organizados e articulados no texto. Na verdade, a interpretação ocorre quando há confluência entre o reconhecimento de elementos do código linguístico e a projeção dos conhecimentos do leitor no texto.

Nesse sentido, faz-se necessário que a leitura e a interpretação de textos aconteçam em um processo sócio-interacional. Para que isso ocorra com eficiência na escola, o professor deve procurar ser um mediador, ajudando os alunos no descobrimento de quais estratégias devem usar para construir o sentido daquilo que está sendo lido. Visando, assim, o aprimoramento da capacidade de leitura, pois ao tornar o processo conhecido, estaremos construindo as bases para uma atividade de metacognição, isto é, de reflexão sobre o próprio saber, o que pode tornar esse saber mais acessível a mudanças.

Refletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais. Neste sentido, a partir das diversas operações que ocorrem antes, durante e depois da leitura, Solé sustenta que, na escola, devem ser ensinadas estratégias que ajudem a:

Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura; ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão; dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial (em função dos objetivos definidos); avaliar a consistência interna do conteúdo expresso pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o 'sentido comum'; comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica; elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões. (SOLÉ, 1998, p.73-4)

Isto posto, elaborar atividades em que sejam acionadas essas estratégias representará a possibilidade de proporcionar meios de amadurecimento e autonomia

para o leitor em formação - o que deve ser prioridade da prática pedagógica. Isso será possível fazendo um trabalho, embora consciente das dificuldades inerentes ao processo, certo da capacidade de transformação nele contida. Daí a preocupação com a construção do sentido do texto, com os procedimentos envolvidos nessa construção, com as estratégias acionadas no processo de leitura e, principalmente, com a necessidade de o professor assumir uma nova postura nas aulas de Língua Portuguesa.

Corroborando as ideias de Solé (1998), os PCN definem:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (PCN, 1998, p 69-70).

Nesse sentido, apesar da problemática que envolve os trabalhos com leitura ainda nos dias de hoje, não podemos deixar de destacar que houve, no Brasil, um inegável avanço na postura teórica adotada nos PCN no que se refere ao enfoque leitor/produtor de textos. No entanto, nossa experiência mostra que ainda há um enorme fosso entre a postura teórica adotada e as práticas de leitura e produção de textos em sala de aula. Os PCN não são legíveis e compreensíveis por si sós pelos professores ou, mesmo, pelos formadores de professores.

Prova disso são as estatísticas brasileiras dos órgãos governamentais, resultado, ainda, de um ensino tradicional. Voltados para um ensino que não promove reflexão acerca das questões da linguagem, nem uma tentativa de fornecer ao aluno a competência textual que lhe possibilite transitar pelos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, os resultados do SAEB (2011), embora tenham levado em conta procedimentos estatísticos menos rigorosos, considera que para esse nível de escolarização (educação básica) o padrão mínimo seria de 500 pontos, o que permitiria aos alunos continuar os estudos no ensino médio, com aproveitamento satisfatório. No entanto, o resultado alcançado por esses alunos foi de 227,56 pontos. Isto significa que menos da metade dos alunos não compreende satisfatoriamente os textos que lê, o que se torna preocupante ao aliam-se a isso os dados do Indicador

Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), divulgados pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM), em que havia em 2011/2012 cerca de 27% de analfabetos funcionais e 73% de alfabetizados funcionalmente.

Ou ainda, podemos considerar o resultado do PISA (Programa Internacional de Avaliação de alunos), outro exame, esse de caráter internacional, que mede a capacidade de leitura de alunos com 15 anos de idade, independente da série em que se encontre. A cada ano, esse exame prioriza uma área. Em 2012 o foco era leitura e o Brasil ganhou o 55º lugar, quando concorria com 65 países. Quase metade (**49,2%**) **dos alunos brasileiros não alcança o nível 2** de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem. E ainda temos uma decrescente em relação aos anos anteriores, o que comprova que, em relação à leitura, não está havendo melhora no desempenho.

Se mantiver o mesmo ritmo de progresso em educação, o Brasil levará, ao menos, 25 anos para alcançar o desempenho médio dos alunos de países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). O país está entre aqueles que têm evoluído em seus índices educacionais, no entanto, em passos lentos. A situação pior é em leitura, com um ritmo de evolução de 1,2 por ano no desempenho dos alunos, o Brasil demoraria 71 anos para alcançar os 496 pontos da média da OCDE, hoje a média brasileira é de 410. É isso que mostra o último relatório do Pisa¹:

¹ Dados retirados do sites:

http://www.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/apresentacao_tufi_soares.pdf

http://www.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf

Evolução das médias em leitura no Pisa

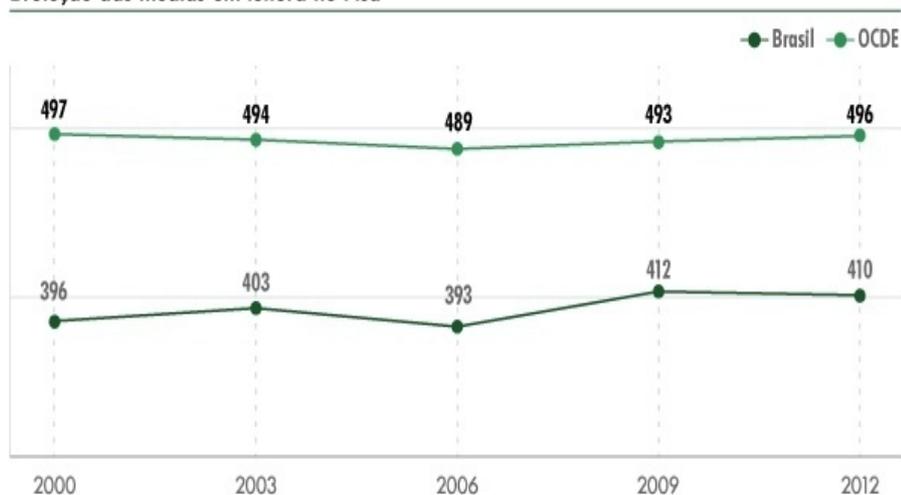


Figura 1: Evolução das médias em leitura no Pisa (2012)

Por consequência, entendemos que há uma necessidade de adoção de ações implementadoras (formação continuada de professores, elaboração de materiais) favorecendo a pesquisa, o debate e a reconstrução de ideias. Vale ressaltar quão necessária é uma reflexão sobre a prática e que a “troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando. O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”.

Pelas recomendações dos PCN (1998), no aprendizado inicial da leitura a primeira abordagem a ser excluída é aquela que vê a leitura simplesmente como decodificação de códigos. Por causa dessa formação deficitária, temos milhares de leitores que apenas sabem decodificar qualquer tipo de texto, porém não atribuem nenhum sentido a eles.

O leitor deve ter noção de que ao se ler é possível refutar ou confirmar as informações que ficaram claras ou não. Para isso, ele deve possuir condições ao iniciar sua leitura de construir hipóteses em relação ao título do texto, além de saber fazer uso de inferências, a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possua do assunto tematizado.

Segundo as orientações dos PCN:

“Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade”. (PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª Série, 1998; p. 15).

Somente uma prática ampla de leitura promoverá um resultado eficiente, pelo contato constante com os mais diversos textos que facilitarão esse ensino-aprendizagem, e para que o leitor não se trave na leitura de materiais didáticos que não o levam à interação com o texto. No contexto escolar, a interação com outros leitores criará a oportunidade de vivenciar outros pontos de vista em relação ao mesmo tema lido.

O contato com outros leitores experientes promoverá o contato, de fato, com momentos válidos de leitura, propiciando a interação com a diversidade textual. Cabe ao professor mediar essa interação entre os leitores, podendo também constituir-se como “modelo”. Um professor apaixonado pela leitura é capaz de tornar seu aluno um leitor que sabe construir ativamente o significado de um texto, de acordo com o objetivo da sua leitura. Para isso, o material selecionado deve ser adequado ao leitor, tornando a aula de leitura um momento de contato prazeroso com a linguagem. Assim, o desafio a ser driblado é:

“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.” (PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª Série, 1998; p. 17).

Entendemos que, para tornar o aluno um bom leitor, cabe ao professor mobilizá-lo para ler, construindo significados para a leitura de seus textos, de acordo com o objetivo da leitura, o repertório do aluno e a mediação que é efetuada. Essas aulas de leitura deverão deixar de ser parte de um método tradicional, em que o aluno apenas decodifica as palavras presentes no texto, ou seja, as aulas de leitura não deverão ser simples aulas de alfabetização (ensinar a ler e escrever) para se tornarem

aulas de leitura (construção de sentidos). Portanto, o aluno precisa perceber a necessidade diária da leitura nas suas relações sociais.

De acordo com os PCN, o modelo interativo de leitura a considera como um saber de procedimento. A leitura é um ato em que o leitor compreende a mensagem global para conseguir um propósito determinado. Para que essa leitura seja transformadora, é necessário que o leitor utilize determinados procedimentos- as estratégias de leitura.

Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam - e se aprendem – ou não se aprendem. Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. (SOLÉ, 1998, 70)

O propósito do ensino de leitura na escola deveria ser o de oferecer suportes que tornem o ato de ler uma ação dinâmica e produtiva. Infelizmente, percebemos que, ainda hoje, muitas aulas de leitura se constituem em apresentar o texto como um objeto pronto e acabado. Dessa forma, percebe-se que o aprendiz não tem a oportunidade de manter um contato crítico e reflexivo com os textos.

Para que ocorra esse processo de leitura ativa e produtiva, Kleiman (1997) explica que a leitura não deve ser apenas a ação de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Segundo a autora, é preciso ativar as estratégias, como por exemplo, de seleção, antecipação e inferência, sem as quais não haverá proficiência.

Importante ressaltar também que a mediação do professor é fundamental na tarefa de ensinar a leitura, uma vez que é preciso que aluno e professor entreguem-se ao texto, deixem-se inquietar por ele e perder-se nele. E quem vai auxiliar o aluno nesta tarefa é o professor. Portanto, a finalidade principal da escola hoje é formar alunos capazes de exercer a sua cidadania, compreendendo criticamente as realidades sociais e nelas agindo, efetivamente. Para tanto, coloca-se como fundamental a construção da proficiência leitora desse aluno.

2. O GÊNERO NOTÍCIA

Nossa pesquisa tem como objetivo uma proposta de intervenção de ensino do uso estratégias metacognitivas para o aprimoramento do processo de leitura em turmas de 7º e 8º anos do ensino fundamental, abordando as marcas linguístico-enunciativas de uma notícia jornalística, mediante reflexões através da relação manchete/notícia, procurando, assim, contribuir para a formação de um cidadão crítico e um leitor eficiente.

Quando se pensa em leitura na escola imediatamente vem à mente literatura, e em especial, a clássica. Embora todas as diretrizes citem a necessidade de leituras diversificadas, aquelas que estão presentes no dia-a-dia do sujeito em qualquer situação, na realidade isso não acontece, pois não existe consonância entre a teoria e a prática.

Consideramos a leitura do texto jornalístico imprescindível para a formação do leitor, capaz de entender, integrar-se e atuar na realidade social em que está inserido, via a formação de opiniões e mediante o desenvolvimento da capacidade de reflexão, essencial para assegurar sua participação como cidadão do mundo. Visando a propiciar o desenvolvimento do leitor crítico, exigido pela nova ordem social e pelos princípios estruturadores da atual proposta curricular para o Ensino Fundamental, abordamos o gênero discursivo notícia, o qual tem como objetivo um fato novo, despertando o interesse em interagir com o outro no sentido autor-texto-leitor.

Ao falarmos em gêneros, tomamos como base os pressupostos teóricos de Bakhtin para este os gêneros do discurso resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio-historicamente. O autor refere que só nos comunicamos, falamos e escrevemos, através de gêneros do discurso. Os sujeitos têm um infundável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Tais gêneros nos são dados, conforme Bakhtin (1997, p.282), “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”. Ainda segundo o referido autor, conceitua-se gênero a partir de critérios: as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. A

quantidade e a diversidade de gêneros orais e escritos são, portanto, inesgotáveis, não sendo possível enumerá-los.

De acordo com os PCN (1998), os gêneros do discurso são instrumentos privilegiados para o ensino de Língua materna. Nos PCN de Língua Portuguesa (1998), a intenção é de que as propostas e ideias apresentadas venham oferecer subsídios para um ensino que permita aos alunos o uso eficaz da leitura e dos benefícios decorridos de sua apropriação, como a diminuição do fracasso escolar e a possibilidade efetiva do exercício da cidadania.

Partindo da definição bakhtiniana de gênero discursivo, analisaremos agora a notícia. Temos nela a divulgação de um acontecimento por meios jornalísticos. A notícia é a matéria-prima do Jornalismo, normalmente reconhecida como algum dado ou evento socialmente relevante que merece publicação numa mídia. Segundo Benassi (2007), o *gênero Notícia* tem como foco o *novo*, recorrendo, para tal, a acontecimentos e a fatos que abarcam diversas perspectivas temáticas – economia, educação, empregos, entretenimento, esportes, fofocas, informática, política, saúde, sociedade etc. Tais temáticas trazem à tona os acontecimentos ocorridos nas práticas corriqueiras do dia a dia, tornando-se, assim, objeto de materialização das notícias. As notícias, desse modo, tomam como objeto os fatos ocorridos recentemente no campo social (BENASSI, 2007). Essa primeira abordagem acerca do gênero notícia evidencia a dimensão conteudista da sua caracterização.

Em face do seu propósito comunicativo de informar ao público dos acontecimentos e fatos ocorridos no âmbito social, o gênero notícia lança mão da narrativa. Diante disso, o autor da notícia faz uso de uma vasta quantidade de recursos linguísticos e discursivos. Consoante Fiorin (2004, p. 108), “o texto é um todo organizado de sentido, o que significa que ele possui uma estrutura. Ou seja, o sentido organiza-se por meio de uma estruturação propriamente discursiva”. Nesse sentido, o gênero notícia, em sua constituição, é formado por componentes estruturais, que possuem uma função no que concerne à atribuição/ elaboração de sentido. Ora, tais componentes estruturais não estariam dispostos na organização estrutural do gênero notícia de maneira neutra. Mas, sim, cada um é possuidor de um papel, que está diretamente atrelado à produção de efeitos de sentido. No dizer de Benassi (2007) e Koche & Marinello (2012), o gênero notícia é construído linguisticamente, a partir dos seguintes componentes estruturais: *Título*, *Subtítulo*, *Lide* e *Corpo textual*.

O primeiro componente é o *título e/ ou manchete*. Gaydeczka (2007) postula que o título tem como função atrair o leitor. Normalmente, podemos observar, os símbolos que representam o título possuem um tamanho maior e o destaque do negrito, tais característica não se dão gratuitamente, pelo contrário, ocorrem justamente pelo fato de a manchete possuir essa função atrativa.

O segundo componente é o *subtítulo e/ ou título auxiliar*. Na ótica de Gaydeczka (2007), a esta parte da notícia será conferida a função de complementação informacional dos dizeres e das falas dispostas no título. Normalmente verificamos que os símbolos que representam o subtítulo possuem um tamanho menor, tal característica ocorre pelo fato de esse componente estrutural exercer uma função “secundária”, em relação ao título.

O terceiro componente é o *lide*. Segundo Benassi (2007) e Koche & Marinello (2012), na estruturação organizacional do texto noticioso, ao *lide*, será atribuído o papel de fazer um resumo dos aspectos mais relevantes da notícia – *acontecimentos/ fatos, sujeitos envolvidos, momento, local/ lugar*. Ele aparece no primeiro parágrafo do texto noticioso, primando, acima de tudo, pela abordagem dos seguintes elementos: *O quê aconteceu?, Com quem aconteceu?, Quando aconteceu? e Onde aconteceu?*

O quarto componente é *corpo textual*. Esta parte tem como função ampliar as informações sumarizadas pelo *lide*, é onde há narração detalhada do fato que se quer noticiar.

Em virtude de a notícia compor a categoria preconizada pelo ambiente jornalístico, caracteriza-se como uma narrativa técnica. Tal atribuição está condicionada principalmente à natureza linguística, pois, diferente da linguagem literária, que, via de regra, revela traços de intensa subjetividade, a imparcialidade neste âmbito é a palavra de ordem.

Assim sendo, como a notícia pauta-se por relatar fatos condicionados ao interesse do público em geral, a linguagem necessariamente deverá ser clara, objetiva e precisa, e a tradição jornalística postula que deve isentar-se de quaisquer possibilidades que porventura tenderem a ocasionar múltiplas interpretações por parte do receptor.

Entretanto, na presente pesquisa, consideramos que há uma estreita relação entre a linguagem e o dizer jornalístico, o que é ratificado pela análise da linguagem como ciência; pelo valor significativo que a palavra adquire em um determinado

contexto, com suas instabilidades, sublimações e implicações na expressão do pensamento social; e pela fixação do saber escrito e o seu desenvolvimento como cultura de massa e a possibilidade de uma transformação social mais ampla.

Faz-se necessário deixar claro que, neste universo que propomos explorar, o texto noticioso, a tradição tem preconizado o estilo claro e conciso, de modo que o redator deva evitar ao máximo a linguagem figurada, sobretudo a ambiguidade. Todavia, mesmo num discurso tido como referencial, em um gênero no qual a ambiguidade não constitui medida para a sua construção, encontram-se frequentemente enunciados que se valem de variados recursos semântico-discursivos e estabelecem mais de um nível de significação. Esse é o tipo de construção que iremos analisar na nossa pesquisa, visto que, para nós, servirá de base para o desenvolvimento da capacidade cognitiva dos discentes, já que permitirá uma maior reflexão durante todo o processo de leitura.

A base de toda análise textual é a interação, o contato com o outro, e é na troca de informações, que se constrói uma cadeia, produz-se a consciência individual e conseqüentemente a consciência coletiva de um povo. A partir da interação, a língua torna-se poderoso meio de comunicação, de construção de conhecimento e fator determinante no desenvolvimento de todo novo ser social. O sujeito social adquire consciência através dos signos e devolve à sociedade as reflexões produzidas a partir deles, num ciclo contínuo. E nesse processo de interação, os jornais adquirem enorme relevância por produzirem signos ideológicos.

Dessarte, a posição central que a manchete ocupa nesta pesquisa deve-se ao fato de tradicionalmente ser suporte de informação mais importante ou proeminente no texto jornalístico. Entretanto, desmistificaremos o caráter resumitivo e objetivo da manchete na notícia. Veja-se o que dizem Koch e Elias:

O título é, sem dúvidas, o primeiro desencadeador de perspectivas sobre o texto, que vai servir de fio condutor para as inferências que o leitor terá de fazer. Um título bem dado prepara o leitor para o que vai encontrar no texto, ativa na memória conjuntos de conhecimentos necessários para a compreensão (frames, esquemas), permite-lhes fazer previsões, levantar hipóteses, que, na sequência da leitura vão ser testadas, confirmando-se ou não: isso porque existem títulos despistadores, intencionais ou não, principalmente em publicações humorísticas. (KOCH E ELIAS,2010, p.90)

Ou seja, a apelatividade presente no texto em função de necessidades não propriamente inerentes ao gênero notícia, mas pragmaticamente ligadas a um contexto comercial, pode subverter algumas funções apontadas para o título da

notícia ou pode sobrepor-se a elas. Então, para atrair o público, o redator pode produzir uma manchete que não represente o tema da notícia, mas que desperte interesse na compra e leitura do jornal.

Referindo-se ao jornalismo, Motta (2006, p.48) afirma que, em virtude de serem criativos de “empalavramento” da realidade, as notícias acabam por se tornarem obras abertas, de sentidos inacabados, necessitando, pois, da intertextualidade do leitor para se completar. Ainda segundo Motta, “a linguagem jornalística é ambígua como a própria natureza humana, a realidade social que procura apreender e a retórica que utiliza para relatar os dramas e as tragédias do mundo”.

Dito isto, desfazer a ambiguidade nesses casos dependerá de inferências baseadas em informações contextuais e saberes alocados na memória, de modo que se possa (re)construir os implícitos possivelmente previstos pelo leitor.

Enfim, em nossa abordagem, a ambiguidade não pode ser considerada como falha na construção da notícia. Ela consiste em uma estratégia condizente à pesquisa de analisar a leitura de uma notícia como um todo considerando o contexto e todas as partes do texto. Somente assim poderemos atingir uma compreensão eficiente.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A forma como a leitura e o seu ensino são tratados nos últimos anos evoluiu de acordo com novos caminhos propostos pelos estudos linguísticos. Não se concebe mais a leitura como simples decodificação, em que o sujeito decifra o código, a língua, porém não atribui sentido ao que lê.

Dentro dessa perspectiva, surge a metacognição, uma área de estudos entendida como um processamento adquirido e desenvolvido pela experiência e pelo conhecimento, em que o indivíduo consegue monitorar, autorregular e elaborar estratégias para potencializar sua cognição. Essa capacidade chama a atenção para o seu desdobramento no campo educacional, com vistas ao desenvolvimento de competências, no caso do presente estudo, no âmbito da leitura compreensiva em que o leitor usa conscientemente os processos metacognitivos, que contribuem para a cognição, conseqüentemente, contribuindo para o entendimento do texto.

3.1 A importância das habilidades metacognitivas no ato de ler

Ler é atribuir significado ao texto. Esta acepção põe a origem do significado não no texto, mas no leitor. Um mesmo texto pode provocar em cada leitor, e mesmo em cada leitura, uma visão diferente da realidade. Esta, provocada pela presença do texto, depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura; a qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor. A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. E, por fim, o significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor.

Conforme entende Martins, a leitura consiste em:

[...] um processamento estruturado em torno da compreensão de conteúdos (informação) nas dimensões simbólicas (sentidos) e formais (organização dos signos), para o qual não importa tanto a linguagem, mas sim como os significados são exteriorizados pelos autores e assimilados pelos leitores (MARTINS, 1982, P.55).

Ainda, no que se refere à leitura, Jouve postula que:

é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções [...] é antes de mais nada um ato concreto, observável, que recorre a atividades definidas pelo ser humano. Com efeito, nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos. (JOUVE, 2002, p.17)

A forma como a leitura e o seu ensino são tratados nos últimos anos evoluiu de acordo com novos caminhos propostos pelos estudos linguísticos. Não se concebe mais a leitura como simples decodificação, em que o sujeito decifra o código, a língua, porém não atribui sentido ao que lê.

Ler é estar em sintonia e conectado com o outro, uma vez que o ato de ler sempre pressupõe um autor/enunciador que ao falar/escrever, constrói seu discurso em função de um ouvinte/leitor. Além disso, ler é uma atividade muito rica em conhecimentos, porém, complexa, quando se trata da leitura do texto escrito, por exemplo, pois, nesse caso, envolve conhecimentos linguísticos que passam pelo reconhecimento de letras, fonemas, morfemas para chegar no processo de decodificação, condição básica para a leitura do texto escrito.

Não obstante, mais que decodificação, a leitura é uma atividade, um processo de interação, no qual o leitor, o autor e o texto interagem entre si, seguindo objetivos e necessidades socialmente determinadas.

Em se tratando da leitura na sala de aula, ela geralmente dependerá do que o aluno já sabe sobre o assunto em pauta e de suas experiências adquiridas ao longo de sua existência, o que pressupõe uma relação dialógica do leitor com o texto. Assim, pode-se dizer que a leitura se desenvolve na convivência com o mundo. O aluno aprende a ler quando relaciona o que lê com seu conhecimento de mundo, ou seja, com as experiências que traz em sua “bagagem” cultural. Dessa forma, cada pessoa terá uma leitura particular de um mesmo texto, dependendo do seu conhecimento prévio.

Dentro dessa perspectiva, que reconhece o leitor como um sujeito envolvido em um processo de interação, Bakhtin afirma:

Pode-se dizer que o interpretador é parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, do diálogo entre estes), entra nele como um novo participante. O encontro dialógico de duas consciências nas ciências humanas. A molduragem do enunciado do outro pelo contexto dialógico (BAKHTIN, 2003, p. 329)

Nos PCN, a concepção de leitura delineada é uma variante da interacionista e tem também seus fundamentos ancorados na psicologia cognitiva, na psicolinguística e na sociolinguística. Na definição de leitura encontrada nos PCN, é possível constatar essa semelhança:

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

Em diferentes atividades de leitura, é importante considerar que o texto não traz em si um sentido único, mas serve como ponto de partida para uma pluralidade de sentidos possíveis que são co-construídos na interação entre texto e leitor, desde que não estejam contrários àquilo que o texto propõe (Marcuschi, 2008). A compreensão, portanto, não é extraída do texto, mas é direcionada por ele.

A compreensão textual, por ser um processo dinâmico de construção de sentidos, se dá a partir de uma postura reflexiva e deliberada do leitor, que precisa fazer uso de diferentes estratégias para entender as informações explícitas no texto e inferir outras, além de integrá-las num todo coerente. Desta forma, o processo de leitura vai além da habilidade de decodificar e reconhecer palavras. A inteligibilidade de um texto não é um produto final, acabado, mas um processo que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada. A ênfase não está na dimensão espacial e permanente do texto, mas no aspecto temporal e mutável do ato da leitura. O interesse de pesquisa não está somente no produto final da leitura, na compreensão extraída do texto, mas também em como se dá essa compreensão, que estratégias, que recursos, que voltas o leitor dá para atribuir um significado ao texto.

No que compete ao entendimento que se tem no momento da sua compreensão, podem-se observar as seguintes habilidades elencadas por Camurça (2011, p.107): “[...] habilidade de fazer proposições, identificar lacunas de informação, distinguir entre observações e interferências, raciocinar hipoteticamente, e exercitar a metacognição”. Isso reflete como a prática deve ser realizada de forma proficiente e condizente com o objetivo que cada indivíduo tem para satisfazer a sua necessidade de obtenção da informação.

Estudos apontam estratégias de leitura eficazes em ajudar o aluno a desenvolver sua compreensão e a superar dificuldades, as quais podem e devem ser ensinadas, sendo este ensino essencial para a formação de leitores autônomos, capazes de compreender diversos tipos de texto. Estas intervenções visam melhorar a compreensão de textos e têm em comum o fato de promoverem a reflexão do participante sobre as informações textuais e/ou sobre seus próprios processos de pensamento no tratamento dessas informações.

É fato que compreender textos é uma atividade de importância incontestável para um indivíduo, seja considerando sua vida escolar, ou mesmo o seu funcionamento social, de maneira mais ampla. Trata-se de uma habilidade complexa, que reúne diversos componentes e processos que influenciam o desempenho do leitor. Neste sentido, é importante que o sujeito monitore a sua compreensão e controle ações cognitivas, por meio de estratégias que facilitem a compreensão de um determinado tipo de texto ou gênero textual. Estas atividades deliberadas de monitoramento, controle e avaliação de um texto são chamadas de “estratégias metacognitivas de leitura”.

A relação entre a habilidade metacognitiva e a eficiência em leitura tem sido alvo da atenção de inúmeras pesquisas, e argumentamos, junto com Baker e Brown (1984), que para haver compreensão no ato de ler há a necessidade de um metaconhecimento do processo de leitura. Ao falarmos em metaconhecimento devemos esclarecer que há envolvimento de dois fenômenos, a saber: o conhecimento sobre a cognição, no caso em questão sobre a leitura, e o monitoramento dos processos envolvidos. Ademais, o leitor precisa estar consciente de que deve chegar a um significado e exercer certo controle sobre os seus procedimentos de leitura para atingir seus objetivos.

Por “conhecimento da cognição” ou metacognição, entende-se o conhecimento que o leitor possui de seus próprios recursos cognitivos e a compatibilidade entre o leitor e a situação de leitura. Por exemplo, se o leitor está consciente do que é importante para uma atuação efetiva, então é possível que ele se oriente de modo eficaz, no sentido de realizar os objetivos que a leitura de determinado texto lhe propõe. No entanto, se este leitor não tem consciência da complexidade da tarefa que tem em mãos, muito provavelmente, não conseguirá tomar as decisões adequadas e necessárias para uma leitura eficiente.

Dado o exposto, podemos pontuar que ter competência em leitura significa possuir um repertório de procedimentos estratégicos, saber gerenciar de forma adequada a sua utilização e aplicá-los de modo flexível, em cada situação – antes, durante e depois da leitura, com uma intencionalidade (Brown, 1992; Hacker, 1998; Jacobs & Paris, 1987; McKown, & Barnett, 2007). Sendo assim, pretendemos mostrar ser possível aperfeiçoar o processamento da leitura e promover a compreensão por meio da utilização de estratégias metacognitivas de aprendizagem.

Diante dessa discussão, percebe-se que o leitor é ativo no processo de compreender um texto, ainda mais quando se considera uma compreensão profunda. As estratégias de leitura que ele utiliza são norteadas por seus objetivos: quem lê o faz por alguma razão, seja para adquirir informação, para aprender, para revisar seu próprio escrito, por prazer, entre tantas outras possíveis. Conforme a necessidade emergente, seus propósitos e suas expectativas, o leitor pode fazer uso de diferentes estratégias de leitura. A sua escolha por determinadas estratégias naquele contexto em particular (em detrimento de outras possíveis) influenciará diretamente sua compreensão. O leitor terá que optar por aquela que considera mais adequada no momento. Portanto, não basta apenas ter a seu dispor uma gama variada de estratégias de leitura, mas é preciso ainda tomar decisões quanto à aplicabilidade e eficácia das mesmas em cada nova leitura.

Com relação ao que foi exposto, assumimos que a leitura é um processo de interação entre autor, leitor e texto, na busca de alcançar os objetivos que guiam a leitura. Neste processo, o leitor é ativo, pois processa e examina o texto, sempre orientado por objetivos e/ou finalidades, influenciando, inclusive, a interpretação que realiza dos textos que lê. Todavia, não é o único nessa situação de interação. O autor deve ser considerado, assim como o seu discurso materializado no texto. Essa é a concepção que atualmente deveria subsidiar as propostas pedagógicas e orientar, teoricamente, o ensino da Língua Portuguesa.

3.2 A Metacognição aplicada ao ensino de leitura

Durante algumas décadas, as investigações no âmbito da aprendizagem centraram-se nas capacidades cognitivas e nos fatores motivacionais como os dois determinantes principais da realização escolar. A partir da década de 1970, uma

terceira categoria de variáveis tem sido extensivamente estudada, a dos processos metacognitivos que coordenam as aptidões cognitivas envolvidas na memória, leitura e compreensão de textos. Em termos de realização escolar, para além da utilização de estratégias, é importante o conhecimento sobre quando e como utilizá-las, sobre a sua utilidade, eficácia e oportunidade. A este conhecimento, bem como à faculdade de planificar, de dirigir a compreensão e de avaliar o que foi aprendido, Flavell (1987) atribuiu a designação de metacognição.

3.2.1 Metacognição: Conceitos

A metacognição é uma área de estudos pertencentes ao campo das ciências cognitivas e tem como premissa viabilizar a consciência do indivíduo acerca de seu processo de aprendizagem, ou seja, todas as atividades realizadas têm como objetivo fazer com que o aluno tome consciência de suas características em situações de aprendizado e, a partir dessa consciência, lance mão de mecanismos para melhorar seu desempenho.

Tendo como base os pressupostos teóricos que sustentam a Linguística Cognitiva, entende-se que a relação entre palavra e mundo é mediada pela cognição, que, por sua vez, tem um caráter social evidente na medida em que os sujeitos, seres interativos, partilham as significações e participam cooperativamente da construção de seu processo. O significado, então, deixa de ser um reflexo direto do mundo, como defendiam os gerativistas, para ser entendido como uma construção cognitiva por meio da qual o mundo é apreendido e experienciado. Assim, a palavra não contém um significado estanque em si, é, antes, uma construção plena de sentidos advindos do conhecimento enciclopédico. O seu significado é concebido, nesse sentido, como construção mental em que há (re)categorização do mundo, a partir do elo entre língua, cultura e cognição (VANIN, 2009).

Alguns pesquisadores, como Flavell, nos idos de 1970, começaram a pensar a questão da compreensão da cognição pelos sujeitos, surgindo um novo campo de estudo: a metacognição, que permitiu uma mudança de paradigma com o trabalho sobre cognição. De acordo com o referido autor, a metacognição é a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos, ou seja, a própria consciência de seus atos e pensamentos. Podendo pensar sobre o seu pensar para, assim, poder observar e corrigir seus erros.

A partir disso, surgiram vários modelos metacognitivos, explicitando a função autorreguladora do sistema cognitivo. Inicialmente, os trabalhos estavam no campo do que o indivíduo conhecia sobre sua cognição, definindo metacognição como cognição sobre cognição. Posteriormente, novos conceitos foram acrescentados, enfocando o processamento de informação, em que o indivíduo é provido de um subsistema de controle que tem a finalidade de monitorar, planejar e regular seus processos (JOU & SPERB, 2005).

Na década de 90, Brown, iniciando os estudos sobre metacognição, sustenta a importância da consciência nos processos metacognitivos, salientando que, à medida que os processos cognitivos são mais exigidos por sua complexidade nas situações cotidianas, os metacognitivos se tornam mais conscientes, sendo a metacognição a capacidade de refletir conscientemente sobre os dois processos.

As habilidades metacognitivas abrangem a compreensão e o monitoramento dos processos cognitivos e desenvolvem-se com o passar dos anos, nos permitindo, conscientemente, trabalhar com as informações associando-as a conhecimentos prévios. Envolvem, também, vários processos, como, por exemplo, prestar atenção deliberadamente à informação, a fim de compreendê-la melhor ou fazer conexões ou associações entre uma informação nova e outra anterior.

Os processos metacognitivos têm sido extensivamente estudados, pois se postula que estes coordenam aptidões cognitivas envolvidas na memória, leitura, compreensão de textos, entre outros. Ao conhecimento sobre como e quando utilizar estratégias, bem como à faculdade de planificar, de dirigir a compreensão e de avaliar o que foi apreendido, Flavell (1987) atribuiu a designação de metacognição.

Referente à conceituação de *metacognição*², valemo-nos dos artigos de Baker e Brown (1984), de Brown, Armbruster e Baker (1986), de Garner (1987) e Flavell (1987). De acordo com o que explicam esses autores, metacognição significa ter conhecimento e autocontrole da cognição. O conhecimento da cognição diz respeito ao tipo de informação que o indivíduo tem de seus recursos cognitivos e ao controle que ele pode exercer sobre esses recursos. O autocontrole refere-se ao conhecimento de diversos tipos de estratégias a serem usados em situações variadas de leitura, mais a capacidade de detectar erros e contradições no material escrito, além da habilidade de separar o que tem do que não tem sentido na informação.

²Etimologicamente, a palavra metacognição significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece.

Inicialmente, os trabalhos sobre metacognição detiveram-se apenas no conhecimento que os indivíduos tinham sobre sua cognição, a exemplo do que sabiam sobre sua memória (metamemória) e do que sabiam sobre sua atenção, ou metatenção (Flavell & Wellman, 1977). Definiu-se, então, metacognição como a cognição sobre a cognição, ou como o processo mediante o qual o indivíduo realiza operações cognitivas, além de acompanhá-las enquanto elas acontecem (Flavell, 1987). Posteriormente, nas últimas décadas, novos conceitos foram sendo incorporados ao estudo de metacognição. Por exemplo, o enfoque do processamento de informação, proposto pela Psicologia Cognitiva, considera que o sistema cognitivo é provido de um subsistema de controle que tem a finalidade de monitorar, planejar e regular seus processos, e esse controle metacognitivo, necessariamente, acontece de forma consciente, mesmo em crianças pequenas. Para endossar tal afirmação, tem-se a definição de metacognição, sugerida por Brown (1997) e Leffa (1996), como a capacidade de refletir conscientemente sobre os próprios processos cognitivos e metacognitivos.

Enquanto a cognição é compreendida como os processos mentais inconscientes de um indivíduo, a metacognição é a gestão desses processos e tem sido referida como o “pensamento sobre o pensamento”, ou seja, como o gerenciamento consciente sobre um fenômeno cognitivo. Pesquisadores como Flavell (1979), Pressley e Afflerbach (1995), por exemplo, demonstraram que as pessoas usam de modo progressivo as habilidades metacognitivas. Tais habilidades envolvem a compreensão e o monitoramento consciente dos processos cognitivos, por meio da modificação de algumas atividades cognitivas, adequando-as durante o desempenho de tarefas, ou seja, promovendo a autorregulação.

Torna-se claro, portanto, que, ao fazer uso da metacognição, o sujeito torna-se um espectador de seus próprios modos de pensar e das estratégias que emprega para resolver problemas, buscando identificar como aprimorá-los. Nesse sentido, e tal como postula Flavell (1976), metacognição envolve também monitoramento ativo dos processos de pensamento, regulando-os e orquestrando-os para alcançar um determinado objetivo. Esse autor aponta dois componentes centrais nesse conceito: o primeiro, *conhecimentos metacognitivos*, que se referem ao produto cognitivo, ou seja, ao conhecimento de que determinados conceitos, práticas e habilidades já são dominados, enquanto outros ainda não o foram, reconhecendo o que se é (ou não) capaz de alcançar; à compreensão dos processos cognitivos, ou seja, da maneira pela

qual o pensamento e as funções superiores - atenção, memória, raciocínio, compreensão - atuam na resolução de um problema; já o segundo, *experiências metacognitivas*, que designam os processos pelos quais se é capaz de exercer controle e autorregulação durante a tarefa de resolução de um problema, permitindo ao sujeito tomar consciência do desenrolar da sua própria atividade.

A metacognição pode ainda exercer influência sobre a motivação (Jones, 1988), pois o fato de os alunos poderem controlar e gerir os próprios processos cognitivos lhes dá a noção da responsabilidade pelo seu desempenho escolar e gera confiança nas suas próprias capacidades. Assim, é suposto que a prática da metacognição conduz a uma melhoria da atividade cognitiva e motivacional e, portanto, a uma potencialização do processo de aprender. Isto é, o conhecimento que o aluno possui sobre o que sabe e o que desconhece acerca do seu conhecimento e dos seus processos, parece ser fundamental, por um lado, para o entendimento da utilização de estratégias de estudo, pois, presume-se que tal conhecimento auxilia o sujeito a decidir quando e que estratégias utilizar e, por outro, ou conseqüentemente, para a melhoria do desempenho escolar.

3.2.2 Metacognição e Ensino

A importância da metacognição no processo de aprendizagem vem sendo defendida por inúmeros pesquisadores e um domínio onde este recurso parece estar acentuado é no da leitura e, por conseguinte, do estudo. De acordo com Flavell (1979), o autoquestionamento sobre um texto pode funcionar não apenas para aumentar o seu conhecimento (função cognitiva), mas também para o monitorar (função metacognitiva). Esta afirmação demonstra a inter-relação das funções cognitivas e metacognitivas, isto é, uma determinada atividade pode ser vista como uma estratégia (olhar para os pontos principais), possuir uma função de monitoração (uma atividade metacognitiva) e ser uma reflexão sobre o conhecimento (também uma atividade metacognitiva) (Brown, 1986).

Após aprofundarmos nossos conhecimentos sobre a metacognição, observamos sua grande contribuição para a potencialização da aprendizagem. Dessa forma, é plausível supor que as estratégias de aprendizagem

que estão diretamente ligadas ao processo de metacognição oportunizam uma aprendizagem muito mais rica e concreta, como também são capazes de provocar desafios e oportunidades, onde o aluno é levado a construir e reconstruir seu próprio conhecimento. Os treinos que contemplam, além de atividades cognitivas, atividades metacognitivas, têm originado melhores resultados em termos de realização escolar. E ainda mais, essa construção deverá ser baseada numa prática reflexiva onde o aluno atuará sobre sua aprendizagem em si, o que fará com que ele desenvolva seu próprio processo de metacognição.

Assim, como objeto de investigação e no domínio educacional, encontramos duas formas essenciais de entendimento da metacognição: conhecimento sobre o conhecimento (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e controle ou autorregulação (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário - controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas).

Segundo Paris e Winograd (1990), a metacognição, no que diz respeito especificamente à aprendizagem, pode assumir dois significados: a avaliação de recursos e a metacognição em ação. A avaliação de recursos ou autoapreciação cognitiva refere-se a reflexões pessoais sobre o estado dos conhecimentos e competências cognitivas, sobre as características da tarefa que influenciam a dificuldade cognitiva e sobre as estratégias disponíveis para a realização da tarefa. A metacognição em ação ou autocontrole cognitivo diz respeito a reflexões pessoais sobre a organização e planificação da ação - antes do início da tarefa, nos ajustes que se fazem enquanto se realiza a tarefa e nas revisões necessárias à verificação dos resultados obtidos.

Desta maneira, os indivíduos hábeis metacognitivamente teriam a capacidade de incorporar e aplicar vários conhecimentos para aperfeiçoar o desempenho escolar, transformando-se em aprendizes eficientes. Blakey e Spence (2000), numa especificação mais rigorosa do que seriam atividades metacognitivas, indicam três estratégias metacognitivas básicas: (a) saber relacionar novas informações às já existentes, (b) saber selecionar estratégias de pensamento com um propósito e (c) saber planejar, monitorar e avaliar os processos de pensamento. Nessa perspectiva, segundo os autores, alunos que souberem utilizar com eficiência essas estratégias metacognitivas serão aprendizes eficientes. E a reflexão, nos processos de

aprendizagem, é o ingrediente essencial para o desenvolvimento de alunos mais bem preparados para qualquer tipo de atividade que lhe for proposto, e ainda com experiências metacognitivas mais aprimoradas.

Um das premissas básicas da Psicologia Cognitiva é que no funcionamento cognitivo há uma estreita relação entre os objetivos e as estratégias empregadas. Na tentativa de esclarecer essa relação Baker e Brown (1984) definem que no processo de leitura estão intrínsecas algumas habilidades metacognitivas: (a) Objetivar finalidades para a leitura; (b) Identificar aspectos importantes no texto; (c) Ativar a atenção diante das informações mais relevantes; (d) Verificar se a leitura compreensiva está acontecendo; (e) Revisar se os objetivos determinados estão sendo alcançados; (f) Utilizar atitudes corretivas quando falhas na compreensão forem detectadas; (g) Atentar-se quando houver dispersão pelo leitor

Dentre as habilidades elencadas, a presente pesquisa tem como meta observar o metaconhecimento dos alunos em relação ao item (c) – ativação da atenção diante das informações mais relevantes – para tentar, assim, minimizar os problemas de compreensão textual. É fato que a busca da compreensão de um texto é um processo criativo, e que, às vezes, vai exigir certo esforço do leitor. Nesse sentido, durante o ato de ler, guiado pelo texto, o leitor deve ativar em sua memória representações que lhe permitam gerar um significado coerente.

Acreditamos que as falhas responsáveis pela falta de compreensão dos textos poderiam ser apontadas como resultantes, não só, mas também, da inexistência de estratégias adequadas que ativem a mente do leitor para gerar a compreensão de um texto. Por isso, no que diz respeito à compreensão de um enunciado, a leitura de um texto é uma atividade cognitiva que requer esforço mental/cognitivo, envolvendo: percepção, memória, inferência e dedução. Além disto, é também um processo interativo, em que o leitor e o autor se relacionam mutuamente, sendo o texto o agente desta vinculação. O autor, quando produz o texto, estabelece uma coerência textual que é recuperada no momento da leitura. A reconstituição da coerência de um texto depende de processos cognitivos construídos pelo leitor/usuário para sua compreensão.

Atualmente, tem-se enfatizado, nas pesquisas e práticas sobre a metacognição, a função autorreguladora da metacognição e a importância da autorregulação. A nosso ver, o desenvolvimento da metacognição nos alunos permitirá que percebam diferentes estratégias usadas, capacitando-lhes a usar

conscientemente novas estratégias, que poderão lhes viabilizar uma leitura mais proveitosa e eficaz. Segundo Flavell (1979), os indivíduos de qualquer idade que monitoram seu próprio desempenho em determinada tarefa são aqueles que assimilam mais rapidamente as informações recebidas e executam as tarefas com mais habilidade, aplicando as técnicas que possuem para resolver um problema.

Pensando em estratégias para o ato de ler podemos considerar, entre outras: a clareza de propósito, a ativação dos conhecimentos prévios; estratégias de organização e elaboração, tais como sublinhar, pensar sobre o título, formular questões; manter o foco na ideia principal, reconhecer a estrutura do texto, fazer inferências, interpretações e testá-las, auto monitoramento, gerar imagens, fazer paráfrase, resumir, fazer a avaliação crítica da consistência interna do conteúdo e a compatibilidade com o conhecimento anterior (Gil, Osieck & Juarez, 2001; Palincsar & Brown, 1984; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006).

É sabido que a metacognição envolve planejamento, e que as ações de planejamento do leitor envolvem estratégias de geração de previsões e hipóteses sobre o texto (muito embora não se limitem a elas). Para Solé (1998), ativar os conhecimentos prévios sobre o tema e estabelecer previsões sobre o texto, elaborando perguntas e criando hipóteses sobre o mesmo, são posturas antes da leitura que se constituem em estratégias que podem favorecer a compreensão do texto.

A base teórica para propor estratégias metacognitivas veio dos estudos de Carvalho e Joly (2008). Para estes autores,- as estratégias metacognitivas podem ser utilizadas em três momentos: antes, durante e após a leitura. Em 2005, Joly foi responsável pela construção de uma escala para a avaliação de estratégias metacognitivas (EMel-Em - Escala Metacognitiva de Leitura) (JOLY, 2005). Embora a proposta da Escala seja a de mensuração, as ações mencionadas nos itens da mesma exemplificam atitudes que se caracterizariam como metacognitivas antes, durante e depois da leitura. Constam como itens nesta escala atitudes que podem ser utilizadas previamente à leitura para uma análise global do texto, tais como: fazer perguntas sobre o conteúdo do texto; ver como é a organização do texto; organizar um roteiro para ler e levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto. Além disso, como mencionado por Carvalho e Joly (2008), analisar título, tópicos, figuras, gráficos, bem como realizar previsões e verificar os conhecimentos prévios acerca do tema são

estratégias metacognitivas que podem ser utilizadas antes mesmo da leitura efetiva de um texto.

Durante a leitura, o autor pode fazer uso de estratégias metacognitivas selecionando as informações mais relevantes, estabelecendo relações entre suas previsões e o que está sendo apresentado pelo autor, verificando e corrigindo (se preciso) suas hipóteses, e adequando suas estratégias às necessidades em relação à leitura efetuada e o processo de compreensão (CARVALHO e JOLY, 2008). Ações específicas, tais como mencionadas na Escala EMel-EM, podem ser igualmente realizadas neste momento. Algumas delas seriam: interromper a leitura para checar o entendimento; reler trechos quando encontrar dificuldades de compreensão, grifar o texto para destacar informações importantes; fazer anotações ao lado do texto; ler com atenção e devagar para ter certeza que está entendendo o texto; ler em voz alta quando o texto é difícil; dentre muitas outras.

Por fim, o leitor faz uso de estratégias metacognitivas quando analisa, revê e reflete sobre o conteúdo lido, levanta a importância e a aplicabilidade das informações, etc. Ações cognitivas que podem se tornar suporte para as estratégias metacognitivas, seriam: fazer listas dos tópicos mais importantes do texto, fazer um resumo para organizar as informações mais importantes, copiar trechos mais importantes, listar as informações que entendeu com facilidade, para citar algumas.

4. MATERIAIS E MÉTODOS

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada na presente pesquisa, bem como nossa proposta de mediação didática que objetiva provar a importância e a necessidade do uso consciente de estratégias metacognitivas para o desenvolvimento cognitivo da leitura eficiente.

4.1 A metodologia da pesquisa-ação

A metodologia adotada para a presente pesquisa é a pesquisa-ação, cuja escolha se justifica por se tratar de um tipo de investigação-ação, na qual se planeja uma melhora da prática, propõem-se ações para implantar a melhora planejada, monitoram-se e descrevem-se os efeitos da ação e, por fim, avaliam-se os resultados da ação.

A pesquisa-ação compreende a identificação do problema dentro de um contexto social e/ou institucional, o levantamento de dados relativos ao problema, a análise e significação dos dados levantados pelos participantes, a identificação da necessidade de mudança, o levantamento de possíveis soluções e, por fim, a intervenção e/ou ação propriamente dita no sentido de aliar pesquisa e ação, simultaneamente. Em face da pouca utilização dessa metodologia nas práticas educacionais, optamos por utilizá-la para superar a lacuna entre teoria e prática, e assim contribuir para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa, e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto.

Pesquisa-ação é um termo que se aplica a projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas práticas [...] é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisas consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática [...] nela coletam-se evidências a respeito das práticas e pressupostos críticos, crenças e valores subjacentes a elas [...] indagamos por que, alguma coisa é e como é, apenas para podermos saber melhor como aprimorar a prática[...] produz muito conhecimento baseado na prática. (TRIPP, 2005, p 445- 448)

Outra característica importante dessa metodologia é proporcionar ao educador um maior envolvimento no processo da pesquisa, permitindo que a sala de aula seja um objeto de pesquisa, podendo o professor avaliar empiricamente o resultado de suas crenças e práticas. Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, nós, pesquisadores em educação, teremos condições de produzir informações e conhecimento de uso mais efetivo, inclusive a nível pedagógico, o que promoverá condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

A pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente às mudanças. É caracterizada pela colaboração e negociação entre especialistas (professor) e práticos (alunos), integrantes da pesquisa.

Com essa metodologia busca-se diagnosticar um problema prático que se quer melhorar e/ou resolver; formular estratégias de ação; desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência; ampliar a compreensão da nova situação; transformar a realidade; buscar sentido e ter princípios éticos, ou seja, socializar os resultados.

A proposta inicial da nossa pesquisa foi fazer uso de estratégias metacognitivas como facilitadoras do processo de leitura, trabalhando com o gênero textual notícia. Exploramos a relação manchete/notícia como recurso, propondo atividades anteriores e durante à leitura do texto, nas quais as manchetes exerceram o papel de ativação da atenção – conhecimento prévio – diante das informações mais relevantes. Para tal, escolhemos trabalhar com turmas do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental.

As ações que desenvolvemos durante a pesquisa seguiram um cronograma elaborado detalhadamente para chegarmos a um trabalho de mediação relevante e que possibilitasse resultados significativos. As propostas para a mediação didática foram:

Quadro 1: Ações propostas para a mediação didática

AÇÕES	OBJETIVOS	RESULTADOS ESPERADOS
Aplicação de um questionário de sondagem	Investigar a validade do uso de estratégias metacognitivas como suporte para o aprimoramento do ato de ler.	Fazer o aluno ter conhecimento do que são estratégias metacognitivas para a leitura e ainda refletir sobre a importância deste recurso.
Aula sobre o gênero textual com o qual trabalharemos	Apresentação do gênero Notícia com a finalidade de averiguar o nível de conhecimento dos alunos sobre esse gênero.	Explorar as peculiaridades tanto do suporte (jornal) quanto do gênero (Notícia) e fazer com que os alunos consigam identificar no gênero, dentre outros: o suporte, a finalidade, as partes da notícia, o objetivo da manchete, etc.
Atividades de pré-leitura	Ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática da notícia; nesse momento começamos as atividades explorando o conteúdo das manchetes.	Através da leitura das manchetes de maneira isolada (fora de seu contexto) fazer com que os estudantes levantem hipóteses e façam previsões sobre possíveis temas das notícias.
Atividades durante a leitura	Iniciar o contato direto com a notícia completa e fazer uso de estratégias metacognitivas de leitura que possam auxiliar na compreensão global do texto.	Com a leitura da notícia completa fazer com que os discentes percebam a importância da leitura de um texto por completo para se chegar a uma compreensão eficiente.
Reaplicação do questionário de sondagem	Tem por finalidade de avaliar a consciência dos alunos sobre a efetividade do que foi planejado e aferição final para comprovar se o trabalho de intervenção foi bem realizado.	Espera-se que os alunos compreendam a importância do uso de estratégia metacognitivas no processo de leitura e apresentem uma visão diferente da inicial sobre todo o processo.

Baseando-nos nas propostas discriminadas acima, pensamos na mediação didática de maneira que nossos alunos passem a refletir sobre o processo de leitura de uma maneira diferente da habitual, já que tradicionalmente nas aulas de Língua Portuguesa o enfoque para a compreensão textual é minimizado para dar prioridade à memorização de regras gramaticais e padrões normativos institucionalmente

privilegiados. Acreditamos na real necessidade de aprimorar as habilidades de leitura dos nossos discentes, e ainda que é primordial tal fato para que o processo de ensino-aprendizagem no que tange à compreensão textual seja de qualidade e eficiente.

O grupo participante do projeto foi constituído de alunos do 7º e 8º anos do Ciep 026 São Vicente de Paula, com idade entre 12 e 16 anos. Os estudantes que participaram da pesquisa fazem parte de turmas heterogêneas, com a problemática de desvio idade/série, índice de dificuldades de leitura elevado, hábito de ler extremamente baixo, e ainda presença de analfabetos funcionais. A escola está situada no bairro Mangueira, Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, funciona em dois turnos e atende atualmente 763 estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio. A unidade dispõe de 22 salas de aula para aprendizagem e articulação dos conteúdos; uma Sala de Leitura que atende, com regularidade, aos discentes, incentivando a leitura como fruição e a pesquisa nos livros como fonte de conhecimento, oferecendo-lhes a oportunidade do contato com textos em língua materna e enfatizando a importância da leitura como fator preponderante para desenvolver e consolidar conhecimentos. Possui ainda uma quadra esportiva, sala de vídeo e laboratório de ciências, recursos amplamente utilizados para a dinamização das aulas e também estimular o interesse dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

A presente pesquisa teve como meta principal colaborar para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa, sobretudo em relação ao trabalho com leitura, oferecendo contribuições em termos de ensino de estratégias metacognitivas visando aprimorar o processo de leitura e conseqüentemente melhorar o desempenho dos discentes no que tange à compreensão textual.

Através da metodologia baseada na perspectiva da pesquisa-ação, elaboramos atividades de mediação didática com os seguintes objetivos específicos:

→ Contribuir para que os estudantes aprimorassem suas habilidades no processo de leitura e compreensão dos textos das notícias, objetivando desenvolver neles a capacidade de entender o que está sendo lido, fugindo de uma leitura mecânica para uma análise interpretativa eficiente.

→ Mostrar que considerar o contexto em qualquer atividade de leitura é fator essencial para a eficiência da compreensão de textos, e especificamente, nesta pesquisa, usar a relação manchete/notícia como uma estratégia que poderá auxiliar no aprimoramento de uma das mais importantes formas de operações didáticas no ensino da língua portuguesa, a compreensão e interpretação de texto.

→ Demonstrar que a interpretação de texto deve ser um caminho para melhor desempenho na prática da língua escrita, buscando transformar nossos alunos em leitores proficientes, ou seja, que sejam capazes de ler, decifrar os códigos e interpretar o texto em toda sua complexidade, suas informações implícitas, pressupostos e subentendidos.

Como um passo decorrente do objetivo geral da nossa pesquisa, visamos ao aperfeiçoamento da própria capacidade de leitura dos nossos alunos, pois, ao estabelecermos estratégias para o processo de ler, estamos construindo as bases para uma atividade de metacognição, isto é, de reflexão sobre o próprio saber, o que pode tornar esse saber mais acessível a mudanças. Refletir sobre o conhecimento e controlar nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor proficiente.

A hipótese testada foi a de que se aplicando estratégias metacognitivas ao ensino de leitura, seria possível contribuir para formação de leitores eficientes, à medida que habilidades que são requisitos indispensáveis para isso, tais como, planejamento da leitura, monitoramento da compreensão, regulação da compreensão leitora, reformulação de estratégias e consciência da compreensão do texto lido, podem ser desenvolvidas se aplicadas as devidas estratégias.

Dessa forma, intenciona-se, com a presente pesquisa, não apenas elucidar a importância do uso de processos metacognitivos na leitura, mas, antes, contribuir para que tais processos sejam praticados cada vez mais em sala de aula, a fim de que os discentes consigam autonomia para sozinhos lançarem mão de estratégias ao fazerem suas leituras e os docentes aprimorem suas práticas no que tange o processo de ensino-aprendizagem de leitura.

4.2. Proposta de mediação didática

Os procedimentos adotados para esta pesquisa seguiram quatro etapas, com cinco testes sobre leitura. Todos os textos utilizados na mediação encontram-se em anexo.

- 1) *Aplicação do questionário de sondagem (teste 1 – vide anexo)*
- 2) *Aula sobre o gênero textual notícia*
- 3) *Aplicação das atividades que envolveram o uso de estratégias metacognitivas no processo de leitura (teste 2 – leitura da manchete; teste 3 – leitura da manchete acrescida da leitura do subtítulo; teste 4 – leitura da notícia completa – vide anexo)*
- 4) *Reaplicação do questionário de sondagem (teste 5 – vide anexo)*

Os testes aplicados tiveram a finalidade de aprimorar o processo de leitura através do uso de estratégias metacognitivas em notícias, usando como suporte a relação manchete/notícia. As reflexões desenvolvidas no decorrer da aplicação dos testes foram:

Teste 1 – Questionário de sondagem: a intenção com este teste era verificar se os educandos conseguiriam pensar sobre o processo de leitura de modo a alcançar a compreensão, a reflexão pautou-se na análise dos itens que compõem o questionário com perguntas que incentivaram os discentes a fazer uso de diferentes estratégias para melhor compreender um texto;

Teste 2 – Da leitura da manchete: pensar a temática da notícia a partir da informação presente na manchete, levantando possibilidades, ou seja, fazer inferências considerando o conhecimento de mundo do aluno;

Teste 3 – Da leitura da manchete acrescida da leitura do subtítulo: atentar para informações importantes que possam levar à temática da notícia, relacionado a leitura do título com a leitura do subtítulo;

Teste 4 – Da leitura da notícia completa: grifar palavras ou expressões no corpo da notícia para destacar informações importantes que levem à temática do texto.

Teste 5 – Reaplicação do questionário de sondagem: este teste foi aplicado com a finalidade de recolher elementos esclarecedores do nível de consciência dos sujeitos, no que diz respeito à contribuição que as estratégias apresentadas a eles

trouxeram à atividade de compreensão da leitura. E ainda, foi válido para a aferição final do trabalho comprovando se a intervenção foi bem realizada.

Isto posto, consideramos relevantes para o processo de leitura e consequente compreensão do texto duas atividades: o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses. A primeira deve-se ao fato de que a leitura com objetivos definidos permitirá compreender mais e melhor o que foi lido; a capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva, isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento. A segunda decorre do fato de que o leitor, à medida que vai lendo o texto, elabora e testa hipóteses para se chegar aos seus objetivos e expectativas, ficando evidente que o texto não é um produto acabado, que o leitor não pode recebê-lo de modo passivo. Uma vez que o leitor conseguir formular hipóteses de leitura independentemente do recurso – conhecimento prévio e/ou elementos do texto – o processo de leitura passará a ser uma atividade consciente, autocontrolada pelo leitor.

Ao formular hipóteses, o leitor estará predizendo temas e, ao testá-las, ele estará depreendendo o tema; também, postulando uma possível estrutura textual, e, na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição, o leitor ativará seu conhecimento prévio e, na testagem, enriquecerá, refinará e checará esse conhecimento. São todas essas estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto.

Fica claro, portanto, que o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses são atividades de natureza metacognitiva, isto é, que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade. Por conta do papel das estratégias metacognitivas no ato de ler, acreditamos que a leitura é um processo só, pois as diferentes maneiras de ler (para ter uma ideia geral ou para procurar um detalhe, por exemplo) são apenas diversos caminhos para alcançar o objetivo pretendido.

A primeira etapa - aplicação de um questionário/teste de sondagem - teve como finalidade observar as facilidades e dificuldades dos alunos com relação à compreensão leitura. A intenção com esta sondagem era verificar se os educandos conseguiriam pensar sobre o processo de leitura de modo a alcançar a compreensão.

Nossa observação partiu de um questionário com perguntas que incentivaram os discentes a fazer uso de diferentes estratégias para melhor compreender um texto, tais como: fazer perguntas sobre o conteúdo do texto, ver

como é a organização do texto e organizar um roteiro para ler e levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto. Além disso, analisar título, tópicos, figuras, gráficos, bem como realizar previsões e verificar os conhecimentos prévios acerca do tema, promover reflexão sobre a efetiva compreensão, releitura e destaque de partes importantes.

Traduzido e adaptado para este estudo de *The role of student's perceptions of study strategy and personal attributes in strategy use* (Goetz & Palmer, 1991), o referido questionário compôs-se de dez estratégias para as indicações dos sujeitos: sete correspondentes à fase da *previsão* (antes da leitura) e três, à fase de *monitoração* (durante a leitura). Apresentou ainda três alternativas correspondentes à frequência com que são usadas as estratégias (*sim, não e às vezes*). Neste último aspecto, difere do original, em que se registra apenas a presença ou ausência de uso. Sua utilização teve por finalidade levantar informações preliminares acerca do comportamento dos discentes no que se refere aos momentos do processo de leitura.

O questionário abordou os seguintes questionamentos:

1. *Quando você lê um texto, passa o olho, rapidamente, por ele?*
2. *Ao iniciar a leitura de um texto você analisa sua estrutura, procurando atentar-se para cabeçalhos, títulos e subtítulos?*
3. *Quando você vai ler um texto, a partir do título já levanta hipóteses acerca do conteúdo que será lido?*
4. *Quando lê uma notícia, acredita ser a manchete o resumo da notícia?*
5. *A manchete sempre traz claramente as informações que aparecerão na notícia?*
6. *Para compreender a notícia, é suficiente apenas a leitura da manchete?*
7. *Quando você lê um texto, seu conhecimento prévio (aquilo que já sabe) sobre o assunto, ajuda na compreensão desse texto?*
8. *Ao fazer uma leitura, você sublinha ideias ou palavras importantes para compreender melhor o texto?*
9. *Quando está lendo o texto, e aparecem palavras e/ou expressões com significado desconhecido, você faz uma pesquisa para esclarecer suas dúvidas?*
10. *Durante a leitura, você volta a partes do texto que considera significativa e faz uma releitura?*

Após a aplicação do teste inicial, ou seja, teste 1 - questionário de sondagem, coletamos informações relevantes para a pesquisa e, a partir delas, criamos ações específicas para buscar o aperfeiçoamento do processo de leitura. Para tal, elaboramos atividades que permitissem o desenvolvimento de um pensamento metacognitivo que tiveram validade à medida que permitiram que os participantes da pesquisa, professor/pesquisador e alunos, monitorassem, controlassem e avaliassem o processo de leitura. Apresentamos, a seguir, estratégias metacognitivas com as quais trabalhamos e, mais adiante, detalharemos como foram aplicadas essas estratégias:

- 1) Pensar a temática da notícia a partir da informação presente na manchete, levantando possibilidades, ou seja, fazer inferências considerando o conhecimento de mundo dos alunos;*
- 2) Atentar para informações importantes que possam levar à temática da notícia;*
- 3) Grifar palavras ou expressões no texto para destacar informações importantes que levem à temática da notícia.*

A sequência das estratégias metacognitivas descritas acima foi preservada no momento da aplicabilidade das atividades com o texto. Nesse momento, apenas apresentamos as ações metacognitivas aos alunos para fim de conhecimento, o trabalho efetivo com elas se deu na aplicação dos testes subsequentes.

Durante a aplicação das estratégias metacognitivas, o professor/mediador forneceu instruções explícitas que especifiquem a direção que os estudantes devem seguir. Um dos objetivos de pensar em estratégias de leitura foi levar os estudantes a treinar a consciência metacognitiva, e nesse processo os textos utilizados foram adequados ao nível de instrução e/ou série em que estão sendo realizados. Não eram tão fáceis a ponto de não exigir o uso das estratégias metacognitivas e nem tão difíceis a ponto de fazer o estudante se desmotivar e desistir da tarefa. Por esse motivo, usamos a notícia que é um gênero textual de fácil acessibilidade, e faz parte do cotidiano dos alunos, em turmas de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental.

A segunda etapa foi um momento para aprofundar o conhecimento acerca do gênero com o qual trabalhamos - a notícia. Sendo assim, foi realizada uma aula com essa temática para verificarmos o conhecimento prévio dos alunos acerca do

suporte (jornal) e de que maneira esse mecanismo de comunicação faz parte ou não da sua realidade. Tal verificação foi realizada através do contato direto com os textos – a turma foi dividida em grupos e foram entregues exemplares dos jornais com os quais trabalhamos. A partir daí, foram levantadas questões que refletiram sobre as características peculiares tanto do suporte (jornal) quanto do gênero (notícia). O objetivo dessa tarefa foi fazer os alunos desenvolverem maior conhecimento sobre o gênero notícia.

Para explorar as peculiaridades do gênero em estudo, distribuímos aos grupos cópias de várias notícias, publicadas nos jornais analisados na aula anterior. E ainda, propomos perguntas norteadoras que induziram o estudante a identificar no gênero:

- O suporte;
- A finalidade;
- As partes da notícia (*manchete, subtítulo, lide e corpo da notícia*);
- O objetivo da manchete;
- A adequação da linguagem ao público alvo;
- A estrutura e organização do texto.

O passo seguinte foi confrontar as respostas dos grupos. Durante uma exposição oral dos estudantes, o professor/mediador interveio com perguntas que propiciaram reflexões acerca das escolhas linguísticas do texto jornalístico, no que concerne tanto às manchetes quanto ao texto da notícia, e ainda atentar-se para outras partes importantes do gênero (*subtítulo, lide e imagens*). Mediados pelo docente, os alunos apontaram uma síntese determinando as características do gênero notícia.

A terceira etapa consistiu na aplicação das atividades - planejadas metodicamente – com a finalidade de desenvolver as habilidades metacognitivas dos alunos. Tais atividades foram direcionadas às dificuldades encontradas no momento anterior, e propusemos exercícios diversificados com atividades de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura. Os testes aplicados foram – *da leitura da manchete, da leitura da manchete acrescida da leitura do subtítulo e da leitura da notícia completa*. Nesse momento, iniciamos o contato com as partes da notícia e com a

notícia completa fazendo uso de textos que provoquem a reflexão sobre a construção de sentido a partir do contexto.

Com a intenção de abarcar nossa perspectiva de pesquisa analisamos uma quantidade considerável de jornais que circula pela sociedade, e para investigar parte desse universo, a presente pesquisa circunscreveu-se no jornalismo popular carioca, especificamente no noticiário do jornal *Meia Hora*. A opção por este veículo de comunicação se deu por seu trabalho com uma linguagem coloquial, o que permitiu, a nosso ver, uma maior aceitabilidade por parte dos alunos com os textos. Outra característica que acreditamos ser relevante nesse jornal é o uso frequente de jogo de palavras que é feito e suas diferentes possibilidades de significação.

O jornal *Meia hora* começou a circular no Rio de Janeiro no ano de 2005, trata-se de um jornal popular, projetado para atender às expectativas das classes C e D. Traz textos curtos e linguagem simples, propondo, então, em aproximadamente 30 minutos (meia hora de notícias), um panorama do dia anterior, conforme o perfil do seu público.

Esse jornal tem alcançado projeção em diferentes setores da mídia, sobretudo pelo projeto gráfico de suas capas, consideradas criativas e irreverentes e pelas manchetes impactantes. A esse respeito, observamos o uso sistemático de palavras ou expressões ambíguas, que favoreceram, no limite de títulos ou manchetes, hipóteses de leitura não corroboradas pelas notícias a eles referentes. O sentido desviante das manchetes em relação ao corpo da notícia, para nós, serviu de foco para mostrar aos alunos que nem sempre a manchete será resumo de uma notícia e que durante o processo de leitura atentar-se para todas as partes que compõem o texto é essencial para uma compreensão eficiente.

Voltar a atenção do aluno para o contexto no processo de leitura foi fator preponderante. O professor/ pesquisador fomentou a ideia de que uma leitura só será eficiente quando todo o contexto for considerado como fator essencial para a análise interpretativa, além de ter mostrado que as palavras não possuem sentido isoladamente, e sim que dependem da intenção comunicativa do sujeito e/ou da situação comunicativa em que estão inseridas, proporcionamos, assim, aos discentes a percepção que essas concepções facilitarão a execução das atividades sugeridas.

A princípio, a leitura parece uma tarefa simples e rápida, entretanto consiste numa atividade complexa e que requer um domínio linguístico. E com essa

perspectiva, mostramos aos alunos que o conteúdo de uma manchete está intrinsecamente ligado à temática da notícia, porém uma leitura superficial poderia acarretar prejuízo à eficiência da compreensão, dessa forma precisa-se uma análise do texto por completo, já que as múltiplas possibilidades de significação de uma palavra permitem diferentes interpretações.

Para que haja um progresso na compreensão em leitura, é necessário que os alunos sejam preparados para ler, sendo importante ensiná-los a identificar onde estão os fatos principais de um texto. O professor/mediador começou ensinando os alunos a lerem a manchete, verificando de que maneira ela reflete as ideias do autor, bem como, a sua relação com a notícia. Foi importante também, como já citado, enfatizar que identificar e usar a estrutura do texto poderia levá-los a ler com maior velocidade, compreender melhor e recordar as informações do texto.

Posteriormente, o docente explicou aos alunos que há perguntas que ajudam a guiar o pensamento, e ainda os instruiu a pensar em perguntas que poderiam ser feitas ao texto para facilitar a compreensão. Foi permitido que trabalhassem em grupos, que fizessem perguntas uns aos outros. Vale destacar que o professor incentivou e propiciou momentos em que os estudantes discutissem suas ideias com seus pares e defendessem suas decisões. Foi necessário que houvesse a compreensão de que é importante para o aluno passar por esse processo, que o faz pensar sobre o texto de uma maneira muito mais profunda e mais ativa, vendo outras perspectivas de interpretações do mesmo texto. Consideramos relevante também que o discente tivesse a oportunidade de escutar e discutir processos cognitivos seus e de seus colegas de forma coletiva ou em grupos, fazendo uso assim da metacognição.

Foram trabalhadas três notícias. Para cada uma, elaboramos atividades anteriores ao contato com o texto propriamente dito, as chamadas atividades de pré-leitura. Esta fase abrangeu discussões, reflexões e sensibilização dos discentes em relação aos possíveis significados na leitura. A pré-leitura teve por objetivo preparar os alunos para o conteúdo do texto, direcionando seus pensamentos e suas expectativas para a leitura, estimulando ainda seu interesse e curiosidade e, acima de tudo, proporcionando uma atividade reflexiva desde o início do processo de leitura.

Antes de ler o texto, buscamos a ativação do conhecimento prévio do grupo sobre o tema e/ou vocabulário e funções linguísticas do texto que seria lido. Foi importante dirigir a previsão e o levantamento de hipóteses, ainda que estas não fossem confirmadas, como procedimentos habituais de pré-leitura.

A seguir, passo a expor as atividades de pré-leitura planejadas para essa pesquisa:

Quadro 2: Descrição das atividades de pré-leitura

ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA	OBJETIVOS	RESULTADOS ESPERADOS
Apresentação da manchete da notícia de forma isolada	Estimular os alunos a inferirem sobre a temática da notícia, ativando o conhecimento prévio deles a partir da própria manchete.	Espera-se que a leitura apenas da manchete permita ao aluno perceber que será possível apenas uma leitura literal do texto.
Levantamento de possibilidades de notícias para a manchete em questão	Promover debates sobre o assunto abordado na manchete, discutindo sobre as possíveis temáticas.	Discutir sobre a possibilidade de outras temáticas para aquela manchete e fazer o estudante refletir se a leitura apenas da manchete será suficiente.
Leitura da manchete acrescida da leitura do subtítulo	Fazer novas inferências sobre o que pode se tratar a manchete, e contrapor com a leitura inicial, da manchete isolada.	Pretende-se que os estudantes percebam que a leitura de mais um componente do texto pode permitir uma nova interpretação ou também acrescentar informações.

Após a realização das atividades de pré-leitura, partimos para o contato com o texto propriamente dito, o corpo da notícia. Apresentamos, neste momento, estratégias que foram utilizadas durante a leitura.

Conforme os PCN, “é nessa fase que o aluno tem de projetar os seus conhecimentos de mundo e de organização textual nos elementos sistêmicos do texto.” (PCN, 2002, p.92).

Essa etapa teve como objetivo fazer com que os estudantes conseguissem chegar à compreensão global do texto. Nessa fase trabalhamos com duas estratégias de leitura, que são conhecidas como *Skimming* (leitura superficial) e o *Scanning* (leitura mais detalhada)

Quadro 3: Descrição das atividades durante a leitura

ATIVIDADES DURANTE A LEITURA	OBJETIVOS	RESULTADOS ESPERADOS
Apresentação da notícia completa	Num primeiro momento, iniciar as discussões sobre a temática pensada nas atividades de pré-leitura ser ou não condizente após o contato com a notícia completa.	Presume-se que os estudantes comecem a perceber que a leitura apenas da manchete não é suficiente para se chegar à temática da notícia.
Passar os olhos pelo texto	Tem por finalidade fazer com que os alunos reflitam sobre a necessidade de sempre analisar o texto como um todo e também suas partes, a fim de que já pensem em um direcionamento para a atividade que será exigida.	Espera-se que os alunos passem a atentar-se para todas as partes de um texto, o que o levará a uma compreensão eficaz.
Sublinhar palavras ou expressões que remetam à manchete	Enfatizar aos alunos que é importante durante o processo de leitura um estudo introdutório e geral sobre o que é lido para, a partir daí, começar a identificar o que é essencial ou superficial.	Pretende-se fazer com que os discentes percebam que a técnica de sublinhar servirá de auxílio para apreender os conteúdos e significados do texto, facilitam a compreensão global do texto.
Destacar palavras ou expressões que desconhecem o significado	Fazer os estudantes entenderem que o desconhecimento de uma palavra, a dificuldade de entendimento de uma frase ou trecho não os tornarão menos competentes, mas que é necessário buscar soluções para que a compreensão do texto não fique prejudicada	Espera-se que os estudantes percebam a importância de que durante o processo de leitura podemos empregar diferentes ferramentas para enriquecer nosso desempenho. Consultar outras fontes como o professor/mediador, um colega, um dicionário e sites pela internet, poderá contribuir para minimizar dúvidas que sempre aparecem durante a leitura de um texto.
Observar detalhes e informações específicas	Tem por objetivo fazer com que os discentes pensem nos aspectos formais de um texto, sua estrutura, o tipo de texto a que está sendo exposto, o suporte, sua linguagem, enfim atentar-se à relevância das partes para auxiliar na eficácia da compreensão textual	Espera-se que os alunos percebam que, embora, à primeira vista, o texto possa dar a impressão de ser um todo homogêneo, o fato é que ele é constituído de diferentes partes que possuem características próprias. E para a eficiência do processo de compreensão do texto, a leitura de todas as partes

		textuais devem fazer parte das estratégias do ato de ler.
--	--	---

Tivemos, ainda, uma atividade posterior à leitura da notícia completa que possibilitou aos alunos a percepção de que entenderam o que leram, foram as atividades pós-leitura. Nessa fase, solicitamos aos alunos que pensassem sobre o texto e a efetividade da sua compreensão. A leitura não ficará completa se não for analisada, isto é, se o conhecimento apreendido do texto não for utilizado depois. O trabalho pós-leitura também é conhecido como extrapolação.

É importante frisar que nesse momento de atividades posterior à leitura não fizemos nenhum teste a fim de verificar resultados, entretanto consideramos importante para a nossa pesquisa essa etapa, já que essa análise permitiu aos estudantes rever e refletir sobre o conteúdo lido, ou seja, a importância da leitura, o significado da mensagem e a verificação de diferentes perspectivas apresentadas para o tema.

Por fim, a quarta e última etapa tratou da avaliação do aluno e também do professor/mediador, do que foi aprendido no decorrer da pesquisa, verificando a relevância da mediação didática. Nesse momento reaplicamos o questionário da primeira etapa com a finalidade de avaliar a consciência dos alunos sobre a efetividade do que foi planejado e aferição final para comprovar se o trabalho de intervenção foi bem realizado

Este item foi aplicado com a finalidade de recolher elementos esclarecedores do nível de consciência dos sujeitos, no que diz respeito à contribuição que as estratégias apresentadas a eles poderão trazer à outras atividades de compreensão da leitura.

A hipótese testada foi a de que, após as aplicações dos testes, que foram quantificados e comparados, o resultado do teste final sobressaísse sobre o inicial, o que comprovaria a eficiência do uso de estratégias metacognitivas em sala de aula contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento da leitura.

De maneira geral, realizamos um estudo da relação temática entre a *manchete* e a *notícia*, ou seja, entre o *título* e o *corpo do texto* extraídos do jornal carioca *Meia Hora*, um jornal que, segundo seu material de divulgação, caracteriza-se por apresentar “notícias irreverentes”. Os seus títulos e manchetes concentram

grande foco de atenção dos leitores e atraem, por vezes, não leitores que interessam-se pelos recursos verbais e não verbais mobilizados em sua criação.

A esse respeito, temos observado que o uso sistemático de palavras ou expressões ambíguas, que poderiam favorecer, no limite de títulos ou manchetes, hipóteses de leitura não corroboradas pela notícia a eles referentes. Dessa forma, o foco do nosso trabalho consiste no estudo da relação manchete/notícia como uma estratégia ativadora de atenção e, a partir dessa reflexão consciente sobre o texto, fazer com que o aluno faça inferências sobre a temática da notícia.

As manchetes com as quais trabalhamos foram:

- ▶ “**Caiu na jaula do leão**” (*Meia hora*, 19/06/2016)
- ▶ “**É fogo na zona**” (*Meia Hora*, 20/06/2016)
- ▶ “**Você, você, você quer marmita**” (*Meia Hora*, 16/06/2016)

As notícias que selecionamos para a nossa pesquisa foram extraídas da versão *on-line* do jornal, que apresenta as mesmas notícias na versão impressa. Assim, para os propósitos desta pesquisa, dado que a configuração do texto não se altera entre as duas versões do jornal - não nos debruçamos especificamente sobre os procedimentos de leitura exigidos pelo suporte textual.

Quanto aos critérios de seleção que definiram as manchetes com as quais trabalhamos na intervenção, foram selecionadas notícias que, de acordo com o interesse da pesquisa:

- Contivessem expressões dúbias, que propiciassem mais de uma leitura ou a construção de significados múltiplos;
- Apresentassem títulos que, em uma primeira leitura, se distanciassem do conteúdo proposto pelo corpo do texto da notícia;
- Não incluíssem expressões complexas para a análise, mas sim com uma linguagem próxima à realidade dos alunos.

Conforme declaramos, as notícias extraídas do jornal *Meia Hora* foram selecionadas segundo o interesse para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Por decorrência, o tratamento dos dados é predominantemente qualitativo e nossas conclusões se basearam no conjunto de textos analisados, segundo as categorias abaixo:

» **Manchete**: cada manchete foi apresentada ao aluno isoladamente, fora de seu contexto, sendo analisado, a partir das hipóteses levantadas, se a informação semântica global da notícia pode ser antecipada pelo discente. Focando nas

antecipações ao tema possibilitadas pela relação ao (pressuposto) conhecimento de mundo do leitor.

» **Manchete acrescida de subtítulo:** após análise do teste anterior, apresentamos a manchete acrescida do subtítulo, o objetivo era alcançar o tema global da notícia, verificando a possível correspondência entre tema, manchete e subtítulo, salientando aos estudantes que os tópicos que atribuímos a um texto ou resumo que dele fazemos podem ser subjetivos, ou seja, válidos para quem lê ou escreve o texto e ainda que parte dos tópicos que inferimos desse texto, ou atribuímos a ele, está formulada no próprio texto.

» **Notícia completa (manchete, subtítulo e corpo da notícia):** dando sequência à análise apresentamos a notícia completa para então verificarmos a correspondência entre as hipóteses/antecipações projetadas pelos alunos a partir de cada categoria a ele apresentada e, finalmente, chegarmos ao assunto principal da notícia.

Intercalado a esses testes apresentamos um teste inicial e um final com um questionário de sondagem objetivando a reflexão sobre o processo de leitura. Foram apresentadas perguntas norteadoras que incentivaram os discentes a fazer uso de diferentes estratégias para melhor compreender um texto, tais como: fazer perguntas sobre o conteúdo do texto; ver como é a organização do texto; organizar um roteiro para ler e levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto. Além disso, analisar título, tópicos, bem como realizar previsões e verificar os conhecimentos prévios acerca do tema, promover reflexão sobre a efetiva compreensão, releitura e destaque de partes importantes.

À vista disso, procuramos, ao fim da mediação didática, com o desenvolvimento de todos os testes, fornecer subsídios de modo que esta pesquisa permita reflexão, tanto aos professores, quanto aos alunos, para serem utilizados como auxiliares no domínio da compreensão de textos em sala de aula, pois acredita-se que, ao conhecer tais estratégias, os alunos-leitores possam fazer uso das mesmas autonomamente e assim consigam um melhor desempenho no processo de leitura.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os testes foram aplicados em duas turmas, uma do 7º ano e outra do 8º ano, no Ciep 026 – São Vicente de Paula, localizado em Nova Iguaçu. Cabe destacar que, apesar das turmas nas quais a pesquisa foi realizada possuir um total de 52 alunos, para a análise, selecionamos 37 atividades para serem utilizadas na pesquisa. Isto porque, tendo as mediações didáticas sido realizadas em três encontros, respectivamente nos dias 13, 14 e 20 de julho, alunos ausentes em uma ou mais atividades da sequência proposta perderam etapas importantes para serem incluídos, de forma satisfatória, na pesquisa.

Os resultados obtidos em cada etapa foram comparados às etapas subsequentes. Procurou-se analisar as escolhas que os alunos fizeram, já que o presente estudo não se pauta em quantificar os acertos, nem medi-los, antes, busca entender a resposta do aluno de forma a conseguir com que se desenvolva no processo da leitura para se tornar um leitor eficiente e que consiga harmonicamente aliar os objetivos da leitura às estratégias metacognitivas para chegar a uma leitura compreensiva do texto.

Observamos as respostas de todos os estudantes e, em seguida, as agrupamos por semelhança. Apresentaremos, a seguir, os testes e os resultados referentes a cada um deles. À medida que forem sendo expostos, faremos a análise dos resultados.

5.1 Análise do questionário de sondagem

A etapa inicial deu-se com a aplicação do **teste 1**, que tratou de um **questionário de sondagem**, discriminado na seção anterior. Aos alunos foram apresentadas as questões a serem respondidas, explicamos que o objetivo dessa atividade seria, em um momento inicial, que eles refletissem sobre o processo de leitura que até então estavam acostumados, ou seja, pensassem na forma como eles leem um texto e assinalassem dentre as opções propostas – sim, não ou às vezes –. A aplicação desse teste teve por finalidade levantar informações preliminares acerca do comportamento dos discentes no que se refere aos momentos do processo de leitura. Após aplicação e análise, obtivemos os seguintes resultados relativos às informações apresentadas pelos participantes da pesquisa.

Tabela 1 - Questionário de Sondagem:

Análise quantitativa de assinalamento das respostas dadas pelos alunos

TOTAL DE ALUNOS PARTICIPANTES: 37			
PERGUNTAS	SIM	NÃO	ÀS VEZES
1) Quando você lê um texto, passa o olho rapidamente, por ele?	16	8	13
2) Ao iniciar a leitura de um texto você analisa sua estrutura, procurando atentar-se para cabeçalhos, títulos e subtítulos?	22	5	10
3) Quando você vai ler um texto, a partir do título já levanta hipóteses acerca do conteúdo que será lido?	23	7	7
4) Quando lê uma notícia, acredita ser a manchete o resumo da notícia?	29	1	7
5) A manchete sempre traz claramente as informações que aparecerão na notícia?	23	6	8
6) Para compreender a notícia, é suficiente apenas a leitura da manchete?	3	33	1
7) Quando você lê um texto, seu conhecimento prévio (aquilo que já sabe) sobre o assunto, ajuda na compreensão desse texto?	30	1	6
8) Ao fazer uma leitura, você sublinha ideias ou palavras importantes para compreender melhor o texto?	8	21	8
9) Quando está lendo o texto, e aparecem palavras e/ou expressões com significado desconhecido, você faz uma pesquisa para esclarecer suas dúvidas?	12	7	18
10) Durante a leitura, você volta a partes do texto que considera significativa e faz uma releitura?	27	6	4

Em relação a este teste, consideramos as seguintes verificações sobre as respostas informadas pelos alunos participantes da pesquisa:

A pergunta 1 teve por finalidade fazer com que o aluno refletisse sobre a necessidade de sempre analisar o texto como um todo e também suas partes, a fim de que já pense em um direcionamento para a atividade que será exigida. Nesse item tivemos 16 alunos respondendo “sim”, 8 “não” e 13 “às vezes” analisando os resultados, podemos verificar que houve uma maior frequência para uma resposta positiva, mostrando que estudantes, de uma maneira geral, fazem uma análise inicial do texto que irão ler, o que para nós é considerado algo importante para o processo de leitura, já que uma análise, por hora, superficial é importante para identificar fatores textuais característicos do pré-texto, tais como: tema, objetivo, gênero, interlocutor e suporte, para assim traçar os caminhos a serem seguidos durante a execução da tarefa.

A pergunta 2 teve como intenção fazer com que o aluno pense nos aspectos formais de um texto, sua estrutura, o tipo de texto a que está sendo exposto, o suporte, sua linguagem, enfim atentar-se à relevância das partes para auxiliar na eficácia da compreensão textual. Obtivemos como resultado 22 “sim”, 5 “não” e 10 “às vezes”, o que corrobora com nossa perspectiva de que, embora, à primeira vista o texto possa dar a impressão de ser um todo homogêneo, o fato é que ele é constituído de diferentes partes que possuem características próprias. E para a eficiência do processo de compreensão do texto, a leitura das partes textuais citadas deve fazer parte das estratégias do ato de ler. Em textos jornalísticos, que é objeto de nossa pesquisa, por exemplo, as manchetes têm essa função, ativar a atenção do leitor para informações importantes que virão na notícia.

Com pergunta 3, procuramos mostrar aos discentes que faz parte do processo de leitura supor, deduzir determinada ação ou ideia a partir do que está analisando para que, com isso, ele possa pensar em diferentes conjecturas. Tivemos como resultado 23 “sim”, 7 “não” e 7 “às vezes” observamos, assim, que, em sua maioria, os alunos reconhecem a importância dessa estratégia, mesmo que não tenham a consciência de que ao conseguir formular hipóteses de leitura independentemente do recurso – conhecimento prévio e/ou elementos do texto – o processo de leitura passará a ser uma atividade consciente, autocontrolada pelo leitor. Entretanto, acreditamos que tais resultados são extremamente positivos aos objetivos da pesquisa, à proporção que optamos por incutir na mentalidade de nossos alunos que, no processo de ensino-aprendizagem de leitura, ler é um exercício de levantar hipóteses, analisar, comparar, relacionar ideias. Muitos estudantes param, durante a

leitura, na superfície do texto, porém é preciso ir mais além, eles precisam compreender que é preciso partir dos fatos e procurar o sentido que querem estabelecer. É importante destacar que falar de interpretação é falar de inferência, de dedução, de conclusão.

A pergunta 4 já aborda especificamente o gênero que utilizamos como suporte para a nossa pesquisa, a notícia. Com esse questionamento temos a intenção de fazer com que o aluno mensure até que ponto a manchete é relevante para a compreensão da notícia. A manchete é a primeira leitura que fazemos da notícia e é ela que nos leva, ou não, a ler o conteúdo informativo, pois depende do sentido gerado. Como era esperado, obtivemos como resultado 29 “sim”, 1 “não” e 7 “às vezes”, ou seja, a maioria dos alunos pensa que, ao lermos a manchete, certamente saberemos sobre qual assunto versará a notícia. Consideramos, assim, que a tradição de que a manchete sempre trará o resumo ou a ideia principal da notícia se confirmou. Entretanto, desmistificaremos o caráter resumitivo e objetivo da manchete na notícia com o decorrer da aplicação dos testes, ou seja, a reflexão sobre o assunto será direcionada no sentido de perceber que só a manchete não é suficiente para o entendimento da notícia em si, que ela irá direcionar para a temática do texto, mas também que poderá apresentar outras possibilidades de interpretação que só serão reveladas com a leitura por completo da notícia. Porém, como essa pergunta faz parte de uma sondagem sobre o processo de leitura, pensamos que tais resultados coadunam com o problema que detectamos de que a leitura superficial de um texto compromete a eficiência do processo de compreensão do mesmo.

A pergunta 5 teve como foco mostrar aos alunos que a língua possui múltiplos repertórios, e que uma leitura só será eficiente quando todo o contexto for considerado como fator essencial para a análise interpretativa. Aqui, obtivemos as seguintes respostas, 23 “sim”, 6 “não” e 8 “às vezes” concluímos, com isso, que a percepção dos alunos perante uma notícia e, principalmente, diante da manchete é pautada no que a tradição jornalística preconiza, desta ser suporte de informação mais importante ou proeminente no texto jornalístico. A clareza em um texto é necessária para a inteligibilidade do ato comunicativo, mas no caso das manchetes, em algumas ocorrências, o jogo com a multiplicidade de sentidos é um artifício para chamar a atenção do leitor. Nesse sentido, tentar adivinhar o que virá na notícia só com a leitura da manchete, por vezes, pode ser um recurso equivocado. Assim, o sentido desviante das manchetes em relação ao corpo da notícia para nós servirá de

foco para mostrar aos alunos que nem sempre a manchete será resumo de uma notícia e que durante o processo de leitura atentar-se para todas as partes que compõem o texto é essencial para uma compreensão eficiente.

Na pergunta 6, objetivamos levar os discentes a refletirem sobre a leitura superficial dos textos, um problema recorrente no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, já que comumente os alunos, por falta de hábito ou até mesmo por não haver objetivos estabelecidos para o processo de leitura, leem os textos a que são submetidos de forma fragmentada focando apenas na resolução dos exercícios em detrimento da compreensão efetiva do conteúdo. Nessa sondagem, os resultados foram 3 “sim”, 33 “não” e 1 “às vezes” posto isto, observamos que, ainda que os estudantes pensem a manchete como resumo da notícia e que esta sempre traz claramente as informações que aparecerão na notícia – conforme resultado obtido na pergunta 5 –, eles têm a consciência de que para uma compreensão efetiva da notícia é necessário a leitura completa do texto. Logo, apenas ratificamos aos discentes que as partes de um texto são imprescindíveis para a compreensão do todo, porém quando analisadas isoladamente podem não trazer uma descrição fidedigna do conteúdo global do texto. Outra necessidade foi a de fazê-los reconhecer que todos os elementos que aparecem no texto estão inseridos em esquemas cognitivos que são dados como conhecidos pelo leitor. Assim, apesar das pretensas objetividade e informatividade das notícias de jornal, o jornalista escreve de forma incompleta, exigindo a participação dos leitores para a compreensão do escrito.

Com a pergunta 7, buscou-se apresentar aos alunos que *Conhecimentos prévios* são os saberes ou as informações que temos guardados em nossa mente e que podemos acionar quando precisamos, ou seja, são as informações que se pressupõe que o leitor precisa ter para ler um texto sem muita dificuldade para compreendê-lo. Elas são extremamente importantes para a geração de inferências, isto é, para a construção de informações que não são explicitamente apresentadas no texto e para o leitor conectar partes do texto construindo a coerência dele. Obtivemos nesse item o resultado de 30 “sim”, 1 “não” e 6 “às vezes” logo, percebemos que a maioria dos discentes acredita ser importante fazer essa relação – conhecimento prévio, leitura e compreensão do texto - para ter eficiência no processo de leitura. Dessa forma, durante o processo de leitura, o professor poderá facilitar a leitura de textos ajudando os alunos a ativarem informações que serão úteis na construção de sentidos, perguntando sobre as suas experiências com determinado tema ou assunto, com

determinado repertório de gêneros textuais e com palavras que conhecem. E assim, o aluno poderá tornar-se ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva.

Na pergunta 8, optou-se por enfatizar aos alunos que é importante durante o processo de leitura um estudo introdutório e geral sobre o que é lido para, a partir daí, começar a identificar o que é essencial ou superficial. Os resultados obtidos nessa indagação foram 8 “sim”, 21 “não” e 8 “às vezes” com isso, percebemos que os alunos não possuem o hábito de destacar partes importantes do texto. Sabemos que apenas com o tempo haverá o amadurecimento do uso de estratégias durante a leitura, e este recurso supracitado passará a ser utilizado quando o aluno se conscientizar de todo o processo e conseguir identificar a essência do texto. Portanto, acreditamos ser necessário que tais fatos sejam apresentados para os discentes como importantes no aprimoramento do ato de ler, e ainda que a técnica de sublinhar serve de auxílio para apreender os conteúdos e significados do texto. O alicerce de toda aprendizagem é a ideia fundamental contida em cada texto, capítulo, subdivisão ou parágrafo, para tanto será necessário separar os fatores textuais menos essenciais, para não perder a unidade de pensamento. A análise de texto significa estudar, decompor, dissecar e dividir para interpretá-lo. Cada parte do texto deverá ser analisada, buscando-se os elementos chaves do autor e a relação entre as partes constituintes.

A pergunta 9 teve como objetivo fazer o aluno entender que o desconhecimento de uma palavra, a dificuldade de compreensão de uma frase ou trecho não o tornará menos competente, mas que é necessário buscar soluções para o problema e uma boa possibilidade é buscar esclarecimento. O resultado desse questionamento foi 12 “sim”, 7 “não” e 18 “às vezes” verificamos, com isso, que um número considerável de estudantes utiliza, pelo menos em alguns momentos, essa estratégia para melhor compreender o texto. No entanto é necessário que a maioria perceba a importância de que durante o processo de leitura podemos empregar diferentes ferramentas para enriquecer nosso desempenho. Consultar outras fontes, como o professor/mediador, um colega, um dicionário e sites pela internet, poderá contribuir para minimizar dúvidas que sempre aparecem durante a leitura de um texto.

E por fim, na pergunta 10, o foco foi fazer o aluno refletir se voltar a partes do texto após a leitura já finalizada é importante para um melhor entendimento do que foi lido, e ainda que passe a reconhecer esse recurso como uma estratégia de leitura. Considerar o que compreendeu daquele texto, que caminho percorreu para chegar àquela conclusão e localizar qual parte da leitura possibilitou sua análise, ajuda-o a buscar sentido, a entender melhor o conteúdo e a ampliar sua própria interpretação sobre aquele texto, faz parte de todo o processo de aprimoramento da compreensão leitora. Obtivemos como resultado 27 “sim”, 6 “não” e 4 “às vezes” dessa forma, constatamos que, em sua maioria, os discentes sabem que uma releitura pode ajudá-los a compreender o texto, fato que é de grande valia para nossa pesquisa, pois verificamos que, mesmo que inconscientemente, eles já utilizam algumas estratégias metacognitivas durante o processo e leitura.

5.2 Da análise dos resultados do teste 2 – Leitura das manchetes

Após a aplicação desse questionário de sondagem – teste 1 – prosseguimos com as atividades de intervenção com a aplicação do **teste 2 “Da leitura das manchetes”**. Nesse momento, cada manchete foi apresentada ao aluno isoladamente, fora de seu contexto. Utilizamos três manchetes, a saber:

- 1) **“Caiu na jaula do leão”** (*Meia hora*, 19/06/2016)
- 2) **“É fogo na zona”** (*Meia Hora*, 20/06/2016)
- 3) **“Você, você, você quer marmita”** (*Meia Hora*, 16/06/2016)

Após a apresentação das manchetes,- foi proposta a seguinte atividade: **As manchetes abaixo foram retiradas de notícias do jornal *Meia Hora*. Neste momento, você lerá somente cada uma delas e responderá a seguinte questão: Qual será o assunto dessa notícia?** A estratégia metacognitiva pensada e trabalhada nessa etapa foi sugerir aos alunos que pensassem a temática da notícia a partir da informação presente na manchete, levantando possibilidades, ou seja, fazendo inferências considerando seu conhecimento de mundo

Objetivamos com esse teste fazer com que os alunos fizessem inferências sobre a temática da notícia, ativando o conhecimento prévio a partir da própria manchete. Durante a atividade solicitamos que levantassem possibilidades de notícias, promovemos debates sobre o assunto abordado na manchete, porém evitamos conduzir as hipóteses dos alunos sobre os textos, para que os mesmos

pudessem, naturalmente, desenvolver suas ideias. Analisamos, a partir das hipóteses levantadas, se a informação semântica global da notícia pôde ser antecipada pelo discente, focando nas antecipações ao tema possibilitadas pela relação ao (pressuposto) conhecimento de mundo do leitor.

A partir da aplicação e análise da leitura da manchete 1, “**Caiu na jaula do leão**” (*Meia hora*, 19/06/2016), obtivemos os seguintes resultados relativos às antecipações/ inferências realizadas pelos discentes:

Tabela 2 - Da leitura da manchete 1 “**Caiu na jaula do leão**” (*Meia hora*, 19/06/2016)

Análise quantitativa das inferências agrupadas por semelhança

TOTAL DE ALUNOS PARTICIPANTES: 37	
HIPÓTESES DECORRENTES DA LEITURA DA MANCHETE	QUANTIDADE DE ALUNOS
Realizaram inferências sobre alguém, em algum zoológico, ter caído na jaula de um leão.	33
Realizaram inferências sobre uma partida de futebol entre os times Fluminense e Sport, este que tem como símbolo o leão.	0
Realizaram outras inferências sobre temas aleatórios	4

Em relação à leitura descontextualizada da manchete 1, consideramos que a maior probabilidade de resposta seria aquela que fizesse uma leitura literal do que está exposto no título, e tal fato se confirmou após a análise dos resultados. Tivemos a grande maioria dos alunos, 33 dentre os 37 consultados, informando que a temática da notícia deveria tratar de “alguém, em um zoológico, ter caído na jaula de um leão.”, o que se faz pertinente e satisfatório, já que a nossa proposta é fazer com que o aluno perceba, com o decorrer dos outros testes, que somente com o encadeamento

de todas as partes da notícia chegaremos à temática real do texto jornalístico., pelo menos no caso do *Meia Hora*. Outros 4 alunos realizaram inferências com temáticas variadas como “corrupção” e “tiroteio”, confirmando a previsão de que a leitura da manchete propiciaria antecipações diversificadas.

Tabela 3 - Da leitura da manchete 2 “**É fogo na zona**” (*Meia Hora*, 20/06/2016)

Análise quantitativa das inferências agrupadas por semelhança

TOTAL DE ALUNOS PARTICIPANTES: 37	
HIPÓTESES DECORRENTES DA LEITURA DA MANCHETE	QUANTIDADE DE ALUNOS
Realizaram inferências acerca de alguém ter colocado fogo em um lugar determinado.	27
Realizaram inferências acerca do time de futebol Botafogo estar na zona de rebaixamento do campeonato do qual está participando.	4
Realizaram outras inferências sobre temas aleatórios	6

Em relação à leitura descontextualizada da manchete 2, a previsão seria que novamente a leitura literal do que traz o título se confirmasse nas respostas dos alunos. E, de acordo com as respostas, confirmamos nossa estimativa de que a maioria, nesse teste 27 dentre os 37, levantaria a hipótese de que “alguém teria ateadado fogo em algum lugar específico”. Tivemos ainda 6 alunos que informaram que a temática da notícia poderia tratar de fatos como “namoro entre adolescentes”, “escolas em greve”, “falcatruas políticas”, “tiroteio”, “tráfico” etc. E 4 estudantes que fizeram referência à zona de rebaixamento do campeonato brasileiro e ao time de futebol Botafogo, que se tratava da temática real da notícia. Nesse sentido, novamente confirmamos que a leitura da manchete descontextualizada permitiria inferências diversas.

Tabela 4 - Da leitura da manchete 3 “**Você, você, você quer marmita**” (*Meia Hora*, 16/06/2016)

Análise quantitativa das inferências agrupadas por semelhança

TOTAL DE ALUNOS PARTICIPANTES: 37	
HIPÓTESES DECORRENTES DA LEITURA DA MANCHETE	QUANTIDADE DE ALUNOS
Realizaram inferências sobre a temática comida / alimentação, relacionada ao objeto marmitta.	34
Realizaram inferências sobre uma promoção realizada pelo jornal “Meia Hora”, na qual o prêmio seria uma marmitta térmica.	0
Realizaram outras inferências sobre temas aleatórios	3

Em relação à leitura descontextualizada da manchete 3, o prognóstico se mantém em relação ao sentido fidedigno que está expresso no título, fato que foi atestado com os resultados obtidos quase que a totalidade dos alunos participantes da pesquisa, 34 dentre 37, levantou a hipótese de que a notícia falaria sobre algo relacionado à alimentação, à comida, por fazer menção ao objeto marmitta. Nenhum aluno pensou na possibilidade de uma promoção promovida pelo jornal que teria como prêmio uma marmitta e, ainda, tivemos 3 alunos fazendo referência a temas aleatórios como “crise política” e “gagueira”. Observamos assim que também a partir da leitura dessa manchete a previsibilidade inicial foi confirmada e que as possibilidades de inferências a partir da leitura da manchete podem variar de acordo com o conhecimento de mundo do aluno e sua relação com o texto.

Pontuamos assim, com esse teste, que os resultados foram satisfatórios e os objetivos pretendidos para essa etapa foram alcançados, ou seja, a partir da leitura da manchete fora de seu contexto, ou a leitura da manchete por si só, não é suficiente para depreender a temática da notícia. E ainda que a manchete não pode ser considerada um resumo da notícia, já que nem sempre se segue a tradição dos textos jornalísticos de trazer sempre e de forma clara o assunto da notícia. Fazer com que os alunos percebam tal fato é imprescindível para torná-los leitores eficientes, pois a

leitura por completo, atentando-se para todos os componentes do texto, de qualquer gênero textual, é um procedimento primordial para a eficácia da compreensão textual.

5.3 Da análise dos resultados do teste 3 – Leitura das manchetes acrescida da leitura do subtítulo

Após a aplicação do teste 2 – da leitura da manchete – prosseguimos com atividades da intervenção didática e iniciamos o **teste 3 “ da leitura da manchete acrescida da leitura do subtítulo”**, nessa etapa as manchetes foram apresentadas aos alunos junto aos seus subtítulos, conforme exposto a seguir:

- 1) **Caiu na jaula do leão** (*Fluminense toma gol no último minuto, é derrotado pelo Sport e fica longe do G-4.*) - Meia Hora 19/06/2016
- 2) **É Fogo na Zona!** (*Alvinegro perde e volta para a rabeta da tabela.*) – Meia Hora 20/06/2016
- 3) **Você, você, você quer a marmita?** (*Então fica ligado, porque nesta segunda-feira, nas bancas, tem nova cartela da promoção do Meia Hora.*) – Meia Hora 19/06/2016

Após a apresentação das manchetes acrescidas dos seus respectivos subtítulos foi proposta a seguinte atividade: **As manchetes abaixo foram acrescidas de seus subtítulos. Agora, responda à seguinte questão: Qual será o assunto da notícia?** As estratégias metacognitivas pensadas e trabalhadas nessa etapa foram, além de refletir sobre a temática da notícia a partir da informação presente na manchete acrescida da informação de seu subtítulo, levantando possibilidades, ou seja, fazendo inferências considerando o conhecimento de mundo dos alunos, também fazê-los atentar-se para informações importantes, relacionadas aos conteúdos da manchete com o subtítulo, que pudessem levar à temática da notícia.

Objetivamos com esse teste fazer com que os discentes observassem mais uma vez a manchete, entretanto, agora devam fazer uma leitura focando a relação semântica com o subtítulo, para então realizarem novas inferências sobre o quê pode se tratar a manchete; o foco é alcançar o tema global da notícia, verificando a possível correspondência entre tema, manchete e subtítulo. Salientando aos

estudantes que os tópicos que atribuímos a um texto ou resumo que dele fazemos podem ser subjetivos, ou seja, válidos para quem lê ou escreve o texto e ainda que parte dos tópicos que inferimos desse texto, ou atribuímos a ele, está formulada no próprio texto.

A partir da aplicação e análise da leitura da manchete 1 acrescida da leitura do subtítulo, “**Caiu na jaula do leão** (*Fluminense toma gol no último minuto, é derrotado pelo Sport e fica longe do G-4.*) ” (Meia hora, 19/06/2016), obtivemos os seguintes resultados relativos às antecipações/ inferências realizadas pelos discentes:

Tabela 5 - Da leitura da manchete 1 acrescida da leitura do subtítulo: **Caiu na jaula do leão** (*Fluminense toma gol no último minuto, é derrotado pelo Sport e fica longe do G-4.*) – Meia hora 19/06/2016

Análise quantitativa das inferências agrupadas por semelhança

TOTAL DE ALUNOS PARTICIPANTES: 37	
HIPÓTESES DECORRENTES DA LEITURA DA MANCHETE ACRESCIDA DA LEITURA DO SUBTÍTULO	QUANTIDADE DE ALUNOS
Realizaram inferências sobre alguém, em algum zoológico, ter caído na jaula de um leão.	0
Realizaram apenas uma leitura literal do subtítulo: “ <i>Fluminense toma gol no último minuto, é derrotado pelo Sport e fica longe do G-4.</i> ”	28
Realizaram inferências sobre uma partida de futebol entre os times Fluminense e Sport - que tem como símbolo o leão -, na qual o time carioca foi derrotado pelo Sport, daí ter “caído na jaula do leão”	9
Realizaram outras inferências sobre temas aleatórios	0

Analisando os números apresentados acima, observamos que com a leitura da manchete acrescida da leitura do subtítulo duas hipóteses iniciais, que apareceram como possíveis temas da notícia 1 no teste 2, “alguém, em um zoológico, ter caído na

jaula de um leão” e temas aleatórios como “corrupção” e “tiroteio”, foram descartadas, fato já previsto, pois relacionando as partes, manchetes e subtítulo, não há possibilidade desse tipo de inferência. Entretanto, observamos que a maioria dos discentes, 28 dentre os 37, se detive a apenas transcrever como possível temática da notícia o que estava escrito no subtítulo, ou seja, grande parte informou como resposta à atividade proposta “*Fluminense toma gol no último minuto, é derrotado pelo Sport e fica longe do G-4.*), isto é, fez uma leitura literal sem considerar a relação de sentido entre as partes, pensou na temática da notícia apenas partindo da leitura do subtítulo. Somente 9 alunos conseguiram relacionar o conteúdo da manchete ao conteúdo do subtítulo e chegar à conclusão que possivelmente a notícia falaria sobre uma partida de futebol entre os times Fluminense e Sport - que tem como símbolo o leão -, na qual o time carioca foi derrotado pelo Sport, daí a construção da notícia ter como manchete “**Caiu na jaula do leão**”.

Posterior à aplicação da manchete 1 acrescida da leitura do subtítulo, apresentamos a manchete 2, também acrescida de seu subtítulo, **É Fogo na Zona!** (*Alvinegro perde e volta para a rabeta da tabela.*) – Meia Hora 20/06/2016, e obtivemos os seguintes resultados relativos às antecipações/ inferências realizadas pelos alunos:

Tabela 6 - Da leitura da manchete 2 acrescida da leitura do subtítulo: **É Fogo na Zona!** (*Alvinegro perde e volta para a rabeta da tabela.*) – Meia Hora 20/06/2016

Análise quantitativa das inferências agrupadas por semelhança

TOTAL DE ALUNOS PARTICIPANTES: 37	
HIPÓTESES DECORRENTES DA LEITURA DA MANCHETE ACRESCIDA DA LEITURA DO SUBTÍTULO	QUANTIDADE DE ALUNOS
Realizaram inferências acerca de alguém ter colocado fogo em um lugar determinado.	0
Realizaram apenas uma leitura literal do subtítulo: “ <i>Alvinegro perde e volta para a rabeta da tabela.</i> ”	28

Realizaram inferências acerca da derrota time de futebol Botafogo e devido a tal fato está na zona de rebaixamento do campeonato do qual está participando.	9
Realizaram outras inferências sobre temas aleatórios	0

Examinando as respostas dos alunos, notamos que, também nesta etapa, a leitura literal do subtítulo surgiu com maior incidência dentre as possíveis hipóteses de temática da notícia. Duas possíveis inferências que apareceram na leitura apenas da manchete 2 no teste 2 tornaram-se nulas quando foi acrescido o subtítulo, “alguém teria atado fogo em algum lugar específico” e ainda temas aleatórios como “namoro entre adolescentes”, “escolas em greve”, “falcatruas políticas”, “tiroteio”, “tráfico”, fato antevisto, pois, ao ligar manchete com subtítulo, fica evidente que tais temáticas não seriam possíveis de se realizarem. A grande maioria dos alunos, 28 dentre os 37 participantes, optou por dar como resposta a esta atividade que a temática da notícia seria: “*Alvinegro perde e volta para a rabeta da tabela.*”, o que caracteriza, como ocorrido na etapa anterior deste mesmo teste, uma leitura superficial e ainda comprova a problemática que envolve o processo de leitura, o fato de o estudante não conseguir relacionar o objeto a um todo maior que o torne coerente. Na verdade, para que uma interpretação eficiente ocorra, deverá haver uma confluência entre o reconhecimento de elementos do código linguístico e a projeção dos conhecimentos do leitor no texto. Percebemos, com isso, que grande parte dos discentes apenas sabe decodificar qualquer tipo de texto, porém não atribui nenhum sentido a eles. Tivemos ainda 9 alunos que alcançaram a leitura eficaz pensando na relação da manchete com seu subtítulo e informaram como resposta que a possível temática da notícia trataria “da derrota do time de futebol Botafogo e devido a tal fato está na zona de rebaixamento do campeonato do qual está participando.”, daí a notícia ter como manchete “**É fogo na zona!**”.

Para finalizarmos o teste 3, apresentamos aos alunos a manchete 3 acrescida de seu subtítulo, **Você, você, você quer a marmita?** (*Então fica ligado, porque nesta segunda-feira, nas bancas, tem nova cartela da promoção do jornal Meia Hora.*) – *Meia Hora 19/06/2016*, e obtivemos os seguintes resultados relativos às antecipações/ inferências realizadas pelos estudantes:

Tabela 7 - Da leitura da manchete 3 acrescida da leitura do subtítulo: **Você, você, você quer a marmita?** (*Então fica ligado, porque nesta segunda-feira, nas bancas, tem nova cartela da promoção do Meia Hora.*) – Meia Hora 19/06/2016

Análise quantitativa das inferências agrupadas por semelhança

TOTAL DE ALUNOS PARTICIPANTES: 37	
HIPÓTESES DECORRENTES DA LEITURA DA MANCHETE ACRESCIDA DA LEITURA DO SUBTÍTULO	QUANTIDADE DE ALUNOS
Realizaram inferências sobre a temática comida / alimentação, relacionada ao objeto marmita.	2
Realizaram a leitura literal do subtítulo: <i>“Então fica ligado, porque nesta segunda-feira, nas bancas, tem nova cartela da promoção do Meia Hora.”</i>	31
Realizaram inferências sobre uma promoção realizada pelo jornal “Meia Hora”, na qual o prêmio seria uma marmita térmica.	4
Realizaram outras inferências sobre temas aleatórios.	0

Analisando os resultados obtidos, percebemos que quase que a totalidade dos alunos participantes, 31 dentre os 37, informou como resposta à atividade que a temática da notícia seria *“Então fica ligado, porque nesta segunda-feira, nas bancas, tem nova cartela da promoção do jornal Meia Hora.”*, ou seja, novamente, conforme já havia ocorrido nas leituras anteriores dessa etapa, os estudantes realizaram apenas uma leitura fiel ao que apresenta o subtítulo, leitura palavra por palavra, sem relacionar as partes. Ao refletirmos sobre essa realidade nas atividades de leitura, acreditamos que é necessário fazer o aluno repensar suas atitudes durante a leitura, já que o ato de ler só será concreto quando tender a uma análise crítica e interpretativa, compreensão esta, que não se deve esgotar na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipará e se alongará na previsão do que se está lendo. Tivemos ainda 2 estudantes realizando inferências sobre a temática

comida, alimentação, relacionada ao objeto marmitta, o que dista da previsibilidade de leitura. E somente 4 alunos conseguindo pensar o processo de leitura como um todo e atribuindo a temática da notícia ser sobre uma promoção realizada pelo jornal “Meia Hora”, na qual o prêmio seria uma marmitta térmica, daí a notícia ter como manchete “**Você, você, você quer a marmitta?**”.

Notamos, assim, que os alunos ainda são imaturos quanto ao uso de estratégias de leitura. Para eles, ler é apenas atribuir sentido ao que está explícito, não conseguem ainda refletir sobre o encadeamento de ideias que pode ser construído para se chegar à temática global de um texto. Não pensam nas facetas significativas das palavras, inseridas nos seus mais diferentes contextos.

Ao concluirmos esse teste, podemos perceber a deficitária condição de leitura dos nossos alunos, por isso, sugerimos o ensino da leitura através do ensino de estratégias de leitura, enfatizando dessa forma não apenas o produto final da atividade leitora, a compreensão, mas também a forma pela qual se chega à compreensão de um texto. Julgamos que cada leitura revela o nível de complexidade cognitiva e o aprimoramento das ideias do aluno, e essa estratégia é importante à medida que faz o aluno repensar todo o processo e, em um novo momento, relacionando com o que já foi compreendido, o educando poderá atribuir significado ao que tinha passado despercebido ou não assimilado. A nosso ver, a possibilidade de o leitor conhecer possíveis caminhos para se chegar à compreensão possibilita-lhe maior independência e eficiência quanto aos objetivos de compreensão textual propostos. Dessa forma, apresentamos como proposta real para buscar tentativas de fazer o aluno superar esse estigma de que “não sabe ler” através de práticas de leitura em sala de aula a fim de promover melhores condições ao estudante de se relacionar com o texto e compreendê-lo, em qualquer que seja a situação em que se encontre, na vida escolar ou social.

5.4 Da análise dos resultados do teste 4 – Leitura da notícia completa

Dando continuidade às atividades propostas para intervenção didática da nossa pesquisa, em seguida ao teste 3 – da leitura da manchete acrescida de seu subtítulo – iniciamos o teste 4 “ **da leitura da notícia completa**” nessa etapa, apresentamos aos discentes a notícia completa.

Após a apresentação da notícia completa, foi proposta a seguinte atividade: **Agora, leia a notícia completa e responda à seguinte questão: Qual o assunto da notícia?** As estratégias metacognitivas pensadas e trabalhadas nesse momento foram grifar palavras ou expressões no texto para destacar informações importantes que levassem à temática da notícia, e também fazer com que os alunos atentassem para informações importantes que pudessem levar ao mesmo fim.

O objetivo deste teste foi fazer com que os discentes relacionassem os seus conhecimentos de mundo com os elementos sistêmicos do texto, ou seja, após a leitura dos testes anteriores – manchete e manchete acrescida de subtítulo, pudessem agora, com o texto completo, refletir sobre todo o processo de leitura e conseguissem chegar à temática global da notícia. Os alunos foram instruídos a passar os olhos pelo texto e buscar informações principais como tema e informações gerais, posteriormente propomos aos estudantes que, durante a leitura da notícia completa, sublinhassem palavras no corpo da notícia que remetessem à manchete, ainda solicitamos que destacassem palavras desconhecidas, procurando o significado em dicionários ou outras fontes externas de pesquisa. O professor/mediador atuou nesse momento dando pistas para que os estudantes descobrissem o significado das palavras desconhecidas, também através da análise dentro do contexto, fazendo com que fizessem inferências e associações do texto com seu conhecimento prévio sobre o assunto. E, por fim, os estudantes deveriam observar os detalhes e informações específicas presentes no texto, para que tivessem eficiência na compreensão global da notícia.

Após as realizações dessas etapas descritas acima, verificamos, junto aos discentes, a correspondência entre as hipóteses/antecipações projetadas por eles em cada teste já realizado com a temática atribuída ao texto após a leitura da notícia completa. E, com isso, propusemos uma reflexão sobre todo o processo das atividades propostas para finalmente fazê-los perceber que a leitura de todas as partes de um texto é imprescindível para a eficiência da compreensão textual.

A partir da aplicação e análise da leitura da notícia 1 completa, **“Caiu na jaula do leão”** (*Fluminense toma gol no último minuto, é derrotado pelo Sport e fica longe do G-4.*) – *Meia hora 19/06/2016*, obtivemos os seguintes resultados relativos aos destaques de palavras ou expressões que pudessem levar ao tema da notícia 1 feitos pelos alunos durante a leitura:

Tabela 8 – Das palavras ou expressões grifadas que pudessem levar à temática da notícia 1: **Caiu na jaula do leão** (*Fluminense toma gol no último minuto, é derrotado pelo Sport e fica longe do G-4.*) – Meia hora 19/06/2016

Análise quantitativa das palavras e/ou expressões destacadas informadas com maior frequência

TOTAL DE ALUNOS PARTICIPANTES: 37	
PALAVRAS E/OU EXPRESSÕES DESTACADAS DURANTE A LEITURA DA NOTÍCIA COMPLETA	QUANTIDADE DE ALUNOS
Jogo	27
Fluminense	29
O goleiro, Diego Cavalieri, sofreu um gol.	31
A equipe saiu de campo derrotada pelo Sport.	37
Fluminense teve problemas para encontrar o caminho do gol.	35
Sport chegou ao gol	29
Um belo gol	25

A partir da aplicação e análise da leitura da notícia 2 completa, **“É Fogo na Zona!”** (*Alvinegro perde e volta para a rabeta da tabela.*) – Meia Hora 20/06/2016 obtivemos os seguintes resultados relativos aos destaques de palavras ou expressões que pudessem levar ao tema da notícia 2 feito pelos discentes durante a leitura:

Tabela 9 – Das palavras ou expressões grifadas que pudessem levar à temática da notícia 2: **É Fogo na Zona!** (*Alvinegro perde e volta para a rabeta da tabela.*) – Meia Hora 20/06/2016

Análise quantitativa das palavras e/ou expressões destacadas informadas com maior frequência

TOTAL DE ALUNOS PARTICIPANTES: 37	
PALAVRAS E/OU EXPRESSÕES DESTACADAS DURANTE A LEITURA DA NOTÍCIA COMPLETA	QUANTIDADE DE ALUNOS
Botafogo	32
Corinthians	29
A derrota por 3 a 1	35
Voltou à zona de rebaixamento do Campeonato Brasileiro	36
O time da estrela solitária levou o gol	30
O Glorioso viu o Timão ditar o ritmo da partida	26
Ricardo Gomes lamentou a derrota para o Corinthians	31

A partir da aplicação e análise da leitura da notícia 3 completa, “**Você, você, você quer a marmita?**” (*Então fica ligado, porque nesta segunda-feira, nas bancas, tem nova cartela da promoção do Meia Hora.*) – *Meia Hora 19/06/2016*, obtivemos os seguintes resultados relativos aos destaques de palavras ou expressões que pudessem levar ao tema da notícia 3 feito pelos estudantes durante a leitura.

Tabela 10 – Das palavras ou expressões grifadas que pudessem levar à temática da notícia 3: **Você, você, você quer a marmita?** (*Então fica ligado, porque nesta segunda-feira, nas bancas, tem nova cartela da promoção do Meia Hora.*) – *Meia Hora 19/06/2016*

Análise quantitativa das palavras e/ou expressões destacadas informadas com maior frequência

TOTAL DE ALUNOS PARTICIPANTES: 37	
PALAVRAS E/OU EXPRESSÕES DESTACADAS DURANTE A LEITURA DA NOTÍCIA COMPLETA	QUANTIDADE DE ALUNOS
Promoção “Marmita de Patrão”	37
Testou a marmita e aprovou	28
Começou na última segunda-feira	25
Achei essa marmita sensacional	29
Se liga na promoção do Meia e fatura a marmita	35
Você, você, você quer?	26
Você não vai perder essa promoção	32
Para garantir sua “Marmita de Patrão”	31

Analisando os dados desta etapa verificamos que, em sua grande maioria, os alunos destacaram palavras ou expressões que tinham relação ao conteúdo da notícia, fato que mostra a eficácia do processo de ensino-aprendizagem do uso dessa estratégia metacognitiva durante a leitura. No momento inicial das nossas atividades, no teste 1 – questionário de sondagem – os mesmos alunos informaram, tivemos 28 dentre 37, que não possuem o hábito de grifar partes importantes do texto para, com isso, conseguir perceber o que é superficial e o que é essencial para compreensão global de um texto. Notamos, assim, que houve um avanço satisfatório com o desenvolvimento das atividades e que conseguimos fazer com que os estudantes refletissem e passassem a utilizar esse recurso como uma estratégia para se atingir o objetivo pretendido no processo de leitura. Nesse momento da intervenção, em todas as etapas, ou seja, na leitura completa das notícias 1, 2 e 3, o destaque às palavras ou expressões que estavam ligadas semanticamente ao tema da notícia ocorreu em mais de 80% dos casos, fato considerado importantíssimo para a eficiência do processo. O professor/mediador possibilitou que os discentes percebessem que é necessário separar os fatores textuais mais essenciais, para manter a unidade de pensamento, esta necessidade consiste em conseguir compreender, ao reler o que foi sublinhado, a estrutura sintética e entender o significado do que se leu, contribuindo para uma melhora na compreensão do texto que está sendo lido.

A utilização de estratégias de leitura compreende três momentos: o antes, o durante e o após a leitura. Na pré-leitura, é feita uma análise global do texto (do título, dos tópicos e das figuras/gráficos), previsões e também o uso do conhecimento prévio, o que foi feito nas atividades dos testes 2 e 3 – da leitura da manchete e leitura da manchete acrescida da leitura do subtítulo. Durante a leitura é feita uma compreensão da mensagem passada pelo texto, uma seleção das informações relevantes, uma relação entre as informações apresentadas no texto e uma análise das previsões feitas antes da leitura, para confirmá-las ou refutá-las, o que foi feito nas atividades do teste 4 - da leitura da notícia completa. Depois da leitura é feita uma análise com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido, ou seja, a importância da leitura, o significado da mensagem, a aplicação para solucionar problemas e a verificação de diferentes perspectivas apresentadas para o tema, o que também foi feito durante o teste 4.

É importante lembrar que as estratégias de leitura também auxiliam no estudo, favorecendo a obtenção de um nível de compreensão melhor. Exigem participação ativa do leitor, podendo ser aplicadas a qualquer tipo de texto e em qualquer momento da leitura. Considerando-se esses aspectos, o ensino de estratégias de leitura abre novas perspectivas para uma potencialização da leitura, possibilitando aos alunos ultrapassarem dificuldades de forma a conseguir obter um maior sucesso escolar. E o professor exerce um papel de grande importância ao propiciar não somente a aprendizagem em leitura, mas também ao propor modelos técnicos e procedimentos que proporcionem a compreensão em leitura. O processo de ensinar seria uma forma de possibilitar ao estudante desenvolver estruturas conceituais e procedimentais que melhorassem seu desempenho.

Seguindo com a análise dos dados, passamos para a parte final do teste 4 – da leitura da notícia completa – onde mensuramos as respostas referentes à proposta inicial desse teste: **Agora, leia a notícia completa e responda à seguinte questão: Qual o assunto da notícia?** Obtivemos os seguintes resultados relativos ao tema da notícia informado pelos alunos:

Tabela 11 - Da leitura da notícia 1 completa: **Caiu na jaula do leão** (*Fluminense toma gol no último minuto, é derrotado pelo Sport e fica longe do G-4.*) – Meia hora

19/06/2016

Análise quantitativa da temática informada

TOTAL DE ALUNOS PARTICIPANTES: 37	
TEMÁTICA ATRIBUÍDA PELA LEITURA DA NOTÍCIA COMPLETA	ALUNOS QUE ALCANÇARAM O OBJETIVO
Consideraram a informação de alguém, em algum zoológico, ter caído na jaula de um leão ser o tema da notícia.	0
Realizaram apenas uma leitura literal da manchete e/ou subtítulo: Caiu na jaula do leão “ <i>Fluminense toma gol no último minuto, é derrotado pelo Sport e fica longe do G-4.</i> ”, considerando como tema da notícia.	6
Consideraram a informação sobre uma partida de futebol entre os times Fluminense e Sport - que tem como símbolo o leão -, na qual o time carioca foi derrotado pelo Sport, daí ter “caído na jaula do leão” ser o tema da notícia.	31

Tabela 12 - Da leitura da notícia 2 completa: **É Fogo na Zona!** (*Alvinegro perde e volta para a rabeta da tabela.*) – Meia Hora 20/06/2016

Análise quantitativa da temática informada

TOTAL DE ALUNOS PARTICIPANTES: 37	
TEMÁTICA ATRIBUÍDA PELA LEITURA DA NOTÍCIA COMPLETA	ALUNOS QUE ALCANÇARAM O OBJETIVO
Consideraram a informação de alguém ter colocado fogo em um lugar determinado ser o tema da notícia.	0
Realizaram apenas uma leitura literal da manchete e/ou subtítulo: É Fogo na Zona! (<i>Alvinegro perde e volta para a rabeta da tabela.</i>), considerando como tema da notícia.	3
Consideraram a informação sobre a derrota time de futebol Botafogo e devido a tal fato está na zona de rebaixamento do campeonato do qual está participando ser o tema da notícia.	34

--	--

Tabela 13 - Da leitura da notícia 3 completa: **Você, você, você quer a marmita?** (*Então fica ligado, porque nesta segunda-feira, nas bancas, tem nova cartela da promoção do Meia Hora*)

Análise quantitativa da temática informada

TOTAL DE ALUNOS PARTICIPANTES: 37	
TEMÁTICA ATRIBUÍDA PELA LEITURA DA NOTÍCIA COMPLETA	ALUNOS QUE ALCANÇARAM O OBJETIVO
Consideraram a informação tratar de algo relativo à comida/alimentação, relacionado ao objeto marmita ser o tema da notícia.	0
Realizaram apenas uma leitura literal da manchete e/ou subtítulo: Você, você, você quer a marmita? (<i>Então fica ligado, porque nesta segunda-feira, nas bancas, tem nova cartela da promoção do Meia Hora.</i>), considerando como tema da notícia.	3
Consideraram a informação sobre uma promoção realizada pelo jornal “Meia Hora”, na qual o prêmio seria uma marmita térmica ser o tema da notícia.	34

Examinando as respostas indicadas pelos alunos, consideramos que os resultados são bastante satisfatórios para a relevância da nossa pesquisa. A maior parte dos participantes, 31 dentre 37, na leitura da notícia 1 completa, e 34 dentre 37, nas leituras das notícias 2 e 3 completas, conseguiram chegar aos objetivos das nossas atividades, que seriam depreender a temática de uma notícia a partir do uso de estratégias metacognitivas que auxiliassem no processo de leitura e ainda que compreendessem a importância das partes para se chegar à temática global de um texto, e também que uma leitura superficial não é suficiente para um processo de interpretação de um texto eficiente. Somente 6 alunos não atingiram à meta, o que é normal em todo e qualquer processo. Percebemos, ainda, que de uma etapa deste teste para outra, ou seja, ao passarmos para a leitura das notícias 2 e 3, um número maior de alunos em relação à leitura da notícia 1 conseguiu obter sucesso nas suas

atividades, fato que melhora ainda mais a satisfação com os resultados, pois nos permite acreditar que à medida que os alunos forem adquirindo o hábito de utilizar estratégias de leitura, este processo ficará ainda mais eficiente.

Com isso, confirmamos nossa hipótese inicial que é a de que a metacognição e o uso de estratégias metacognitivas na leitura facilitam a aprendizagem e a compreensão de textos. E mais, comprovamos ser a metacognição, uma habilidade que possibilita o aluno ser sujeito ativo e responsável de sua leitura.

Em nosso entendimento, a análise de textos deve servir para desenvolver a capacidade de perceber as propriedades, as estratégias, os meios, os recursos e os efeitos implicados no funcionamento da língua em processos comunicativos, até porque, atualmente, exige-se que os sujeitos sejam capazes de atuarem socialmente na análise, na discussão e na condução das diferentes situações sociais. Assim, o objetivo do estudo do texto recai para o seu uso reflexivo e social. Nessa perspectiva, abre-se caminho para novos rumos dos estudos da língua, em que se privilegiam mais a análise, as perguntas, as hipóteses e menos as respostas, principalmente, as prontas.

Dessa forma, vemos a leitura como um complexo fenômeno que ocorre quando o leitor, de posse de competências e conhecimento de mundo, entra em contato com o texto, que é um segmento da realidade, que, por sua vez, reflete outros segmentos de realidade. Para que haja uma leitura compreensiva, há a necessidade da interação entre leitor e texto, no entanto, a ênfase recai não sobre o produto final, mas sobre o processo que o sujeito leva durante o ato da leitura para chegar à compreensão.

5.5 Da análise dos resultados do teste 5 – Reaplicação do questionário do teste 1

Para concluirmos as atividades propostas para nossa pesquisa, após a aplicação dos testes descritos anteriormente, iniciamos o último teste (**teste 5 – reaplicação do questionário do teste 1**). Neste momento, apresentamos aos alunos novamente o questionário utilizado no teste 1, (vide anexo), e pedimos que

refletissem sobre todas as etapas da realização das atividades por eles desenvolvidas e assim respondessem às questões propostas.

Objetivamos, com esse teste, recolher elementos esclarecedores do nível de consciência dos discentes, no que diz respeito à contribuição que as estratégias apresentadas a eles trouxeram à atividade de compreensão da leitura. Os alunos responderam novamente às questões sobre a validade do uso de estratégias metacognitivas no processo de leitura, entretanto, diferentemente da primeira ação, aqui os itens foram respondidos após a realização das tarefas propostas, o que propiciou uma visão diferente do momento inicial. E, ainda, esse teste serviu para a aferição final do trabalho, comprovando se a intervenção foi bem realizada.

Após aplicação e análise, obtivemos os seguintes resultados relativos às informações apresentadas pelos participantes da pesquisa.

Tabela 14 - Reaplicação do questionário de Sondagem do teste 1
Análise quantitativa de assinalamento das respostas dadas pelos alunos

TOTAL DE ALUNOS PARTICIPANTES: 37			
PERGUNTAS ³	SIM	NÃO	ÀS VEZES
01	15	7	10
02	24	3	10
03	32	2	3
04	4	27	6
05	3	29	5
06	0	36	1
07	35	0	2
08	27	4	6
09	26	4	7
10	31	2	4

³ Perguntas em anexo

Analisando as informações apresentadas pelos alunos, constatamos que, em relação à pergunta 1, *“Quando você lê um texto, passa o olho, rapidamente, por ele?”*, no teste 1 tivemos como resultado 16 alunos respondendo “sim”, 8 “não” e 13 “às vezes” e neste teste final os números foram bem próximos aos iniciais, 15 “sim”, 7 “não” e 10 “às vezes” dessa forma, não houve alteração significativa na mentalidade do alunos em relação a esse item, o que para nós é satisfatório, já que é importante que permaneçam conscientes ao fato de que todas as partes do texto são importantes para a compreensão global do texto, e até mesmo uma leitura inicialmente superficial faz parte do processo de uma leitura eficiente.

Em relação à pergunta 2, *“Ao iniciar a leitura de um texto você analisa sua estrutura, procurando atentar-se para cabeçalhos, títulos e subtítulos?”*, nesse teste 24 alunos responderam “sim”, 3 “não” e 10 “às vezes”, no teste inicial os resultados foram 22 “sim”, 5 “não” e 10 “às vezes”. Observamos que o ligeiro aumento das respostas positivas e também diminuição das negativas, faz-nos atestar que o nível de consciência em relação à importância no processo de leitura em dar atenção às partes do texto evoluiu, o que é satisfatório dentro de nossas expectativas com as intervenções.

No que se refere à pergunta 3, *“Quando você vai ler um texto, a partir do título já levanta hipóteses acerca do conteúdo que será lido?”*, os resultados na etapa de sondagem foram 23 “sim”, 7 “não” e 7 “às vezes” já na etapa final, obtivemos uma considerável melhora em relação às respostas afirmativas e quase uma nulidade para as negativas, 32 “sim”, 2 “não” e 3 “às vezes”, o que caracteriza que a percepção dos discente no que concerne à formulação de hipóteses em um momento de pré-leitura como algo importante para a compreensão do texto progrediu, fato que é muito relevante para os fins da nossa pesquisa, ou seja, os alunos começam a perceber que o processo de leitura é uma atividade consciente e ler é um exercício de levantar hipóteses, analisar, comparar, relacionar ideias. E ainda que falar de interpretação é falar de inferência, de dedução, de conclusão.

Considerando a pergunta 4, *“Quando lê uma notícia, acredita ser a manchete o resumo da notícia?”*, nesse momento atingimos como resultado final 4 “sim”, 27 “não” e 6 “às vezes” contraposto ao inicial de 29 “sim”, 1 “não” e 7 “às vezes”, ocorrência que é extremamente satisfatória para os objetivos da nossa pesquisa. Comprovamos, dessa maneira, que a proposta de intervenção foi bem assimilada pelos alunos, pois houve uma mudança drástica em relação ao

pensamento inicial dos estudantes de que a manchete é o resumo da notícia. Tal fato coaduna com os preceitos da nossa pesquisa de que o caráter resumitivo e objetivo da manchete nem sempre ocorre nos textos jornalísticos, ou seja, a leitura da manchete não é suficiente para se chegar ao tema da notícia, já que a leitura da manchete pode apresentar outras possibilidades de interpretação que só serão reveladas com a leitura por completo da notícia.

Em relação à indagação 5, “A manchete sempre traz claramente as informações que aparecerão na notícia?”, chegamos ao seguinte resultado, 3 “sim”, 29 “não” e 5 “às vezes”, entretanto inicialmente obtivemos 23 “sim”, 6 “não” e 8 “às vezes”, ocorrência que, mais uma vez, é imensamente satisfatória para os fins da nossa pesquisa. Novamente constata-se que os estudantes evoluíram conscientemente em relação ao questionamento inicial da intervenção, a maioria deles, 34 dentre 37, percebeu que a manchete nem sempre traz claramente as informações que aparecerão na notícia, e que somente após a leitura por completa de um texto lograremos êxito na compreensão deste.

Na pergunta 6, “*Para compreender a notícia, é suficiente apenas a leitura da manchete?*”, os resultados no teste de sondagem foram 3 “sim”, 33 “não” e 1 “às vezes”, contudo nessa etapa obtivemos 0 “sim”, 36 “não” e 1 “às vezes”, fato que nos deixa enormemente satisfeitos, comprovando que a reflexão sobre o uso de estratégias de leitura surtiu efeito no nível de consciência dos alunos. Na sondagem, a grande maioria informou que apenas a leitura da manchete era suficiente para compreender a notícia, no entanto, após as atividades de intervenção e as propostas de reflexão sobre as etapas do processo de leitura, nesta etapa final, praticamente todos os estudantes informaram que não é suficiente apenas a leitura da manchete para o entendimento da notícia, o que ficou claro para eles que as partes de um texto são imprescindíveis para a compreensão do todo, porém quando analisadas isoladamente podem não trazer uma descrição fidedigna do conteúdo global do texto.

No que se refere à pergunta 7, “*Quando você lê um texto, seu conhecimento prévio (aquilo que já sabe) sobre o assunto, ajuda na compreensão desse texto?*”, as respostas informadas no teste 1 foram 30 “sim”, 1 “não” e 6 “às vezes”, e no teste 5 tivemos 35 “sim”, 0 “não” e 2 “às vezes”. Inicialmente já havíamos pontuado como significativa para a pesquisa a ocorrência de que a maioria dos alunos acredita que aquilo que já possuem de conhecimento é válido para relacionar e ajudar durante o processo de leitura e compreensão. Agora, com a análise final, verificamos que um

número ainda maior de estudantes tiveram essa reflexão e consideraram como estratégia importante o uso do conhecimento prévio durante o processo de leitura. Tal resultado valida um dos objetivos desta pesquisa que era levar o aluno a refletir conscientemente sobre o texto, utilizando seu conhecimento prévio para fazer inferências.

Considerando a pergunta 8, *“Ao fazer uma leitura, você sublinha ideias ou palavras importantes para compreender melhor o texto?”*, obtivemos um resultado introdutório de 8 “sim”, 21 “não” e 8 “às vezes” e um terminativo de 27 “sim”, 4 “não” e 6 “às vezes”, podemos constatar diante dos dados colhidos que o trabalho com esse tipo de estratégia metacognitiva durante as atividades com o texto fizeram com que os alunos passassem a considerar como fundamental esse recurso. Inicialmente poucos estudantes, apenas 8, declararam utilizar essa estratégia para fins de compreensão textual, porém após as atividades de intervenção os dados se alteraram substancialmente, prova disso é que, nesse momento final, 27 dentre 37 estudantes informaram que fizeram uso dos grifos nas palavras ou expressões para melhor compreender seu texto. Resultado, também, muito satisfatório para nossa pesquisa.

Em relação à pergunta 9, *“Quando está lendo o texto, e aparecem palavras e/ou expressões com significado desconhecido, você faz uma pesquisa para esclarecer suas dúvidas?”*, nesse teste final tivemos 26 “sim”, 4 “não” e 7 “às vezes”, já na etapa da sondagem foram 12 “sim”, 7 “não” e 18 “às vezes” notamos, com isso, que essa estratégia de leitura que foi apresentada e trabalhada durante o teste 4 - da leitura da notícia completa - passou a ser considerada pelos alunos como importante durante o processo de leitura, já que 26 dentre 37 estudantes, relataram que passaram a utilizar esse recurso para melhorar seu desempenho. Consideramos assim, mais um resultado relevante para as pretensões da nossa pesquisa.

E, por fim, na pergunta 10 *“Durante a leitura, você volta a partes do texto que considera significativa e faz uma releitura?”*, tivemos como resultado no teste 5, 31 “sim”, 2 “não” e 4 “às vezes”, e no teste 1, 27 “sim”, 6 “não” e 4 “às vezes”. Analisando as informações declaradas pelos discentes percebemos um aumento nas respostas afirmativas, de 27 para 31, e uma diminuição nas negativas, de 6 para 2, ocorrência que é satisfatória na avaliação final da nossa intervenção, pois caracteriza um progresso no nível de consciência dos alunos desse recurso como estratégia de

leitura, fato posto, inicialmente, como objetivo na análise do teste 1 a ser atingido após a realização de todas as etapas da intervenção, o que foi alcançado com esses dados finais.

Diante dos dados analisados, concluímos que o nosso trabalho de mediação didática foi de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem de leitura, em alguns casos, superando as expectativas iniciais, e ainda que os resultados apresentados pelos alunos foram extremamente satisfatórios, à medida que mostraram um bom desenvolvimento nas atividades propostas alcançando, na maioria das etapas, os objetivos pretendidos pela pesquisa, e conseguindo, assim, aprimorar conscientemente o seu conhecimento.

Os resultados obtidos nesta pesquisa indicam que trabalhar o texto usando estratégias metacognitivas auxilia no processo de tornar o leitor mais autônomo no processo de leitura compreensiva. As alterações apresentadas nesta pesquisa são sugestões que podem enriquecer a prática pedagógica no que tange ao ensino de leitura como também contribuir para novas reflexões sobre o modo como se deve ensinar a compreender um texto. Ao visarmos ao aprimoramento da própria capacidade de leitura dos nossos alunos, com o estabelecimento e uso de estratégias para aprimorar o processo de ler, estamos construindo as bases para uma atividade de metacognição, isto é, de reflexão sobre o próprio saber, o que pode tornar esse saber mais acessível a mudanças. Refletir sobre o conhecimento e controlar nossos processos cognitivos foram passos certos no caminho que levou à formação de um aluno mais consciente e, conseqüentemente, um leitor proficiente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, é nossa expectativa ter demonstrado nesta pesquisa que a compreensão é a finalidade natural de qualquer ato de leitura. E os fatores que a condicionam relacionam-se com dois elementos que interagem no processo de leitura: o leitor e o texto. E para compreender um texto passa-se por um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio. O leitor utiliza na leitura o que ele já sabe mediante interação de diversos níveis de conhecimento - linguístico,

textual e de mundo –, com os quais consegue construir o sentido do texto. Fato posto, procuramos com a nossa pesquisa fazer com que os estudantes pudessem dispor de estratégias que possibilitassem chegar a um processo de leitura eficiente.

O contato com as notícias publicadas no jornal *Meia Hora* motivou inquietações acerca da leitura/interpretação das manchetes. Assim, partindo do pressuposto de que a manchete nem sempre comporta a temática da notícia, ou que permite margem para uma interpretação desviante, questionamos a sua tradicional funcionalidade como categoria responsável pelas instruções de antecipação do assunto da notícia. Mobilizamos, nesse sentido, reflexões, a partir das quais concluímos que a função da manchete neste contrato de comunicação está muito mais associada à visão do leitor do que à composição de uma parte textual responsável pela antecipação da temática global do texto.

De acordo com nosso estudo, esse papel da manchete propiciou aos alunos a percepção de que o processo de leitura exige competências semânticas e cognitivas, como mobilizar o conhecimento prévio, realizar inferências e ainda ser capaz de decifrar o jogo discursivo proposto pelo jornal, e para isso o uso de estratégias metacognitivas no processo de leitura foi plenamente eficiente. Percebemos que a relação manchete/notícia com a leitura de manchetes desviantes e/ou ambíguas constituiu desafios para os alunos e representou estímulos às suas capacidades cognitivas.

Com a nossa pesquisa, procuramos mostrar aos alunos que a leitura reflexiva representa uma das boas vias para entender a realidade, e que ler um texto não acompanhado de reflexão não constitui caminho para o entendimento da realidade.

Na avaliação dos resultados, comprovamos que a hipótese levantada de que, aplicando-se estratégias metacognitivas ao ensino de leitura, é possível contribuir para formação de leitores eficientes, à medida que habilidades que são requisitos indispensáveis para isso, tais como, planejamento da leitura, monitoramento da compreensão, regulação da compreensão leitora, reformulação de estratégias e consciência da compreensão do texto lido, são desenvolvidas se aplicadas as devidas estratégias. E ainda que o uso de estratégias de leitura, principalmente as de natureza metacognitiva, leva o aluno a refletir sobre o seu próprio pensamento, ajudando-o a desenvolver sua compreensão e superar dificuldades.

Quanto ao experimento de leitura que realizamos com os estudantes do Ensino Fundamental, nossas hipóteses se confirmaram. O uso de estratégias metacognitivas de leitura levou o discente a refletir sobre o seu próprio pensamento, sendo eficaz em ajudá-los a desenvolver sua compreensão e superar suas dificuldades no processo de leitura. Fato comprovado na aplicação dos testes, onde a hipótese levantada acerca da temática da notícia a partir da leitura da manchete no teste 1 se distanciou substancialmente daquela inferida no teste 4. Isto demonstrou que a leitura da manchete isolada não é suficiente para a compreensão global da notícia, ou seja, uma leitura superficial de qualquer que seja o texto é ineficaz para o seu perfeito entendimento.

Outra observação importante decorrente do experimento de leitura e que veio corroborar nossas hipóteses neste estudo foi que o subtítulo figurou como uma parte do texto jornalístico que indicou ao aluno a necessidade de reformulação de suas hipóteses iniciais de leitura. A partir da leitura da manchete acrescida da leitura do subtítulo, os estudantes passaram a reformular suas hipóteses iniciais de leitura, que se confirmou com os resultados informados no teste 3.

Dessa forma, em relação ao processo de ensino-aprendizagem de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, chamamos a atenção para a importância do desenvolvimento de atividades que possibilitem o uso das estratégias metacognitivas para a compreensão textual, já que este, conforme constatamos nessa pesquisa, é um precioso recurso que está à disposição de professores para ser usado em aulas. As estratégias aqui elencadas podem ser usadas por docentes, já que não requerem muitos esforços nem dependem de outros sujeitos alheios à sala de aula.

Esperamos que os resultados possibilitem a construção de uma fonte de conhecimento acerca dos mecanismos metacognitivos envolvidos no desempenho dos alunos. Embora saibamos que não há como fornecer receitas prontas, acreditamos que todas as atividades que foram desenvolvidas nesta pesquisa para o aprimoramento do processo de leitura ajudem o aluno a fazer uso de estratégias metacognitivas de leitura, o que favorecerá o exercício de sua postura crítica perante o texto, que é essencial para uma compreensão mais integrada.

Consideramos que a aprendizagem numa orientação metacognitiva apresenta diversas vantagens, dentre as quais salientamos a que permite ao sujeito controlar e avaliar suas competências e ainda ter um papel ativo e construtivo no seu próprio conhecimento, fato que permitirá, certamente, transformar o processo de

leitura de uma atividade puramente mecânica para uma atividade criativa, de busca de informação.

Diante da complexidade e extensão do tema, esta pesquisa apresentou-se apenas como uma breve discussão sobre o uso das estratégias metacognitivas de leitura, não esgotando as possibilidades de outras estratégias metacognitivas, nem outras relações com o ato de ler. Acreditamos, entretanto, que ela possa cumprir o papel de despertar e motivar o professor para novas pesquisas, novos questionamentos, novas práticas pedagógicas, bem como fazer uso efetivo das estratégias metacognitivas de leitura, e, principalmente, permita aos alunos refletirem sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKER, L. & Brown, A.L. (1984). *Metacognitive Skills and Reading*. Em P. D; Pearson (ED). *Handbook of reading research*. New York : Longman,

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. De Maria E. Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.

BENASSI, M. V. B. . *O gênero “notícia” : uma proposta de análise e intervenção*. In: Anais do CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, 2007, Maringá, 2007.

BLAKEY, E., & Spence, S. (2000). *Developing metacognition*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information Resources.

BRANDÃO, A.C.P.; OAKHILL, J. "How do you know this answer?" – Children's use of text data and general knowledge in story comprehension. *Reading and Writing*, v. 18, p. 687-713, dec. 2005.

BRASIL. Parâmetros Curriculares nacionais. Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, R., & Palinscar, A. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension monitoring activities*. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.

BROWN, A.L.; Armbruster, B.B. & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. Em J. Orasabu. (ED), *Reading Comprehension. From Research to Practice*. Hildale, NJ : Erlbaum.

CAMURÇA, Tatiana Apolinario. *Dificuldades de Leitura na Formação Superior uma questão de exclusão*. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, 24., 2011, Alagoas. Anais eletrônicos... Alagoas, 2011. Disponível em: <<http://febab.org.br/congressos/index.php/cbbd/xxiv/paper/view/471/659>>.

FIORIN, J. L.. *Linguística e pedagogia da leitura*. Revista SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 107-117, 1º sem. 2004.

FLAVELL, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34, 906-911.

_____, J. (1987). *Speculations about the nature and development of metacognition*. In F. Weinert & R. Kluwe (Ed.), *Metacognition, motivation, and understanding* (p. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

FLAVELL, J., & Wellman, H. (1977). *Metamemory*. In R. V. Kail & J. W. Hagen (Ed.), *Perspective on the development of memory and cognition* (p. 3-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

GARNER, R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ : Ablex,

GAYDECZKA, B . *A multimodalidade na reportagem impressa*. Revista Estudos Linguísticos XXXVI (3), v. setembro-dezembro, p. 109 / 115, 2007.

GIL, A., Osieck, N., & Juarez, A. *Students reflecting on what they Know*. Roma. Ed 457 222, 2001

GOETZ, E. T & Palmer, D. J. *Proportion of Student's reporting strategy Use. Reading Psychology: An International Quartely*. 1991

HACKER, D. J. (1998). Self-regulated comprehension during normal reading. In J. Hacker & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 165-191). London: Associates Publishers (LEA).

JACOBS, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3&4), 255-278.

JOUE, Vincent. *A Leitura*. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002. Tradução de: La lecture.

JOLY, M.C.R.A. Escala de Estratégias de Leitura – formato Ensino Médio. Relatório de pesquisa. Universidade de São Francisco, Itatiba, SP. 2005

_____, M. C. R. A., & Paula, L. M. (2005). Avaliação do uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão em leitura de universitários. Em: M. C. R. A., Joly, A. A. A., Santos & F. F. Sisto (orgs). *Questões do cotidiano universitário*. (pp 33- 58). São Paulo. Casa do Psicólogo.

JOLY Maria Cristina Rodrigues Azevedo, SANTOS, Lilian Mendes & MARINI, Janete Aparecida da Silva. *Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino*. Universidade São Francisco. 2002.

JONES, B. F. (1988). *Text learning strategy instruction: Guidelines from theory and practice*. Em C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Orgs.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 233-260). N. Y.: Academic Press.

JOU, Graciela Inchausti, SPERB, Tania Mara. *A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem. Psicologia: reflexão e crítica*. v.19, n.2,p.177-185, 2005. Disponível em www.scielo.br/prc

KATO, Mary A. O aprendizado de leitura. 5ed. São Paulo: Martins Fontes,1999.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 102 p., 1997.

_____, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 82p., 1995.

KOCHE, V. S. ; MARINELLO, A. F. . *O Gênero textual reportagem e sua aplicação no ensino da leitura e escrita*. Revista Trama, v. 8, n.º 16 – 2º p. 139-152, 2012

KOCH, I. G. V. . *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOPCKE F. H. (1997). *Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade*. Psicologia Escolar e Educacional, 1 (2 & 3), 59-67.

LAMAS, Estela Pinto Ribeiro, (1993), *O texto poético como objeto pedagógico. Contributos para a didática das língua e literatura maternas*. Vila Real: UTAD.

LEFFA, V. (1996). *Aspectos de leitura. Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre, RS: Sagra.

MARCUSCHI, L. A. *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?* Em Aberto. Brasília, ano 16, n. 69, 1996, p. 64-82.

_____. *Compreensão de texto: algumas reflexões*. In: Dionisio, A. P.; Bezerra, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 48-61, 2001.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 296p.

MARINI, J. A. S.; JOLY, M. C. R. A. . A leitura no Ensino Médio e o uso das estratégias metacognitivas. Estudos e Pesquisas em Psicologia (UERJ), v. 8, 2008, p. 35-47.

MARTINS, Maria Helena. *O Que é leitura?* 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MCKOWN, B. A., & Barnett, C. L. *Improving Reading Comprehesion through Higher-order Thinking Skills*. Checago. Ed 496 222. 2007

MOLINA, Olga. *Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo*. São Paulo: EPU,1992.

PARIS, S.G; Lipson, M.Y. & Wixson, K.K. (1983). *Becoming a Strategic Reader*. *Contemporary Education Psychology*, 8, 293-316.

PARIS, S. & Winograd, P. (1990). *How metacognition can promote academic learning and instruction*. Em B. Jones & L. Idol (Orgs.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

PRESSELY, M.; AFFLERBACH, P. *Verbal protocols of reading; the nature ofconstructively reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1995.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUVIGNIER & Mokhles Gerami, *Comprehension Instruction*, Second Edition: Research-Based Best Practices 2006.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. São Paulo. Educação e Pesquisa, V. 3, n.3. p. 443-466. Set/Dez. 2005.

VANIN, Aline Aver. Língua, cognição e cultura: uma relação indissociável. **Letrônica**. Porto Alegre, v.2, n.1, p.42-59, 2009

ANEXOS

Anexo 1:

TESTES 1 e 5 - Aplicação de um questionário

ANTES DA LEITURA	SIM	NÃO	ÀS VEZES
1) Quando você lê um texto, passa o olho, rapidamente, por ele?			
2) Ao iniciar a leitura de um texto você analisa sua estrutura, procurando atentar-se para cabeçalhos, títulos e subtítulos?			
3) Quando você vai ler um texto, a partir do título já levanta hipóteses acerca do conteúdo que será lido?			
4) Quando lê uma notícia, acredita ser a manchete o resumo da notícia?			
5) A manchete sempre traz claramente as informações que aparecerão na notícia?			
6) Para compreender a notícia, é suficiente apenas a leitura da manchete?			
7) Quando você lê um texto, seu conhecimento prévio (aquilo que já sabe) sobre o assunto, ajuda na compreensão desse texto?			
DURANTE A LEITURA			
8) Ao fazer uma leitura, você sublinha ideias ou palavras importantes para compreender melhor o texto?			
9) Quando está lendo o texto, e aparecem palavras e/ou expressões com significado desconhecido, você faz uma pesquisa para esclarecer suas dúvidas?			
10) Durante a leitura, você volta a partes do texto que considera significativa e faz uma releitura?			

Anexo 2:

TESTE 2 - Da leitura da manchete

As manchetes abaixo foram retiradas de notícias do jornal *Meia Hora*. Neste momento, você lerá somente cada uma delas e responderá a seguinte questão: Qual será o assunto dessa notícia?

Texto 1

Caiu na jaula do leão

Texto 2

É Fogo na Zona!

Texto 3

Você, você, você quer a marmita?

Anexo 3:

TESTE 3 - Da leitura da manchete acrescida da leitura do subtítulo

As manchetes abaixo foram acrescidas de seus subtítulos. Agora, responda à seguinte questão: Qual será o assunto da notícia?

Texto 1:

Caiu na jaula do leão

Fluminense toma gol no último minuto, é derrotado pelo Sport e fica longe do G-4.

Texto 2:

É Fogo na Zona!

Alvinegro perde e volta para a rabeta da tabela.

Texto 3:

Você, você, você quer a marmita?

Então fica ligado, porque nesta segunda-feira, nas bancas, tem nova cartela da promoção do Meia Hora.

Anexo 4:

Teste 4 - Da leitura da notícia completa

Agora, leia a notícia completa e responda à seguinte questão: Qual o assunto da notícia?

Texto 1:

Caiu na jaula do leão

Por **Meia Hora** 19/06/2016 22:38:26 - **Atualizada** às 20/06/2016 02:38:34

Fluminense toma gol no último minuto, é derrotado pelo Sport e fica longe do G-4

Rio - O jogo de número 300 de Diego Cavalieri com a camisa do Fluminense não poderia terminar de maneira mais cruel para o camisa 12. O goleiro sofreu um gol do xará Diego Souza, que defendeu o Tricolor no início do ano, aos 45 do segundo tempo e viu sua equipe sair de campo derrotada pelo Sport por 2 a 1, na Ilha do Retiro. O resultado no Recife empurrou o time das Laranjeiras para longe do G-4 do Campeonato Brasileiro.

Mais uma vez, o Fluminense teve problemas para encontrar o caminho do gol. Melhor na primeira parte do jogo, faltou poder de definição para sair na frente no placar. Na melhor chance, Edson cruzou e Cícero cabeceou, mas Magrão salvou os donos da casa com as pontas dos dedos.



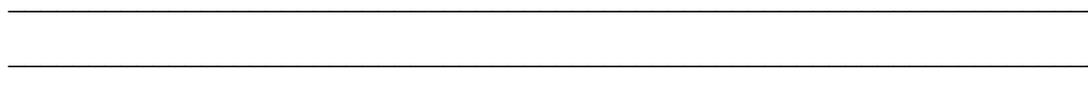
Marcado por dois jogadores do Sport, Richarlison tenta dominar a bola e achar o caminho do gol

O técnico Levir Culpi percebeu que o time estava melhor e arriscou. Sacou o volante Edson e promoveu a entrada do meia Dudu, recém-contratado, ainda no primeiro tempo. No minuto seguinte, aos 39, o Sport chegou ao gol. Renê, livre, cruzou para Gabriel Xavier, também sem marcação na área, marcar de cabeça.

Veio o intervalo e mais alterações no Tricolor. Jonathan deu lugar a Giovanni e Richarlison a Magno Alves. O time voltou a ter o domínio da partida, mas tinha dificuldade no último passe. Até os 23 minutos, quando o Magnata acertou a trave.

O empate veio aos 39, com o próprio Magno Alves. O atacante de 40 anos recebeu de Scarpa na entrada da área e partiu em disparada pela esquerda. Deixou o zagueiro para trás e finalizou bem de canhota. Um belo gol.

O Flu ameaçou a pressão final, mas um contra-ataque pôs tudo a perder. Diego Souza partiu quase do meio-campo, girou em cima de Henrique e ganhou disputa com Gum, que foi fraco no lance. Antes de passar por Cavalieri e marcar, o meia ainda pulou o carrinho dado por Giovanni. Gol de um jogador revelado pelo clube e com duas passagens por ele.



Texto 2:

É Fogo na Zona!

Por **Meia Hora** 20/06/2016 00:00:00

Alvinegro perde e volta para a rabeta da tabela

Rio - A vitória tranquila sobre o América-MG ficou esquecida na semana passada e, ontem, no Itaquerao, o Botafogo sucumbiu diante do Corinthians, pelo mesmo placar. A derrota por 3 a 1 acabou com o embalo do time, que voltou à zona de rebaixamento do Campeonato Brasileiro — está em 18º lugar, com oito pontos ganhos.

Embora visitante, o Botafogo não adotou postura excessivamente defensiva e criou chances de gol. Mesmo com o adversário tendo dificuldade para trabalhar as jogadas de ataque, o time da Estrela Solitária levou o gol. Aos 24 minutos, Bruno Henrique acertou o ângulo de Sidão.



Ribamar sobe mais do que Fagner: empenho não adiantou

Lutador e atrevido, o Botafogo não se abalou e, três minutos depois, empatou. Leandrinho recebeu lançamento de Sassá na direita, invadiu a área e surpreendeu Cássio com um chute forte, cruzado, em falha do goleiro corintiano. O Glorioso pressionou e quase virou ainda na

etapa inicial. Mas o intervalo veio como uma ducha de água fria. Logo aos 7 minutos da segunda etapa, Marquinhos Gabriel invadiu a área e acertou o canto de Sidão: 2 a 1.

O Botafogo, então, teve de buscar forças para lutar pelo empate. Mas perdeu poder de reação com as equivocadas alterações feitas pelo técnico Ricardo Gomes. Pior também na marcação, o Glorioso viu o Timão ditar o ritmo e levou o golpe final aos 43 minutos. Após fazer defesa milagrosas em finalizações de Marquinhos Gabriel e Romero, Sidão não segurou chute de Bruno Henrique. O volante, em tarde de artilheiro, definiu o placar.

Ricardo Gomes ansioso pela abertura de janela

Ricardo Gomes lamentou a derrota para o Corinthians. Mas evitou preocupações em excesso pela volta do time à Zona de Rebaixamento do Campeonato Brasileiro. O treinador aposta na inscrição dos reforços que vêm de times estrangeiros para embalar. “É um time de qualidade, mas com jogadores jovens. A janela vai resolver algumas questões com relação à experiência”, disse. A janela de transferências internacionais da CBF, citada pelo técnico, abre nesta segunda-feira. Com isso, o Botafogo poderá inscrever o meia Camilo e os atacantes Rodrigo Pimpão e Canales. O último, porém, ainda terá de se recuperar de lesão.

Texto 3:

Você, você, você quer a marmita?

Por **Meia Hora** 16/06/2016 20:42:31

[Então fica ligado, porque nesta segunda-feira, nas bancas, tem nova cartela da promoção do Meia Hora](#)

A promoção “Marmita de Patrão”, que começou na última segunda-feira no MEIA HORA, está fazendo o maior sucesso. Se você perdeu a primeira cartela, não se preocupe, porque ainda dá para começar a juntar os selos e garantir a sua ‘lunch box’. Na próxima segunda-feira, dia 20, será publicada uma nova cartela. Garanta a sua! A funkeira Renata Frisson, a Mulher Melão, testou a marmita e aprovou.

“Achei essa marmita sensacional, superprática. Com certeza, eu vou usar”, disse a Melão, que costuma levar comida de casa para se alimentar entre um compromisso e outro, na correria do dia a dia. “Eu gosto muito de usar. Só não sirvo para ser marmita (risos)”.



MEIA HORA

Se liga na promoção do Meia e fature a marmita da Mulher Melão

A gata ressalta que levar a comida de casa para o trabalho traz benefícios para o corpo e para o bolso. “Levar marmita é uma forma de manter a alimentação balanceada e, por causa da crise, é bom para economizar”, aconselha a funkeira do sucesso Você, Você, Você Quer?.

Sete selos + R\$ 29,90

Você não vai perder essa, né? Para garantir sua “Marmita de Patrão”, basta juntar sete selos e pagar R\$ 29,90. A ‘lunch box’ tem dois compartimentos para colocar seu rango, porta-molho, talher ‘três em um’ e alça dobrável, o que facilita para transportá-la. Feita à base de silicone, ela tem quatro opções de cores e pode ser colocada no micro-ondas e no lava-louças.

A cartela já vem com o selo 1 impresso, e os selos de 2 a 7 saem na capa do MEIA HORA, um por dia. Também vão rolar alguns selos curingas. Vai ficar aí de bobeira? Comece a juntar hoje mesmo e tire onda de patrão você também. Se liga só no recadinho da Mulher Melão: “Aproveite a marmitinha, porque eu já testei e aprovei. Não ande sozinho, ande com ela!”.
