

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS**

**DISSERTAÇÃO**

**O MAPA MENTAL COMO RECURSO PROMOTOR DE  
ESTRATÉGIAS DE LEITURA:  
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA METACOGNITIVISTA  
PARA ESTUDANTES EM CORREÇÃO DE FLUXO**

**CRISTIANE SILVA DOS SANTOS**

**2021**



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

**O MAPA MENTAL COMO RECURSO PROMOTOR DE  
ESTRATÉGIAS DE LEITURA:  
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA METACOGNITIVISTA  
PARA ESTUDANTES EM CORREÇÃO DE FLUXO**

**CRISTIANE SILVA DOS SANTOS**

*Sob a Orientação da Professora Doutora*

**Adriana Tavares Maurício Lessa**

Dissertação submetida como requisito para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no curso de Mestrado Profissional em Letras - Profletras - da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, área de concentração Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Teorias de Linguagem e Ensino.

SEROPÉDICA, RJ

Setembro de 2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237m Santos, Cristiane Silva dos, 1975-  
O mapa mental como recurso promotor de estratégias de leitura: uma proposta pedagógica metacognitivista para estudantes em correção de fluxo / Cristiane Silva dos Santos. - Seropédica, 2021.  
140 f.: il.

Orientadora: Adriana Tavares Maurício Lessa.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras, 2021.

1. Mapa Mental. 2. Estratégias de leitura. 3. Metacognição. 4. Autorregulação. 5. Correção de fluxo. I. Lessa, Adriana Tavares Maurício, 1986-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em Letras III. Título.

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

**CRISTIANE SILVA DOS SANTOS**

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 26/10/2021.

**Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020**, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Adriana Tavares Maurício Lessa (UFRRJ)  
Orientadora

---

Prof. Dr. Marcelo Alexandre Silva Lopes de Melo (UFRJ)  
Avaliador externo

---

Prof. Dr. Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)  
Avaliador interno



*Emitido em 2021*

**TERMO Nº 1292/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.78)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 28/12/2021 15:00 )*

**ADRIANA TAVARES MAURICIO LESSA**

*PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR*

*DeptLCS (12.28.01.00.00.87)*

*Matrícula: 2303141*

*(Assinado digitalmente em 06/12/2021 15:22 )*

**MARLI HERMENEGILDA PEREIRA**

*PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR*

*PROFLET (12.28.01.00.00.78)*

*Matrícula: 1629233*

*(Assinado digitalmente em 25/01/2022 12:12 )*

**MARCELO ALEXANDRE SILVA LOPES DE MELO**

*ASSINANTE EXTERNO*

*CPF: 077.804.307-07*

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número:  
**1292**, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **06/12/2021** e o código de verificação: **0956d00698**

Dedico este trabalho a Deus, minha fortaleza. À minha mãe Sônia, mulher forte e guerreira, meu espelho. Grande incentivadora da minha paixão pela leitura.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, minha fortaleza, meu refúgio, meu tudo.

À minha mãe Sonia, pelo olhar carinhoso e o cuidado de sempre. À minha irmã Ana Cristina, pela parceria incansável. Ao meu irmão Dante, pelos diálogos enriquecedores. À minha sobrinha Nicole. Sem vocês, eu não conseguiria.

Aos professores do PROFLETRAS que são incríveis. Levo no coração e na lembrança cada ensinamento, cada diálogo e cada sorriso. Sou muito grata pelo empenho de cada um de vocês em me tornar uma profissional melhor.

À CAPES, já que o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001. Essa oportunidade é importantíssima para o enriquecimento da Educação Básica da escola pública no nosso país.

À orientadora Adriana Lessa, que com paciência e generosidade inestimáveis conduziu-me pelos caminhos do “aprender a aprender”, tornando possível a realização do meu sonho.

Aos amigos do Profletras. Especialmente ao Diogo Coutinho, à Mariana Garcia de Freitas e à Suelen Anversa: irmãos de alma que a vida me presenteou.

À avaliadora interna Marli Pereira, por compartilhar seu conhecimento sempre oferecendo apoio e incentivo.

Ao avaliador externo Marcelo Melo, que com seu olhar perspicaz e sensível pela Educação Básica, trouxe preciosas colaborações para este trabalho.

Às amigas Patrícia Costa Siqueira Campos e Sueli Encarnação Francisco que, sempre prestativas, respondiam aos meus questionamentos sobre a educação inclusiva.

Aos alunos que passaram pela minha vida e me ajudaram a amadurecer como pessoa e como profissional.

A todos aqueles que de maneira direta ou indireta permitiram a conclusão desta pesquisa.

## RESUMO

SANTOS, Cristiane Silva dos. **O Mapa Mental como recurso promotor estratégias de leitura: uma proposta pedagógica metacognitivista para estudantes em correção de fluxo.** 2021. 140 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa do Profletras (Mestrado Profissional em Letras), que acompanhou uma turma em situação de correção de fluxo apoiando-se na teoria de que durante as tarefas de leitura, alunos repetentes utilizam poucas ou quase nenhuma estratégia metacognitiva frente aos alunos não repetentes (JOLY; SANTOS; MARINI, 2006). Por isso, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar o ensino-aprendizagem das estratégias metacognitivas de leitura para alunos com histórico de repetência, que se encontram em situação de correção de fluxo. São assumidos como objetivos específicos deste trabalho: (a) analisar as características principais da relação dos estudantes com a leitura, (b) investigar o uso do mapa mental como uma estratégia metacognitiva de leitura e (c) propor um protocolo didático para o ensino de leitura em contexto de correção de fluxo. A metodologia se caracteriza como pesquisa-ação, com base nos seguintes procedimentos metodológicos: questionário sociocultural e atividades de diagnose, que foram utilizados para compreender os movimentos de ativação do conhecimento prévio realizados pelos estudantes durante as atividades de leitura. Participam dessa pesquisa 19 alunos de uma unidade escolar da rede estadual de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. Na diagnose, observamos predominância de respostas apenas literais, uma especial dificuldade em detectar o significado de palavras e o uso limitado de estratégias metacognitivas observáveis, como grifar. A partir da constatação de que esses fatores impulsionam o afastamento do aluno em sua posição de leitor com o texto, definimos como foco da proposta pedagógica explorar a integração de conhecimentos prévios e sistematizar um protocolo didático de leitura. São dois manuais ilustrados e explicativos sobre a metodologia a ser utilizada. O primeiro contém as orientações pedagógicas para o professor e o segundo, pensado para o aluno, funciona como um recurso promotor de estratégias metacognitivas de leitura, ao mesmo tempo que ensina o passo a passo para a confecção do mapa mental.

**Palavras-chave:** Correção de fluxo escolar, estratégias metacognitivas de leitura, mapa mental

## ABSTRACT

SANTOS, Cristiane Silva dos. **The Mind Map as a resource to promote reading strategies: a pedagogic metacognitivist propose for students in flow correction situation.** 2021, 140 p. Dissertation (professional Master's in Letters). Institute of Human and Social Sciences, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Researches indicate that during the reading tasks students held back use fewer or almost no metacognitive strategies in comparison to the ones who were not (JOLY; SANTOS; MARINI, 2006). For this reason, this research's general goal is to investigate the teaching and learning of the metacognitive reading strategies for students in school failure correction program situation. The specific goals are: (a) to recognize which metacognitive reading strategies these students already use and (b) to investigate the use of mind maps as a metacognitive reading strategy and (c) to propose a didactic unit to teach reading in school flow correction context. The exploratory methodology applied is based on the following methodological procedures: a sociocultural questionnaire and preliminary diagnostic activities, which were used to understand the active movements of previous knowledge held by the students during the reading activities. Nineteen students from a school unit in the state network of Duque de Caxias, in the state of Rio de Janeiro, participated in this research. In diagnosis, we observed a predominance of literal responses, a special difficulty in detecting the meaning of words and the limited use of observable metacognitive strategies, such as underlining. Based on the observation that these factors drive the student's away from his active position of reader toward the text, we defined as the focus of the pedagogical proposal to explore the integration of previous knowledge and systematize a didactic protocol. Therefore, there are two illustrated and explanatory manuals as free pedagogical products from this dissertation. The first one contains pedagogical guidelines for the teacher and the second aims students, both as a resource to promote the use of metacognitive reading strategies, while guiding step-by-step the creation process of mind maps.

**Key words:** School flow correction, reading metacognitive strategies, mind map.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de monitoramento cognitivo Flavell (1979).	37
Figura 2 - Exemplo de Mapa Conceitual.	45
Figura 3 - Mapa elaborado por alunos da escola pública sobre “Sistema Digestório”	46
Figura 4 –Mapa Cognitivo feito por alunos de Educação Física “Exergames”	48
Figura 5 - Mapa Mental Buzan	51
Figura 6 - Como ser mais gentil no dia a dia	79
Figura 7 - Níveis de pensamento requeridos por questões de compreensão leitora	80
Figura 8 - Etapa antes da leitura (aluno A)	89
Figura 9 - Etapa durante a leitura (aluno A)	90
Figura 10 - Mapa mental sobre WhatsApp	91
Figura 11 - Mapa mental sobre saúde	92
Figura 12 - Desenho sobre o texto dos dinossauros 1	93
Figura 13 - Desenho sobre o texto dos dinossauros 2	94
Figura 14 - Etapa antes da leitura (aluna C)	95
Figura 15 - Durante a leitura (aluna C)	96
Figura 16 - Mapa mental sobre dinossauros (aluna C)	97
Figura 17 - Resposta da aluna sobre a utilidade do mapa mental (aluna C)	98
Figura 18- Mapa mental da metodologia usada no PDL. Elaborado pela autora	102
Figura 19 - Estratégias para compreensão “antes da leitura”	104
Figura 20 - Exemplo de Mapa Mental Buzan	109
Figura 21 - Protocolo didático de leitura - versão professor 1	115
Figura 22 - Protocolo didático de leitura - versão professor 2	116
Figura 23 - Protocolo didático de leitura - versão aluno 1	117
Figura 24 - Protocolo didático de leitura - versão aluno 2	118

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade média dos alunos em correção de fluxo	65
Gráfico 2 - Etnia	66
Gráfico 3 - Filhos	67
Gráfico 4 - Aprovação ao programa	67
Gráfico 5 - Quantidade de moradores	68
Gráfico 6 - Escolaridade do pai	68
Gráfico 7 - Escolaridade da mãe	69
Gráfico 8 - Rede de ensino de origem	70
Gráfico 9 - Atividade remunerada	70
Gráfico 10 - Cursos	71
Gráfico 11 - Acesso à internet	71
Gráfico 12 – Pesquisas escolares	72
Gráfico 13 - Leitura de jornais	72
Gráfico 14 - Leitura de revistas	73
Gráfico 15 - Leitura de histórias em quadrinhos	73
Gráfico 16 - Leitura de livros	73
Gráfico 17 - Leituras pessoais	74
Gráfico 18 - Escrita	74
Gráfico 19 - Gêneros que escrevem	75

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz de carga horária	22
Quadro 2 - Grau das habilidades de leitura e escrita	31
Quadro 3 - Teoria da Situtividade	33
Quadro 4 - Escala metacognitiva de leitura	41
Quadro 5- Questões de nível literal	81
Quadro 6 - Questões de nível baixo de inferência	81
Quadro 7 - Questão de nível alto de inferência	82
Quadro 8 - Questão de nível alto de inferência	82
Quadro 9 - Atividade remota piloto de leitura com o uso de mapa mental	85
Quadro 10 - Orientações Pedagógicas: utilização do Protocolo Didático de Leitura	104
Quadro 11 - Protocolo didático de Leitura - Atividades Pedagógicas	105
Quadro 12 - Orientações Pedagógicas do Protocolo Didático de Leitura	109
Quadro 13 - Protocolo didático de Leitura - Atividades Pedagógicas	110
Quadro 14 - Orientações Pedagógicas do Protocolo Didático de Leitura	112
Quadro 15 - Protocolo didático de Leitura - Atividades Pedagógicas	113

## **TABELA**

Tabela 1 - Taxa de rendimento 2018 (unidade escolar objeto da pesquisa)

29

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	14
<b>1 SUJEITOS-APRENDIZES SITUADOS NAS PRÁTICAS ESCOLARES</b>	18
1.1 Situando os sujeitos-aprendizes em Correção de Fluxo	19
1.2 Sujeitos-aprendizes envolvidos	27
1.3 Aprendizagem como cognição situada	30
<b>2 LEITURA COMO COGNIÇÃO A SER APRENDIDA</b>	36
2.1. Desafios e estratégias de leitura	38
2.2 Uma tentativa de situar os sujeitos leitores em correção de fluxo	42
2.2.1. O Mapa Mental como estratégia de leitura	44
2.2.2 Protocolo didático de leitura com o Mapa Mental	54
2.2.3 Escolha dos gêneros textuais para o PDL: adequação às situações sociais	58
2.2.4 Superestrutura: escolhendo as primeiras palavras-chave	59
2.2.5 O processo de retextualização	61
<b>3 METODOLOGIA</b>	63
3.1. Etapas da Pesquisa	63
3.2 Sobre o questionário sociocultural	64
3.2.1. Apresentação do questionário sociocultural	65
3.2.2 Análise dos resultados do questionário sociocultural	66
3.2.3 Atividades de Diagnose	76
<b>4 PROPOSTA DIDÁTICA PILOTO</b>	85
4.1. Princípios fundamentais à elaboração da proposta	85
4.2 Resultados da aplicação da proposta	88
4.3. Análise dos resultados da aplicação da proposta	89
4.3.1. Alunos sem orientação	89
4.3.2. Aluna com orientação à distância	94
4.4. Reflexões para a produção da proposta do protocolo didático de leitura	99
<b>5 PROTOCOLO DIDÁTICO DE LEITURA METACOGNITIVA</b>	100
5.1 As Etapas do Protocolo Didático de Leitura	103
5.1.1 Antes da leitura	103
5.1.2 Durante a leitura	106
5.1.3 Depois da leitura	111
<b>CONCLUSÕES FINAIS</b>	119
<b>REFERÊNCIAS</b>	122
<b>ANEXOS</b>	127

## INTRODUÇÃO

Os jovens desta geração crescem tendo acesso a um grande fluxo de informação, através do celular e da internet - via wi-fi ou dados móveis - estão sempre ligados ao conteúdo que os interessa. Do ponto de vista educacional, isso significa que, se, antes, os estudos formais tinham como objetivo último ter acesso ao conhecimento, agora, o desafio de ensino-aprendizagem vai além: é vital que este estudante seja um leitor capaz de selecionar e avaliar a qualidade das informações criticamente e de forma autônoma.

No entanto, a escola pública ainda não consegue acompanhar o ritmo de tais mudanças e acaba por não dar conta dessa demanda pedagógica, uma vez que não dispõe de equipamento tecnológico para ajudar o aluno nesta leitura crítica da informação advinda da realidade virtual. Com um ensino distante do que os atrai, muitos acabam desmotivados e resistentes, o que colabora para nossos números historicamente expressivos de reprovação e, conseqüentemente, de evasão escolar no Brasil. Para reverter este quadro, surgiram os programas de correção de fluxo, política pública que pretende preencher uma lacuna importante na educação.

O aluno matriculado no programa de correção de fluxo evidencia enfrentar desafios para compreender textos. Portanto, considerando a proposta do programa, é de suma importância que ele desenvolva as habilidades necessárias para ler e entender o texto em sua totalidade a fim de que possa se reintegrar ao “fluxo” esperado devidamente adaptado. Nesse contexto educacional, o ensino de leitura numa perspectiva metacognitivista se revela promissor, com o intuito de se sustentar seu processo de aprendizagem como um todo - não só em Língua Portuguesa, mas também em outras disciplinas.

Ainda são necessárias muitas mudanças macropolíticas e sociais para a transformação da escola enquanto instituição promotora de aprendizagem e do amadurecimento do indivíduo na aplicação de suas habilidades. No entanto, um olhar sobre o ensino de língua materna com esses alunos “rejeitados” pelo sistema educacional tradicional pode contribuir para o enriquecimento de uma educação inclusiva, com o desenvolvimento de uma disciplina de Língua Portuguesa que contemple a relação desses jovens com a profusão de informações disponíveis ao seu redor.

Para tanto, urge “abandonar a pressuposição universalista de que os aprendizes são os mesmos em todos os lugares” (SINHA, 1999, p. 1) e apoiar um processo de construção de autonomia. Essa construção de autonomia é mister em qualquer contexto de ensino-

aprendizagem, mas, especialmente, para esses aprendizes, pois assume-se como pressuposto que a regulação de seu próprio processo de aprendizagem é uma condição para o sucesso da futura reincorporação desses alunos às turmas seriadas regulares.

Com base na minha prática diária como professora do programa de Correção de Fluxo (doravante CF) em um Centro Integrado de Educação Pública (Ciep) do Rio de Janeiro, percebo que as aulas voltadas para o ensino de leitura permitem essa transição ao criarem oportunidades para que os discentes se sintam agentes de sua aprendizagem e transformem os saberes que trazem em si em novos conhecimentos. No entanto, na busca por essa transformação do ensino com base em uma perspectiva situada do aluno, é importante considerar as indicações de que os alunos repetentes utilizam poucas ou quase nenhuma estratégia metacognitiva durante as tarefas de leitura frente aos alunos não repetentes (JOLY; SANTOS; MARINI, 2006).

Tendo em vista o exposto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar o ensino-aprendizagem das estratégias metacognitivas de leitura para alunos em situação de correção de fluxo. Esse processo de investigação culmina em uma proposição pedagógica, para a qual escolhemos explorar o mapa mental como um possível método de leitura, por ter se revelado uma tática de aprendizagem eficaz e motivadora em estudos com aprendizes de outros perfis (GÓES; BORUCHOVITCH, 2017) e coadunar com a proposta de incentivar uma postura autônoma e agentiva do aluno enquanto leitor. No entanto, para pensar em propostas efetivas para um ensino de leitura diferenciado para este grupo, julgamos ser relevante uma diagnose das técnicas de leitura em que os estudantes participantes da pesquisa se amparam e da consciência que possuem acerca da aplicação delas. Portanto, são objetivos específicos deste trabalho: (a) investigar as práticas de leitura dos alunos em correção de fluxo; (b) investigar o uso do mapa mental como uma estratégia metacognitiva de leitura e (c) propor um protocolo didático para o ensino de leitura em contexto de correção de fluxo.

Essa proposta de pesquisa se justifica pela concepção de que o ensino de Leitura nas aulas de língua materna do programa de correção de fluxo pode oferecer as ferramentas para potencializar a compreensão leitora e o desenvolvimento metalinguístico capazes de romper as barreiras impostas aos estudantes em seu percurso escolar, resgatando, conseqüentemente, a autoestima desses adolescentes em seu autorreconhecimento como aprendizes. Desse modo, as aulas de língua materna podem favorecer o exercício da prática social com a linguagem, que tem “função mediadora entre o homem e o homem, entre o mundo e o mundo e entre o espírito e as coisas” (BENVENISTE, 1989, p. 229). Além disso, assume-se como pressuposto que o desenvolvimento da prática leitora acompanha a ampliação da leitura do mundo que o

cerca, permitindo ao aluno reconhecer suas lutas, os problemas sociais recorrentes com que se depara e, de alguma forma, transpor a violência que o cerca.

Portanto, esta dissertação está organizada em 6 capítulos. No capítulo 1, abordaremos sobre os sujeitos-aprendizes na condição de distorção idade/série e matriculados no programa de Correção de Fluxo e suas práticas escolares. No capítulo 2, a discussão gira em torno da leitura como cognição a ser aprendida e dos princípios que fundamentam a proposta de protocolo didático, que apresenta o uso do mapa mental como estratégia de ensino-aprendizagem numa perspectiva metacognitivista para turmas de CF. No capítulo 3, temos a metodologia proposta para esta pesquisa: os procedimentos metodológicos adotados, o perfil dos aprendizes participantes, considerando seus hábitos socioculturais, e também os resultados da diagnose aplicada. No capítulo 4, analisamos a implementação do protocolo didático piloto com o uso do mapa mental e as dificuldades enfrentadas por motivo do isolamento social durante a pandemia por COVID-19 no ano de 2020. No capítulo 5, apresentamos a proposta do protocolo didático de leitura, seus ajustes e as versões do professor e do aluno. Por fim, teremos as conclusões finais.

# 1 SUJEITOS-APRENDIZES SITUADOS NAS PRÁTICAS ESCOLARES

A escola tem um papel fundamental na formação individual dos sujeitos que compõem a nossa sociedade. Essa responsabilidade não está restrita ao ensino dos conteúdos pré-determinados pelos currículos, mas também a oferecer subsídios para que o aluno possa desenvolver a construção de um *self* capaz de se expressar em toda a sua potência criativa (SINHA, 1999). Para este trabalho, compreendemos que o *self*

em uma concepção ocidental moderna é algo que envolve um universo cognitivo e motivacional único, coeso e mais ou menos integrado, um centro dinâmico de consciência, emoção, julgamento e ação (GEERTZ, 1974/1984, p.126 *apud* SINHA, p. 12, 1999).

Neste sentido, as práticas escolares, incluindo as de leitura, devem estar em consonância com a realidade na qual os sujeitos estão inseridos, sendo elaboradas e sugeridas de forma a aprimorar a construção de saberes dos alunos aprendizes em condição situada. Essa concepção vai ao encontro dos ensinamentos do mestre Paulo Freire (1996, p. 13), ao considerar que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos na construção e na reconstrução do saber ensinado”.

Muitas vezes, a falta de uma conexão entre o ensino oferecido pela escola e a realidade cotidiana pode causar uma ruptura no comportamento do aluno, levando-o a negligenciar tarefas e até a própria presença no ambiente escolar. Com o tempo, abandonam as salas de aula, pois não aceitam as políticas pedagógicas, não reconhecem que a escola pode oferecer um conhecimento significativo e projetam uma baixa perspectiva quanto a seu futuro profissional. Aqueles que não saem, desanimam e entram em um ciclo de repetência que sufoca o sistema educacional, uma vez que não se “encaixam” em sua série por causa da idade, e demandam o desafio para um reajuste ao fluxo escolar regular devidamente adaptado.

Decerto que, para um ajuste de fluxo eficiente, a aprendizagem deve priorizar a compatibilidade entre o aprendiz e a situação de aprendizado. Em consonância com a perspectiva situada apresentada por Sinha (1999), a proposta é romper com o pensamento psicológico ocidental tradicionalista sobre o aprendizado e promover o desenvolvimento humano de forma que o aprendiz não se sinta excluído da proposta de educação formal que o cerca. Ou seja, ele deve se sentir encaixado e acolhido, ainda que se encontre em distorção idade/série.

## 1.1 Situando os sujeitos-aprendizes em correção de fluxo

Em 1997, o Ministério de Educação (MEC) estabeleceu uma política voltada para corrigir a distorção idade/série (BRASIL, 2000) na qual foram criados e implementados programas de correção de fluxo em várias redes públicas de ensino do país. Todavia, o debate, a reflexão e a produção de estudos sobre as experiências de correção de fluxo só se iniciaram nos anos 2000, a partir de resultados divulgados no periódico “Em Aberto”, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, responsável por informar sobre questões atuais da educação brasileira. Com base nas estatísticas apresentadas, foi possível a adoção de mecanismos eficientes que direcionassem estados e municípios na elaboração de ações visando ao combate à evasão e à defasagem escolar crescentes no Brasil. As primeiras pesquisas do periódico sobre os alunos em distorção idade/série revelaram que em 1999:

A distorção idade/série atinge 46,7% dos alunos do ensino fundamental, ou seja, que 16 milhões e 700 mil alunos, de um total de 35 milhões e 800 mil matriculados, estão atrasados em relação aos seus estudos. Destes 16 milhões e 700 mil, mais da metade, segundo o Inep, têm 15 ou mais anos de idade. As matrículas em programas de correção de fluxo abrangem 1 milhão e 200 mil alunos de 1ª a 8ª série (6º ao 9º atuais) sendo 550 mil em turmas correspondentes às séries iniciais e 650 mil às finais. (BRASIL, 2000)

Adotar medidas de reinserção para o aluno em correção de fluxo tornou-se algo urgente para a comunidade escolar. Logo, mais um investimento em educação foi feito: o Inep criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>1</sup> em 2007, que calcula, através do Censo Escolar, a taxa de rendimento escolar e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Este novo indicador trouxe importantes informações sobre o nível de aprendizagem e o fluxo escolar no Brasil, em especial nas escolas públicas.

O site QEdu.org<sup>2</sup>, que traz uma projeção detalhada dos números da educação no Brasil usando como fonte dados divulgados pelo Inep, apresentou uma proporção da evasão escolar nos anos finais da educação básica no Rio de Janeiro. Em 2018, os números mostravam uma média de abandono que variava entre 2,1% no sexto ano, 2,0% no sétimo

---

<sup>1</sup> O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

<sup>2</sup> QEdu.org.br é um portal aberto e gratuito, criado em 2012 por Ricardo Fritche e Alexandre Oliveira (Fundação Meritt) e pela Fundação Lemann com o objetivo de informar a sociedade brasileira sobre a qualidade do aprendizado dos alunos em cada escola, município e estados do Brasil. As informações são obtidas de fontes oficiais do governo brasileiro, como a Prova Brasil, o Censo Escolar e indicadores especiais do Inep.

ano, 1,8% oitavo ano e 1,7% nono ano do ensino fundamental. São esses alunos repetentes que migram para as turmas de aceleração, desmotivados e desacreditados da escola.

O Ideb mostrou em 2018 que o 6º ano do ensino fundamental registrou os índices mais altos de reprovação dentre as séries finais, contabilizando 13,2% na taxa de reprovação e 3,0% na de abandono. Esses números são compatíveis com os índices que aparecem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) - tradução de Programme for International Student Assessment - que registrou, no mesmo ano, uma média de proficiência em Leitura dos alunos da rede estadual em 404 pontos, número abaixo da média nacional (413). O resultado emitiu um sinal de alerta sobre a questão do ensino de leitura daquele ano, uma vez que os participantes selecionados aleatoriamente foram avaliados em habilidades que exigiam apenas conhecimento e capacidade de raciocínio adequados à idade e à série, nada que pudesse ser considerado de impossível compreensão. É importante saber que os conteúdos e disciplinas utilizados devem convergir com o processo avaliativo do Pisa que é

(...) um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países (...). Os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades dos estudantes em comparação aos outros países (...) e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados da aprendizagem. (...) O Pisa avalia três domínios - leitura, matemática e ciências - em todas as edições ou ciclos. (BRASIL, 2018)

Fixando o olhar para a formação das turmas em correção do fluxo escolar, os resultados do Pisa nos ajudam a compreender quais critérios são determinantes para que alunos sejam acolhidos nestes grupos. Além dos problemas em relação às habilidades de leitura identificados por instrumentos como o Pisa, há também dados do Ideb que reforçam os números encontrados. De acordo com os índices fornecidos, pelo menos 68% dos alunos em distorção idade/série pertencem à rede estadual de educação (BRASIL, 2019, p.70), percentual considerável e reversível, conforme indicado em 2019, cujo Ideb registrou um salto na avaliação dos anos finais da rede pública de 4,4 (2017) para 5,21, chegando próximo da média considerada ideal, que é de 6,0.

Ainda segundo o órgão, apenas 36% dos alunos até o 9º ano da rede estadual aprenderam o que é considerado adequado no que concerne à competência de leitura. Em outras palavras, isto significa que, dos 1.205.366 alunos, apenas 434.016 corresponderam de forma satisfatória às avaliações externas às quais foram submetidos. Nessa mesma direção, o

número de alunos fora do fluxo se mantém elevado, ainda que em percentuais mais baixos do que aquele classificado como adequado, uma vez que a cada 100 alunos da rede pública, 11 não são aprovados, e esse quantitativo pressiona a abertura de turmas voltadas para reparação do fluxo escolar. Embora existam muitos pontos a serem questionados acerca de uma categorização de competência de leitura adequada a partir das avaliações externas adotadas na contemporaneidade, as indicações de que esses estudantes precisam receber atenção sobre suas práticas de leitura são corroboradas tanto pelo fluxo escolar quanto pelas evidências anedóticas desta professora pesquisadora e muitos outros que conhecem esse contexto escola.

Com o intuito de promover a aceleração dos estudos e superar a defasagem idade/série, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (doravante SEEDUC-RJ) implementou, em 2015, o Programa de Correção de Fluxo (doravante CF), que surgiu como política de enfrentamento contra a repetência e o abandono escolar. O programa atende a alunos com idade entre 13 e 17 anos, que tenham interesse em concluir o ensino fundamental em dois anos, e ingressar no ensino médio apresentando idade mais próxima da esperada (SEEDUC-RJ, 2015).

O Correção de Fluxo é um programa de ensino oferecido pela SEEDUC-RJ. É regulamentado pela Resolução SEEDUC Nº 5.330, de 10 de setembro de 2015, que fixa as diretrizes para implementação das matrizes curriculares para educação básica nas Unidades Escolares da Rede Pública. A Resolução apresenta, no capítulo VII, a seguinte definição:

Art. 59 - A política de correção de fluxo tem como objetivo atender às especificidades dos estudantes em defasagem idade/ano, por meio de currículo, metodologia e material pedagógico próprios, acompanhados de formação continuada de professores, permitindo, assim, equalizá-los frente aos demais que se encontram na série correspondente a sua idade. (RIO DE JANEIRO, 2015)

O Programa tem duração de dois anos e está dividido em quatro módulos, um por semestre, conforme demonstra o Quadro 1, a seguir. O número de disciplinas por módulo é menor que o do ensino regular, com o objetivo de permitir maior vínculo entre professor-estudante. Além disso, ao reduzir o número de disciplinas, a proposta seria diminuir o número de reprovações, como uma forma estratégica que revela o interesse maior não em se atender às necessidades desse estudante, mas sim de o sistema suprir as suas próprias demandas, ou seja, cumprir a meta para fluxo escolar.

Quadro 1 - Matriz de carga horária

MATRIZ PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS - DIURNO				
SÉRIE	ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	CARGA HORÁRIA
MÓDULO I	ENSINO RELIGIOSO*	ENSINO RELIGIOSO*	1	20
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	CIÊNCIAS	4	80
	CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS	HISTÓRIA	6	120
	LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	2	40
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	6	120
	CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS	PROJETO COMPLEMENTAR	2	40
	LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	6	120
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO</b>			<b>27</b>	<b>540</b>
MÓDULO II	ENSINO RELIGIOSO*	ENSINO RELIGIOSO*	1	20
	CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS	PROJETO COMPLEMENTAR	2	40
	LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	6	120
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	PROJETO COMPLEMENTAR	2	40
	LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	40
	CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS	GEOGRAFIA	6	120
	LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	2	40
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	8	160	
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO</b>			<b>29</b>	<b>580</b>
MÓDULO III	ENSINO RELIGIOSO*	ENSINO RELIGIOSO*	1	20
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	CIÊNCIAS	4	80
	CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS	HISTÓRIA	6	120
	LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	2	40
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	6	120
	CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS	PROJETO COMPLEMENTAR	2	40
	LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	6	120
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO</b>			<b>27</b>	<b>540</b>
MÓDULO IV	ENSINO RELIGIOSO*	ENSINO RELIGIOSO*	1	20
	CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS	PROJETO COMPLEMENTAR	2	40
	LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	6	120
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	PROJETO COMPLEMENTAR	2	40
	LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	40
	CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS	GEOGRAFIA	6	120
	LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	2	40
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	8	160	
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO</b>			<b>29</b>	<b>580</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>			<b>112</b>	<b>2240</b>

Fonte: SEEDUC-RJ (2015, p. 48)

O Telecurso 2000 foi desenvolvido há aproximadamente 20 anos pela Fundação Roberto Marinho como estratégia para aceleração de estudos de forma autônoma. Alguns dos principais elementos estruturantes para a implementação das aulas eram as Telessalas, equipadas com material didático, apesar de o CF ter sido inaugurado em 2015, na verdade, a metodologia aplicada nesse programa é a mesma implantada no antigo programa Autonomia, criado em 2009 pela SEEDUC-RJ, em parceria com a Fundação Roberto Marinho (FRM), com o objetivo de corrigir a defasagem idade-ano/série na educação básica, anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Na ocasião, o foco da SEEDUC-RJ eram os alunos adultos, por isso as aulas seguiam uma estrutura própria, na qual a FRM oferecia um curso de formação na educação básica via televisão, o Telecurso 2000 e recurso multimídia.

O programa Autonomia tinha como objetivo levar o aluno a desenvolver capacidades de gerenciamento do próprio processo de aprendizagem sob a mediação pedagógica de um professor unidocente, ou seja, um único professor ensinava todas as disciplinas. Essa situação foi bastante criticada pelos profissionais de educação que se viam impossibilitados de ministrar disciplinas que não faziam parte do seu currículo. Adiante, veremos que houve uma pequena alteração no quadro de profissionais para o CF.

A Matriz Curricular do Programa CF, já apresentada no Quadro 1, indica uma manutenção da proposta do antigo Programa Autonomia, distribuindo o conteúdo das disciplinas gerais em dois módulos, com a manutenção da disciplina de Língua Portuguesa nos quatro módulos que compõem a matriz. No entanto, a metodologia para esta modalidade de ensino não está mais de acordo com os princípios do programa Autonomia nem possui nova identidade clara no que tange a formação de professores e acompanhamento pedagógico. A metodologia é estruturada em uma concepção educacional na qual são enfatizadas as habilidades e competências socioemocionais, alcunhadas como “não cognitivas” (sic) (SEEDUC, 2015), sendo ligadas à capacidade de conhecer e ser. No entanto, com a descontinuação do contrato em 2015, o Programa Correção de Fluxo herdou salas desativadas, apostilas e DVDs desatualizados. O currículo flexível, o material do Telecurso e as Telessalas não fazem parte da realidade na escola onde em que se embasou esta pesquisa.

Em vista disso, é emergente buscar meios para que esse aluno alcance o progresso escolar, sendo capaz de conhecer e regular seus processos de leitura e aprendizagem. Infelizmente, no contexto atual, lidar com essa emergência parece ficar a cargo do professor, quando este possui possibilidade para tal empreendimento. Por isso, esta pesquisa tem a intenção de estudar e propor estratégias de ensino para esse público particular, em uma perspectiva metacognitivista, a fim de construir um percurso progressivo que possa culminar

no desenvolvimento cognitivo e metacognitivo do aluno quanto às práticas de leitura. Diante da dificuldade relatada, faz-se necessário conhecer um pouco da gênese do Autonomia para entender os demais obstáculos encontrados na implementação dessa metodologia para alunos ‘adolescentes’ em correção de fluxo. Na ocasião, o foco da secretaria estadual de educação eram os alunos adultos, por isso as aulas seguiam uma estrutura própria na qual a FRM oferecia um curso de formação na educação básica via televisão.

Considerando os pressupostos teóricos relacionados à aprendizagem situada, percebe-se que a ausência de um currículo e/ou metodologia própria e direcionada ao programa de forma específica influencia consideravelmente a aprendizagem dos alunos que fazem parte do programa, no que tange a justificar, inclusive, a existência desse programa. Essa lacuna se evidenciou por ocasião da pandemia de coronavírus, reconhecida oficialmente no primeiro semestre de 2020, havendo a necessidade de adoção do ensino remoto. Para atender aos alunos com problemas de acesso à internet, a SEEDUC- RJ recorreu ao uso dos cadernos de atividades autorreguladas que haviam sido criados pela equipe pedagógica da secretaria para suprir outras demandas da rede em 2013.

O Caderno de Atividades Autorreguladas é um material didático elaborado pela Secretaria de Estado de Educação com o intuito de estimular o envolvimento do estudante com situações concretas e contextualizadas de pesquisa, aprendizagem colaborativa e construções coletivas entre estudantes e tutores (SEEDUC, 2013). Apesar dessa apresentação constante no próprio material, registramos que ele, inicialmente, foi impresso e distribuído para suprir o desprovimento de professores em cada disciplina. Sendo assim, seu surgimento já servia a propósitos outros que não o desenvolvimento da aprendizagem do estudante. Porém, mais tarde, passou a ser adotado pelos professores da rede como apoio para reforço dos conteúdos (SEEDUC, 2013). O material didático, que foi tecnicamente pensado para as séries regulares, exibe formato próprio respeitando bimestre, conteúdo e orientação pedagógica pertinente à série em que será implementado. Logo, neste período de pandemia, sem opções adequadas, os alunos em correção de fluxo foram atendidos de forma precária.

As atividades autorreguladas foram distribuídas como solução imediata, mas não representam o tipo de prática escolar vivenciada por eles na sala de aula de CF. Não estão acostumados a ler sozinhos para responder as tarefas, por exemplo, quando a atividade era leitura e interpretação de texto, muitos esperavam um dos colegas terminar para copiar as respostas, ainda que estivessem erradas, numa demonstração clara da falta de motivação em expressar e compartilhar as próprias opiniões, validando um típico travamento que o impede de ter controle sobre a sua aprendizagem. A realidade é que os alunos da turma objeto da

pesquisa, por ser repetente, muitas vezes, assumem uma crença sobre si próprios como detentores de uma dificuldade inerente. Lançam sobre si um olhar estigmatizado, enxergando-se como aqueles que não conseguem aprender e, por isso, foram “separados” dos demais para uma nova “tentativa” de aprendizado.

Isso porque sistematicamente são confrontados por situações diárias que os levam ao pensamento de que há uma inferioridade no fato de pertencerem a uma turma de correção de fluxo. Essas estão presentes seja na fala de um colega que usa termos pejorativos para colocar em xeque a “inteligência” dele, seja na postura de um professor que praticamente carrega um aluno pelo braço e o “joga” dentro da sala de CF dizendo: “Aqui é o seu lugar. Já falei com a diretora. Não quero você na minha sala de aula”, cena na qual estava presente e não tive reação no momento. Nem lembro se houve pedido de “licença” para fazer isso, mas lembro do olhar espantado dos outros alunos que estavam devidamente sentados e concentrados em suas atribuições.

No que diz respeito a ser professor neste universo, digamos que para fazer da sala de aula “um lugar de entusiasmo e nunca de tédio”, é necessário se reinventar. Trabalhar com uma turma de alunos “resistentes” pode gerar tensões e desgastes que tiram o ânimo do docente. Experiência parecida foi relatada pela professora bell hooks ao “passar a odiar” uma turma difícil:

Por razões que não consigo explicar, ela (turma) era cheia de alunos “resistentes” que não queriam aprender novos processos pedagógicos, não queriam estar numa sala que de algum modo se desviasse da norma. Esses alunos tinham medo de transgredir as fronteiras. E embora não fossem a maioria, seu rígido espírito de resistência sempre parecia mais forte que qualquer disposição à abertura intelectual ao prazer no aprendizado. Essa turma, mais que qualquer outra, me levou a abandonar de vez a ideia de que o professor, pela simples força de sua vontade e de seu desejo, é capaz de fazer da sala de aula uma comunidade de aprendizado entusiasmada. (HOOKS, 2017, p.19)

Diante da realidade presenciada, em vez de entregar os pontos, resolvi entender esta máquina de apagamento do sistema educacional. Para isso, era importante saber não só como se sentiam, mas também como o ambiente influenciava neste processo.

Em síntese, o que se podia ver era que a percepção deste ambiente hostil fazia com que assumissem uma postura de defesa, na qual procuravam validar/ ou se opor ao que ouviam demonstrando pouco ou nenhum interesse pelo aprendizado. Em termos de leitura, por exemplo, no início da pesquisa, foi possível observar que, na impossibilidade de cópia ou entrega de respostas em branco, alguns preferiram copiar trechos aleatórios do texto nas

respostas das atividades propostas. Podemos dizer que esta é uma atitude clara de quem quer apenas “se livrar” da obrigação, sem que haja um envolvimento com a tarefa ou com o aprendizado, algo essencial no processo de autorregulação. Infelizmente, esta é uma prática comum que se revelou na atividade diagnóstica que será apresentada à frente.

No entanto, é importante destacar que esse tipo de comportamento reflete a leitura desses estudantes sobre o funcionamento da dinâmica escolar que, como sabemos, privilegia a entrega de produtos independentemente de refletirem um processo de aprendizagem efetivo, com poucos momentos que indicam explicitamente a importância de os aprendizes assumirem uma postura agentiva, importando-se com o processo de aprendizagem.

A fim de reparar este processo de cristalização cognitivo-comportamental na relação do sujeito-aprendiz com seu processo de aprendizado propiciado na própria vivência escolar, a escola deve ir além da difusão de saberes, estimulando-os a se apropriarem e a construir o seu patrimônio pessoal de metachecimento (COSME; TRINDADE, 2001, p. 13 *apud* RIBEIRO, 2003, p.114). Isto pode ser possível com a proposta de ações simples que valorizam a autoaprendizagem, favorecendo a conexão espontânea entre quem aprende e aquilo que é ensinado, no mesmo instante em que as relações entre os colegas incentivam a tomada de decisões autônomas e com resultados compensadores para o grupo. Como progresso de um trabalho consciente e interativo, cada qual poderá autoavaliar seu produto cognitivo para formular estratégias próprias de aprendizado, noção compatível com as ideias de Sinha (1999), que postula sobre a necessidade de priorizar o desenvolvimento do aprendiz como um sujeito expressivo e criativo, capaz de investir na sua própria individualidade. Isto significa que o sistema educacional precisa passar por uma profunda alteração no que se refere a esse esquema de avaliação que gera tantas reprovações. Do modo como são concebidos, os resultados refletem um sistema despreocupado com o processo de aprendizagem desse estudante, ao não levar em conta que “A reprovação não se dá porque não há aprendizagem de conhecimentos, mas por não tê-los aprendido no tempo predeterminado...” (ARROYO, 2011, p.322). O foco deveria ser a intervenção com ações que respeitassem o tempo de aprendizagem de cada indivíduo e a negação de um sistema que serve à reprovação-retenção-interrupção do percurso escolar.

## 1.2 Sujeitos-aprendizes envolvidos nesta pesquisa

Considerando o peso de se conhecer o sujeito-aprendiz envolvido no processo de ensino sob uma perspectiva de aprendizagem situada, nesta seção, já apresentamos informações socioeconômicas sobre a comunidade escolar para cumprir a proposta deste capítulo, que é apresentar os sujeitos-aprendizes nas práticas escolares de forma situada. A escola, cujo nome não será citado a fim de preservar a comunidade escolar e a identidade dos participantes, está situada no município de Duque de Caxias, que tem aproximadamente 842.890 habitantes, e é o território fluminense que apresenta o maior índice de concentração da população negra, sendo ainda o terceiro no ranking nacional (SOUZA; BEZERRA; SILVA, 2012). No bairro Pantanal, os moradores são pessoas de poucas posses – em sua maioria imigrantes nordestinos – que construíram casas em ribanceiras e nas margens do rio Sarapuí. Configura-se, assim, um grande contraste, pois o bairro pobre e que recebe pouco investimento em sua infraestrutura, faz parte de uma região com um dos maiores PIBs em um universo de 5.000 municípios brasileiros. Esta posição se deve ao movimento de reforma urbana que, nos anos 50 e 60, trouxe instalações como REDUC - Refinaria de Duque de Caxias, FABOR (Fábrica de Borracha), BAYER e outras empresas multinacionais para a baixada. Os empreendimentos não trouxeram o progresso esperado e, para quem ainda vive neste local, é comum ver ruas esburacadas que alagam no período de chuvas, trânsito de animais e carros na mesma via, além de um crescimento comercial desordenado e sem o menor controle do poder público.

During e Artino (2011) consideram, em sua teoria da situatividade, que, do ponto de vista da psicologia ecológica “é impossível separar o aluno, o conteúdo a ser aprendido e o meio ambiente em que a aprendizagem ocorre”. Numa região onde há a ausência de equipamentos culturais, de locais públicos de sociabilidade, e que coloca a escola pública na posição de único espaço de presença do Estado (SOUZA; BEZERRA; SILVA, 2012), a relação aluno-conteúdo-ambiente interfere diretamente nos índices coletados pelo censo escolar. A escola participante da pesquisa divulgou seu último resultado Ideb em 2015, e os números mostram que a média projetada era de 3.8, porém a atingida pela unidade foi de apenas 2.8 pontos percentuais.

De acordo com o Censo Escolar/INEP 2018, a infraestrutura do Ciep é de 76 funcionários, que atendem a aproximadamente 1.105 alunos por dia. Nesta escola, as

matrículas são feitas a partir do Ensino Fundamental II (doravante, EF), em turmas do 6º ao 9º ano, e, no Ensino Médio, do 1º ao 3º ano. A escola serve alimentação todos os dias, oferece acessibilidade aos portadores de necessidades especiais e tem saneamento básico fornecido pela rede pública. Embora haja quadra de esportes, biblioteca e laboratório de informática, ainda faltam recursos importantes como a sala de leitura e o retroprojetor. Vale pontuar que a copiadora é utilizada com limites de cópias e também que, além de não existirem em quantidade suficiente, os computadores da sala de informática necessitam de manutenção, diminuindo as possibilidades de variar as estratégias pedagógicas no ensino de leitura para turmas como as de CF.

Ainda segundo indicadores do Inep 2018, no geral, as séries finais do EF desta escola somam aproximadamente 506 alunos. Quanto ao fluxo escolar, os números mostram que pouco mais da metade dos estudantes atendem às expectativas escolares para conseguir aprovação. As taxas apresentadas foram de 56,2% de aprovação (285 alunos), 6,6% de abandono (34 alunos) e 37,2% de reprovação (189 alunos), números que corroboram o aumento da distorção idade-série. E é exatamente nesse contexto que se encontram os alunos das turmas de correção de fluxo, com idades que variam entre 14 e 17 anos, reprovados no 6º ano EF e matriculados no programa para aceleração dos estudos. Em relação à taxa de rendimento da escola pesquisada por série, temos:

**Tabela 1 - Taxa de rendimento 2018 (unidade escolar objeto da pesquisa)**

<b>ANOS FINAIS</b>	<b>REPROVAÇÃO<sup>3</sup></b>	<b>ABANDONO<sup>4</sup></b>	<b>APROVAÇÃO</b>
6º ANO EF	43,1% 51 REPROVAÇÕES	5,2% 7 ABANDONOS	51,7% 62 APROVAÇÕES
7º ANO EF	37,0% 53 REPROVAÇÕES	7,9% 12 ABANDONOS	55,1% 78 APROVAÇÕES
8º ANO EF	29,6% 44 REPROVAÇÕES	4,9% 8 ABANDONOS	65,5% 96 APROVAÇÕES
9º ANO EF	41,6% 43 REPROVAÇÕES	8,9% 9 ABANDONOS	49,5% 50 APROVAÇÕES

Fonte: Censo Escolar 2018 Inep. Organizado por QEd. Classificação não oficial

De acordo com o Censo Escolar realizado pelo Inep em 2018, quanto à proporção de distorção idade-série, somando o ensino fundamental e o ensino médio, no período de 2007 a 2018, a escola apresentou aproximadamente 5% de alunos com atraso escolar de dois ou mais anos. Se a projeção for feita levando em consideração apenas os anos finais, esta taxa pode variar entre 54% e 66%. Descortina-se uma realidade significativa sobre a escola: a quantidade de alunos em distorção idade/série é, na verdade, a representação de toda a desigualdade social e econômica que limita os jovens desta comunidade de se dedicarem aos estudos, a fim de que se tornem agentes da própria motivação por conhecimento. As avaliações externas, sem levar em consideração as realidades locais, pressionam por resultados através de números, como por exemplo na Prova Brasil<sup>5</sup> 2015, aplicada para um contingente de 91 alunos do 9º ano do EF. O nível de proficiência em leitura e interpretação

<sup>3</sup> Números de reprovação acima de 15%: indicam que é preciso intervir no trabalho pedagógico rapidamente para que estudantes não fiquem fora da escola e também o aumento na distorção série/idade.

<sup>4</sup> Números de abandono acima de 5%: indicam a necessidade de definir estratégias para conter o avanço da evasão escolar.

<sup>5</sup> Prova Brasil é a avaliação externa em larga escala realizada pelo INEP/MEC com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. São aplicados no quinto e no nono ano, com itens de Língua Portuguesa com foco em leitura e itens de Matemática, em resolução de problemas.

atingido foi de: 0% avançado (além da expectativa); 10% proficiente (aprendizado esperado); 55% básico (pouco aprendido) e 35% insuficiente (quase nenhum aprendido). São dados que muitos pensam ser de responsabilidade única do professor de língua portuguesa, mas, na verdade, dependem de fatores que extrapolam o ambiente escolar para serem revertidos.

Diante dos dados apresentados, é possível crer que elaborar um protocolo de leitura para guiar minha prática de ensino de leitura e de outros professores de modo a trazer para o centro do debate a reflexão sobre o desenvolvimento de estratégias metacognitivas de leitura - independentemente da infraestrutura escolar - pode ser uma contribuição social relevante deste trabalho. Portanto, a expectativa é que o fruto deste trabalho seja uma proposta capaz de tornar compatível a relação entre o sujeito-aprendiz e a situação de aprendizado, transformando aquele “que não aprende” ou “está atrasado” em alguém que “cria e recria a si próprio como aprendiz” (SINHA, 1999).

### **1.3. Aprendizagem como cognição situada**

Na seção anterior, vimos números que exigem da escola o entendimento e o correto diagnóstico do aluno situado em correção de fluxo. Os números indicam baixa proficiência leitora. Qual motivo pode tê-los levado a não aderir ou até mesmo a desistir do processo de letramento, uma vez que são adolescentes em distorção idade/série? Não é tão fácil buscar as respostas em um país que convive com problemas econômicos, sociais e educacionais que afligem uma grande parcela da sociedade. A maioria precisa escolher entre trabalhar e estudar, e essa escolha muitas vezes perpassa por trabalhar ou se alfabetizar, o que deixa alguns pelo caminho, precariamente alfabetizados (relacionado à aprendizagem da leitura e da escrita) ou apenas letrados (relacionado à prática social da escrita e da leitura) o suficiente para cumprirem suas obrigações profissionais.

Tudo isso se reflete na escola, pois, nesse caminho de reencontro com a escolaridade, etapas importantes do processo inicial de aprendizagem foram quebradas. Há também aqueles que apresentaram problemas durante a aquisição da leitura e da escrita, porém seguiram promovidos automaticamente no sistema, sem que algo fosse feito para ajudar este aluno. Quando chegam ao programa de correção de fluxo, precisam corresponder às avaliações a que são submetidos, mas parece um esforço incompatível diante dos resultados numéricos. O que faz um professor que está no programa e percebe essa dificuldade? O programa não é de

alfabetização. Entender o processo é uma forma de criar novas possibilidades para ajustar o fluxo deste aluno e lhe devolver a dignidade.

Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf<sup>6</sup>), órgão que mede o índice de alfabetismo da população brasileira desde 2001, o grau de domínio das habilidades de leitura e escrita demonstrado pelos participantes que colaboraram no estudo permite a identificação de dois grupos distintos:

**Quadro 2 - Grau das habilidades de leitura e escrita**

ANALFABETOS FUNCIONAIS	FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS
<p>a) <b>Analfabetos:</b> não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras.</p> <p>b) <b>Rudimentares:</b> localizam uma informação em textos curtos e familiares .</p>	<p>a) <b>Elementar:</b> leem e compreendem textos de média extensão, fazem pequenas inferências, porém se mostram limitados quando há um grande fluxo de relações ou etapas.</p> <p>b) <b>Intermediário:</b> localizam informação em diversos tipos de textos, reconhecem figuras de linguagem, porém têm dificuldade de opinar sobre o posicionamento de um autor no texto.</p> <p>c) <b>Proficiente:</b> leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião.</p>

Fonte: Inaf (2001). Elaborado pela autora

Esta informação nos ajuda a entender quem é o aluno do correção de fluxo, pois, de acordo com o site educa.ibge.gov.br, em 2019, o Brasil exibiu uma taxa de 6,6% de pessoas analfabetas entre 15 anos ou mais de idade. No programa, temos alunos entre 14 e 17 anos que não são analfabetos, mas que estão entre o nível rudimentar e elementar, o que justifica os

---

<sup>6</sup> Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) é uma pesquisa realizada em parceria entre o instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE Inteligência com o objetivo de mensurar o índice de alfabetização da população brasileira entre 15 e 64 anos avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas no cotidiano.

resultados do Saeb mostrados na seção anterior. Isso também torna a atividade de leitura um peso a mais em todas as disciplinas neste programa de aceleração de estudos, pois espera-se que apreendam os conteúdos mais fáceis, escolhidos especialmente para a turma, e sejam promovidos rapidamente. Ainda assim, alguns ficam retidos e apresentam bloqueios pontuais.

Em geral, correspondem aos níveis de leitura apontados acima na escola, porém estão atentos a todas as informações que os cercam: imagens, textos via rede social, televisão, música e de alguma forma entendem, reproduzem e fazem uso da mesma linguagem que circula no seu meio social com certa proficiência. Isto se dá por conta do processo de Letramento, no qual de forma gradual e contínua o indivíduo vai diversificando suas práticas linguísticas, seja no ambiente familiar, seja no religioso, profissional, acadêmico ou cultural (PEREIRA, 2018, p.62). Cabe ao próprio aluno buscar e interpretar as informações para interagir com os demais. A autora também explica sobre o letramento ideológico, no qual as práticas de letramento são determinadas pela cultura e pelo aspecto social, em outras palavras, o aluno conhece as funções linguísticas, compreende seu modo de funcionamento e as utiliza como base para uma referência cultural. Dessa forma, ele atua mutuamente no seu quadro social.

Essa é a bagagem que o aluno em correção de fluxo traz para sala de aula, uma leitura elementar e rudimentar, além das práticas de letramento que o ajudam a formar o seu conhecimento prévio. Sem dúvidas, ensinar leitura para eles é transpor as barreiras diárias que enfrentam com o ambiente familiar conturbado, a comunidade violenta e sem saneamento básico onde há pouco ou nenhum lazer, crendo que a leitura poderá conduzi-los além daquilo que contemplam todos os dias.

A leitura pode trazer para sala de aula uma diversidade de temas transversais, temas-projetos de trabalho, temas geradores que respondem às vivências sociais dos educandos e dos educadores, das comunidades e da dinâmica social (ARROYO, 2011). Inserir os temas de interesse comum e da comunidade nas aulas transforma a escola em um ambiente ideal, pois, quando pensamos em lugares de aprendizagem, devemos estar cientes de que não só oferecem “ferramentas de pensamento”, mas também implicam o que o teórico cultural Raymond Williams chamou de “estruturas de sentimento” (*apud* SINHA, 1999), ou seja, um lugar que incentive o sentimento sociocultural em constante transformação.

Faz-se necessário que o ambiente escolar leve em consideração os sentimentos socioculturais vivenciados pelos alunos, para evitar que a distância que o conhecimento escolar mantém das violências e dos sofrimentos humanos os distanciem dos coletivos que o

sofrem (ARROYO, 2011). Uma classe que atenda a este aprendiz-situado deve partir dessas possibilidades para um ensino também situado, conforme ilustra a Teoria da Situatividade.

During e Artino (2011) postulam que, na teoria da situatividade, o significado pode ser construído social e culturalmente, contribuindo para o potencial das interações sociais, incluindo o contexto em que ocorrem a aprendizagem e a cognição. Isto significa que o aluno aprende no lugar em que vive e com as pessoas com as quais se relaciona, este é um aprendizado que envolve sentimento e vontade de se relacionar com a comunidade a sua volta. Os autores também explicam que, quando algo é situado, significa que uma determinada prática está diretamente ligada a outros aspectos do processo social em andamento, e no caso do ensino-aprendizagem, o professor precisa agir atentamente para tornar o processo eficaz.

Um aprendizado situado, de acordo com a teoria da situatividade, deve observar três componentes importantes: 1) a aprendizagem ativa (cognitiva) na qual a interação dos alunos com o ambiente e com a comunidade que os cerca vai influenciar diretamente na aprendizagem. 2) a psicologia ecológica na qual os educadores precisam estar cientes dos alunos, seus ambientes e suas inter-relações e 3) cognição distribuída na qual são considerados os alunos e os artefatos (ferramentas no ambiente) em que se está construindo o significado.

**Quadro 3 - Teoria da Situtividade**

<b>COGNIÇÃO SITUADA</b>	
<b>Como se aprende?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Criando uma realidade única.</li> <li>● Criação pessoal.</li> </ul>
<b>Que fatores influenciam a aprendizagem?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Interação entre alunos, professores e o meio ambiente.</li> <li>● Atividades que deveriam resultar em uma aprendizagem melhor.</li> <li>● Toda aprendizagem está situada em contextos específicos.</li> </ul>

<p><b>Qual é o papel da memória?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Menos ênfase na memória e mais ênfase na percepção e na ação.</li> <li>● A memória pode ser importante em situações sob-construção e em contexto específico.</li> </ul>
<p><b>Como se faz a transferência de conhecimento?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● É facilitada pela proposta de tarefas ancoradas em contextos significativos</li> <li>● A aprendizagem está sempre amarrada a contextos.</li> </ul>
<p><b>Quais as implicações para a instrução?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Promove a aprendizagem em contextos autênticos.</li> <li>● Enfatiza a aprendizagem ativa</li> <li>● Apresenta informações em variedade</li> <li>● Reconhece a contribuição de outros alunos, professores e o meio ambiente encorajando interações sociais.</li> </ul>

Fonte: During e Artino (2011) (tradução nossa). Adaptado pela autora.

Enxergando o aluno em correção de fluxo com mais clareza, sugerimos a sistematização do ensino de leitura através do uso do mapa mental como estratégia metacognitiva, visando à valorização do meio em que ocorre o procedimento de aprendizagem. Neste processo, o professor será o mediador das ações que vão despertar a motivação e a autonomia na sala de aula, elencando os recursos necessários para que haja uma contextualização significativa com o mundo real durante o trabalho de leitura com os alunos situados.

A repetência, o abandono e os resultados pífios nas avaliações de acompanhamento do governo parecem refletir a lógica classificatória e excludente de funcionamento do sistema educacional. O processo de ensino desses alunos, muitas vezes, é guiado pela preocupação premente com o resultado das provas externas e não com a aprendizagem de leitura do aprendiz situado, que, seguindo seu periférico sociocultural, não valoriza nem possui demandas exaustivas pertinentes à cultura escrita, creditando à escola a responsabilidade de conduzi-lo neste caminho.

O sistema de ensino para o aluno em situação de fluxo pode surtir um grande avanço no momento em que ele percebe que pode fazer da própria cognição uma espécie de trampolim e, assim, transformar o objeto de conhecimento em novas e inúmeras possibilidades de aprendizagem. Para Ribeiro (2003), a cognição, no sentido lato, refere-se a qualquer tipo de representação proveniente do meio. Isto significa que, numa aprendizagem situada, será relevante levar a linguagem e aquilo que é vital na comunidade em que vivem como caminho para uma cultura escrita e leitora.

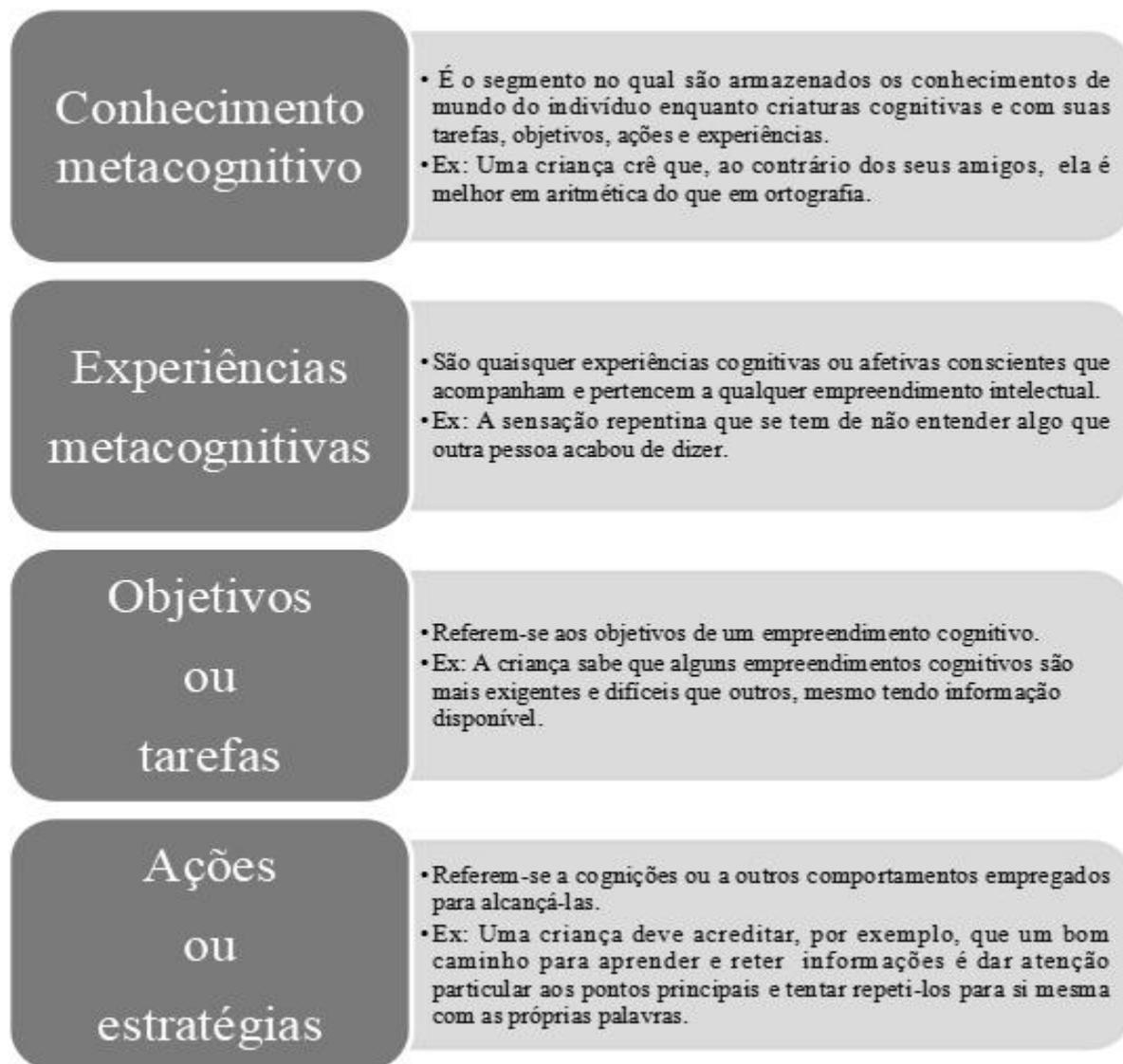
Como exemplo disso, posso citar uma aula minha em que o texto utilizado foi uma notícia de jornal que informava sobre a vacinação contra a gripe nos bairros de Duque de Caxias. Os alunos interagiram durante toda a atividade, pois iam os postos de saúde e os bairros que eram conhecidos, acrescentavam e compartilhavam informações importantes que faziam parte do conhecimento comum entre eles. Toda aquela interação com o texto era o passo perfeito para introduzir algumas estratégias de leitura. Isto porque “o ser humano tem como condição essencial seu desenvolvimento pleno, e dentre suas expectativas está a cognição, como um ideal de desenvolvimento” (BEBER; BONFIGLIO; SILVA, 2014, p.144), cabendo ao professor perceber o momento de oferecer um estímulo que desafie a cognição durante o processo de compreensão leitora do sujeito ativo.

## **2 LEITURA COMO COGNIÇÃO A SER APRENDIDA**

O aluno em correção de fluxo é consciente do conhecimento prévio que traz para sala de aula, e demonstra isso de várias formas, no entanto, trava diante do conhecimento oferecido de forma tradicional. Como consequência, parece que ele recorre a uma gama limitada de estratégias de leitura, como por exemplo, aquelas relacionadas a integrar conceitualmente conhecimentos prévios àqueles que desejavam ser retomados pelo autor do texto. Muitas vezes, ele compreende ou sabe resolver, porém a dúvida ou o medo de errar não permitem que ele avance. É neste ponto que ele precisa aprender a se monitorar, ou seja, buscar no autoquestionamento saídas para atingir as metas estabelecidas, o que suscita um esforço considerável de sua capacidade cognitiva.

É possível convencer um aprendiz situado a ter o domínio de sua aprendizagem e ser capaz de explorar o seu conhecimento cognitivo e até mesmo de reconhecer “como, quando e por que” fazer uso dele. Através da prática da metacognição conduz a uma melhoria da atividade cognitiva e motivacional, e, portanto, a uma potencialização do processo de aprender (RIBEIRO, 2003, p.110).

A metacognição é a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos (FLAVELL, 1979). Para o autor, a metacognição pode interferir na fala, na escrita, na compreensão leitora, na memória e na atenção. Uma vez ativado o conhecimento metacognitivo, ou seja, o controle do aluno sobre o que sabe e a meta a ser atingida, ele pode avaliar, revisar ou até mesmo abandonar a tarefa de acordo com a dificuldade encontrada (FLAVELL, 1979).



**Figura 1 - Modelo de monitoramento cognitivo Flavell (1979). Adaptado pela autora.**

Conforme modelo cognitivo mostrado na Figura 1, o conhecimento metacognitivo leva o aluno a experiências metacognitivas, que englobam as impressões e sensações que ele tem sobre a atividade que está executando. É uma prática altamente consciente e que pode ativar estratégias cognitivas (relacionadas ao processo) e estratégias metacognitivas (relacionadas à monitoração) (FLAVELL, 1979). Como consequência deste processo, o conhecimento metacognitivo pode ser afetado de tal maneira que o aluno passa a reformular seus objetivos e suas ações cognitivas.

Utilizando como exemplo o ensino de leitura para turmas em correção de fluxo, vamos supor que, ao ler um texto, o aluno demonstre dificuldade em compreender. Essa impressão causa desânimo. Podemos perceber isso na análise das atividades preliminares, quando discorriam sobre gentileza de forma livre ou situada, enxergando de dentro da comunidade em

que vivem, sentiam-se mais livres para descrever seus pensamentos e sentimentos, essas questões foram respondidas pela maior parte dos alunos. Já questões simples, mas que dependiam de um retorno ao texto foram deixadas sem resposta. Desta forma, é possível conjecturar que com o estímulo correto o aluno é capaz de realizar o automonitoramento da atividade e ao invés de simplesmente abandonar a leitura ele avalia seu processo cognitivo e regula suas estratégias e alcança o comportamento esperado para uma leitura fluente e autônoma.

Isto significa que o ensino de leitura em uma perspectiva metacognitivista é inclusivo e influencia positivamente na atividade escolar, pois o aluno passa a conhecer o próprio ato de conhecer, é levado a avaliar como se aprende e, portanto, passa a ser motivado a controlar e ter responsabilidade pelo seu desempenho escolar (RIBEIRO, 2003). Para Leffa (1996), o uso da metacognição no âmbito educacional no que diz respeito à compreensão leitora, encontra quatro fatores determinantes na educação formal: 1) desenvolve-se com a idade; 2) quanto mais o aluno lê mais ele compreende; 3) é influenciada pela instrução e 4) é influenciada pelo objetivo do leitor.

Diante dos dados apresentados ao longo do capítulo anterior, é perceptível que os fatores enumerados acima são caros para uma turma de alunos em situação de correção de fluxo escolar. Estes, encontram-se em distorção idade/série, não conferem à leitura ou à instrução o mesmo valor que a sociedade privilegiada e criaram barreiras quanto aos objetivos de leitura na escola. Cabe a nós, introduzir uma leitura situada que o aluno estimule ao processamento equilibrado e autônomo do seu pensamento. Assunto que será tratado neste capítulo.

## **2.1. Desafios e estratégias de leitura**

Durante as aulas, muitas vezes observo a pouca disposição do aluno diante do texto, situação que se agrava quando ele não se sente atraído pela atividade e não a considera como fonte de conhecimento. Sabemos que a interpretação do texto depende dos objetivos da leitura, e estes “são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar crianças a ler e a compreender” (SOLÉ, 1998, p. 22). Uma experiência metacognitivista no Correção de Fluxo, além de inclusiva, é convergente com a teoria da situatividade, segundo a qual o conhecimento não é inerte, autossuficiente, abstrato ou independente da situação na qual ele é

aprendido e usado; ele funciona como uma ferramenta à disposição do aprendiz. (DURING; ARTINO, 2011).

Com frequência, deparamo-nos, no programa de correção de fluxo, com alunos que demonstram alfabetização rudimentar ou elementar, fato conferido na aplicação da atividade diagnóstica que mostrava palavras que foram copiadas do texto incorretamente, assim como a limitação quanto a pequenas inferências. Esses fatores ocasionam um atraso no desenvolvimento da proficiência leitora, dificultando a atuação de um professor preocupado em impulsionar o processo de aceleração do fluxo no que diz respeito ao processo de aprendizagem leitora do estudante. É importante destacar que ler não é um processo natural do indivíduo e sim um ato complexo, que demanda múltiplas atividades cognitivas. Para Kleiman (1989),

(...) a leitura é uma atividade cognitiva por excelência; o complexo ato de compreender começa a ser compreensível apenas se aceitarmos o caráter multi-facetado, multi-dimensionado desse processo que envolve percepção, processamento, memória, inferência e dedução (1989, p.7).

O aprendiz situado deve ser levado a entender que realizar diversas estratégias de leitura baseadas no seu conhecimento linguístico, requer mobilização e interação de diversos níveis, além de exigir operações cognitivas de ordem superior como as de inferência (KLEIMAN, 2002). A pesquisadora ressalta que a inferência é um aspecto importante para a compreensão colaborando para a formulação de hipóteses e para o reconhecimento global do texto. Ela também explica sobre a construção de significado do texto formulado a partir dos princípios dos conhecimentos, linguístico, textual e de mundo que são acessados automaticamente no momento da leitura, despertando uma memória correspondente ao que está sendo lido.

Tal acesso pode trazer significado para o texto através dos movimentos de leitura que permitem criar pontes para a coerência do texto ou proporcionar inferências elaborativas, a partir das quais o leitor acrescenta detalhes ou cria conexões entre o que está sendo lido e itens relacionados ao conhecimento (VAN DIJK; KINTSCH, 1983).

Para que haja mudança nos resultados apresentados, a proposta de mediação leitora deve permitir que o leitor compreenda o texto e que possua conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre o que está sendo lido (SOLÉ, 1998 p. 71).

Em relação ao emprego das estratégias de leitura, Solé (1998) propõe que sejam aplicadas sucessivamente da seguinte forma: a) as que permitem a percepção dos objetivos de

leitura e a atualização do conhecimento prévio; b) as que permitem estabelecer inferências de diferentes tipos, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e c) as dirigidas a recapitular o conteúdo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura. Ainda segundo a pesquisadora:

o fato de estudar deste modo as diversas estratégias pode permitir enfatizar a ideia de que o ensino de leitura pode e deve ocorrer em todas as suas etapas (antes, durante e depois) e que restringir a atuação do professor a uma dessas fases seria adotar uma visão limitada da leitura e do que pode ser feito para ajudar as crianças a dominá-la. (SOLÉ, 1998, p. 75).

Neste sentido, o ensino de Leitura na rede pública estadual pode incentivar a interação entre o aprendiz e o texto, estimulando-o a produzir processos cognitivos, ou seja, a compreensão e a conscientização do sujeito por meio de seus processos mentais (BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014). De acordo com Brown (1987 *apud* RIBEIRO, 2003, p.114), “os professores assumem um papel fundamental na preparação dos alunos para planejar e monitorar suas próprias atividades escolares”. Isto é possível através da criação de estratégias que despertem a consciência metatextual<sup>7</sup> de alunos na situação de aprendizes situados. Para tanto, é preciso que a escola faça uso de recursos multissemióticos e multimodais<sup>8</sup> oriundos dos diferentes campos da atividade humana, conforme sugerem as orientações metodológicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tais recursos são uma realidade cotidiana e servem de suporte atualizado para despertar no aluno o interesse pelo texto. Ademais, no tocante a escolha dos textos que serão trabalhados nas turmas de CF deve considerar a importância em se ultrapassar uma visão de que apenas a seleção correta de textos/recursos é o suficiente para se garantir uma formação apropriada. Uma seleção que considere o aprendiz situado é importante (não de forma limitante, mas de expansão progressiva das esferas de existência do estudante), e essa proposta da BNCC pode até vir a confluir com essa visão, mas não basta. A seleção precisa funcionar como o insumo adequado para abastecer uma proposta de ensino que coloque o estudante promotor de sua autorregulação no que tange à leitura.

Em relação às capacidades metacognitivas e metalingüísticas referentes à leitura, Joly, Santos e Marini (2006) afirmam em suas pesquisas que a formação de um leitor independente, crítico e reflexivo depende de um trabalho preventivo realizado pelo professor. Ao agir como

---

<sup>7</sup> Consciência metatextual se refere ao conhecimento e controle intencional da compreensão e da produção de texto. (CORREA, 2004 *apud* HODGES; NOBRE, 2012, p. 93)

<sup>8</sup> Recursos multissemióticos envolvem várias semioses e seus variados processos de significação, enquanto os recursos multimodais são aqueles que combinam imagens estáticas ou em movimento, com áudios, cores e links, seja em ambientes digitais ou na mídia expressa (ROJO; MOURA, 2012).

promotor da autorregulação (RIBEIRO, 2003), o professor dos que estão matriculados no programa de CF contribuirá para incentivar a autorregulação desses alunos, levando-os a levantar hipóteses, questionar, contextualizar, controlar e analisar suas tarefas, sendo essas contribuições realmente concentradas no aluno e que cooperam para tentar interromper o ciclo de repetência recorrente neste grupo. Acrescenta-se aqui o ensejo para diminuir o número daqueles que se encontram em distorção idade/série o que corrobora para uma ação de interesse intrínseco do sistema.

De acordo com os estudos realizados por Joly, Santos e Marini (2003), há fortes indícios de relações significativas entre as estratégias de leitura usadas e a repetência. No quadro abaixo, temos algumas estratégias listadas pelos alunos no decorrer da pesquisa realizada pelas autoras. A escala metacognitiva será melhor detalhada nas seções seguintes e a lista completa é apresentada no anexo 1.

**Quadro 4 - Escala metacognitiva de leitura**

<b>ESTRATÉGIAS DE LEITURA</b>	
Ver como é a organização do texto	Grifar o texto para destacar informações importantes
Levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto	Fazer anotações ao lado do texto
Parar de ler para ver se estou entendendo	Relacionar o assunto com o que sei sobre o ele
Reler trechos com dificuldade de entendimento	Analisar a lógica e o sentido das informações
Reler em voz alta o que não compreendi	Interpretar o que o autor quis dizer

Fonte: Joly (2005). Adaptado pela autora.

Durante as pesquisas, verificou-se que os repetentes usaram menos estratégias frente a dificuldades de compreensão do que os não repetentes, não importando a idade, o gênero e a série escolar dos participantes. Os alunos que não adotam de forma espontânea as estratégias

metacognitivas precisam ser estimulados pelo professor, que é o mediador capaz de multiplicar as situações abertas de investigação e direcionar a resolução de problemas, de modo que o discente, na busca pela solução, possa ser levado a escolher alternativas e antecipar a consequência destas escolhas (RIBEIRO, 2003).

A metacognição pode despertar a capacidade chave da qual depende a aprendizagem, ou seja, aprender a aprender (RIBEIRO, 2003, p. 110). Tendo em vista a divisão por módulos e o currículo flexível do programa de Correção de Fluxo, o professor pode sugerir uma sequência didática que motive a aprendizagem através da leitura e possa guiar a formação gradual deste leitor na expansão de seu conhecimento metalinguístico, de modo que ele seja capaz de pensar a própria língua e a sua aplicação em diferentes esferas sociais.

A proposta é transformar a aula de leitura em um momento no qual o aluno possa interagir com as ideias do texto, desenvolver sua prática leitora e criar suas próprias estratégias de compreensão. E o ensino de leitura numa perspectiva metacognitivista pode propiciar a criação de estratégias para aumentar a capacidade de inferência dos alunos, permitindo que eles possam integrar as ideias do texto ao seu próprio conhecimento, questionando e incorporando suas experiências cotidianas à realidade ali representada. A intenção é promover a leitura como interação, colaborando na construção de um leitor ativo, capaz de priorizar os processos automáticos do *self*, levando em consideração o centro dinâmico de consciência, emoção, julgamento e ação, conforme mencionado no capítulo 1 desta pesquisa. Além de acionar seu conhecimento cognitivo durante a construção dos sentidos do texto quando solicitado para tarefas de leitura.

## **2.2 Uma tentativa de situar os sujeitos leitores em correção de fluxo**

É importante considerar que os alunos do CF estiveram nas salas de aula regulares e participavam das mesmas atividades de leitura que os outros alunos. Mas por que não se desenvolveram da mesma forma? Por que entraram neste ciclo de repetência? Uma resposta coerente pode ser a que justifica a sala cheia e a impossibilidade de atender a uns poucos que se encontram em dificuldade. Se aceitarmos a justificativa anterior, resta ainda mais um questionamento: por que outros aprenderam a despeito das condições desfavoráveis e esses não? Muitas vezes o professor, em face da dificuldade de atender a esta turma heterogênea,

demora a entender a forma como este aluno expressa os saberes que traz consigo, ajudando-o a aprender a aprender. Para Paulo Freire,

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento (FREIRE, 1996, p. 46)

Tal afirmação deve ser levada em consideração no ensino de leitura para os alunos do CF se quisermos, de fato, defender uma abordagem sobre o aprendizado e o desenvolvimento humano que considera a importância das situações do aprendizado e das experiências cognitivas (SINHA, 1999). Desta forma, estaremos transformando a curiosidade deste aluno em combustível capaz de transformar os processos cognitivos em estratégias metacognitivas que permitem a este sujeito fazer a leitura do texto, respeitando a sua leitura de mundo e atingindo os objetivos determinados pela tarefa.

Já a produção de conhecimento deve ser feita de forma autônoma e independente, respeitando o *self* do aluno diante do texto a ser analisado. Essa independência nem sempre é considerada e muitas vezes os alunos são classificados como bons ou maus leitores apenas pelas respostas apresentadas nos questionários. Porém, muitas vezes, a escola também não utiliza ações cognitivas [Ações cognitivas, em acordo com a proposta de Flavell (1979), seriam a soma das estratégias ou comportamentos adotados pelo indivíduo a fim de alcançar sua meta] de incentivo apropriadas, tendo em vista que a reflexão do leitor acerca de seu processo cognitivo de compreensão leitora está diretamente ligada ao desenvolvimento da metacognição. Leffa (1996) afirma que há correlação entre metacognição e proficiência leitora, isto é, quanto mais intenso for o hábito de leitura do sujeito, maior será a sua capacidade para avaliar a própria compreensão e, conseqüentemente, para utilizar estratégias de leitura mais adequadas.

Neste sentido, podemos entender que o aumento da capacidade leitora deste educando depende das estratégias ensinadas explicitamente durante o seu percurso escolar, já que eles não as desenvolveram de forma automática como os outros colegas. No caso da nossa pesquisa, a diagnose do questionário sociocultural exposta no capítulo 3 deste trabalho transparece os obstáculos que a escola enfrenta para promover o amadurecimento mencionado, visto que os hábitos de leitura dos alunos em CF ultrapassam os muros da escola. Na ocasião, registramos relatos informais de pais que justificam a insuficiência dos filhos alegando que também não sabiam ler ou escrever.

O aluno em CF precisa ser estimulado a criar em si hábitos de leitura que o resgate do fracasso no contato com o texto, neste caso, fazê-lo despertar para o gosto em participar dessas tarefas. Assim, é pertinente que a escola fomente estratégias de leitura, a fim de conduzi-lo a um despertar gradual de sua competência leitora, ajudando na promoção de sua consciência metacognitiva. Isto é, permitir que ele seja capaz de cuidar da própria regulação cognitiva (controle da aprendizagem) e da monitoração do próprio conhecimento cognitivo empregado durante a execução das tarefas, seja ele declarativo (como usar?), procedimental (quando usar?) ou condicional (por que usar?) (SCHRAW, 1997, p.114).

É preciso incentivar uma leitura consciente, na qual ele se veja no controle de suas habilidades e entenda o papel dele no processo leitor como agente principal do próprio desenvolvimento. Este processo pode ser implementado através de tarefas que levem a atenção do aluno a suas experiências metacognitivas e que permitam este tipo de reflexão, conforme debatemos no início deste capítulo. Tais experiências demandam um pensamento altamente consciente diante de novas situações, exigindo do aluno um planejamento antecipado, uma avaliação posterior, uma tomada de decisões e a escolha de ações em momentos cruciais (FLAVELL, 1979).

### **2.2.1. O Mapa Mental como estratégia de leitura**

Cabe ressaltar que encontrar as estratégias de leitura que proporcionem experiências metacognitivas eficientes não é tão fácil quanto parece. No decorrer desta pesquisa, muitas dúvidas surgiram sobre qual seria a atividade que, de fato, poderia despertar no aluno esta mudança no comportamento potencializando o “aprender a aprender” através da leitura. Para Neves (2007), a leitura é considerada algo de difícil implementação, uma vez que estamos sempre avaliando o estado da compreensão do item que estamos lendo, e ainda buscando o entendimento completo sem deixar de considerar o ponto de vista do autor. Na mesma pesquisa, a autora defende os mapas conceituais e os mapas cognitivos como aspectos de gestão cognitiva satisfatórios utilizados na meta-aprendizagem<sup>9</sup>.

Consideraremos a definição dos mapas de acordo com o estudo de Neves (2007), no qual ela postula que os mapas conceituais se referem à representação significativa entre conceitos. Além disso, indica as relações entre conceitos na forma de proposição, o que os

---

<sup>9</sup> Meta-aprendizagem é o processo cognitivo que possibilita o sujeito a desenvolver o conhecimento de estratégias que melhoram ou aperfeiçoam a aprendizagem dos conteúdos.

torna muito importantes para os estudos dos sistemas informativos, uma vez que ajudam na formação de uma hierarquia de conceitos na mente.

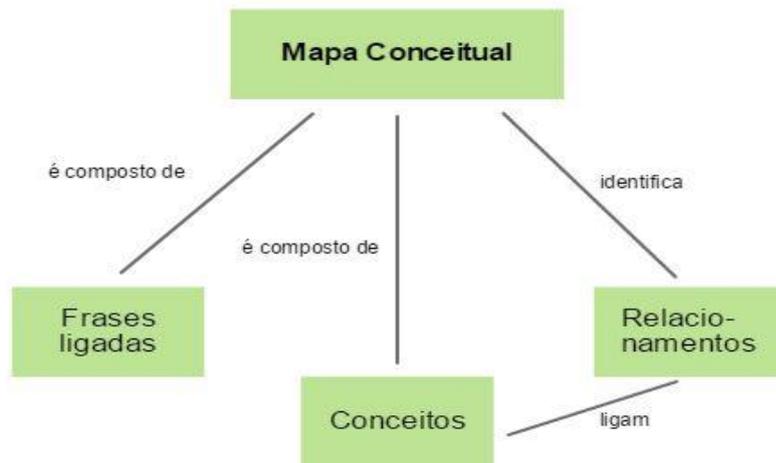
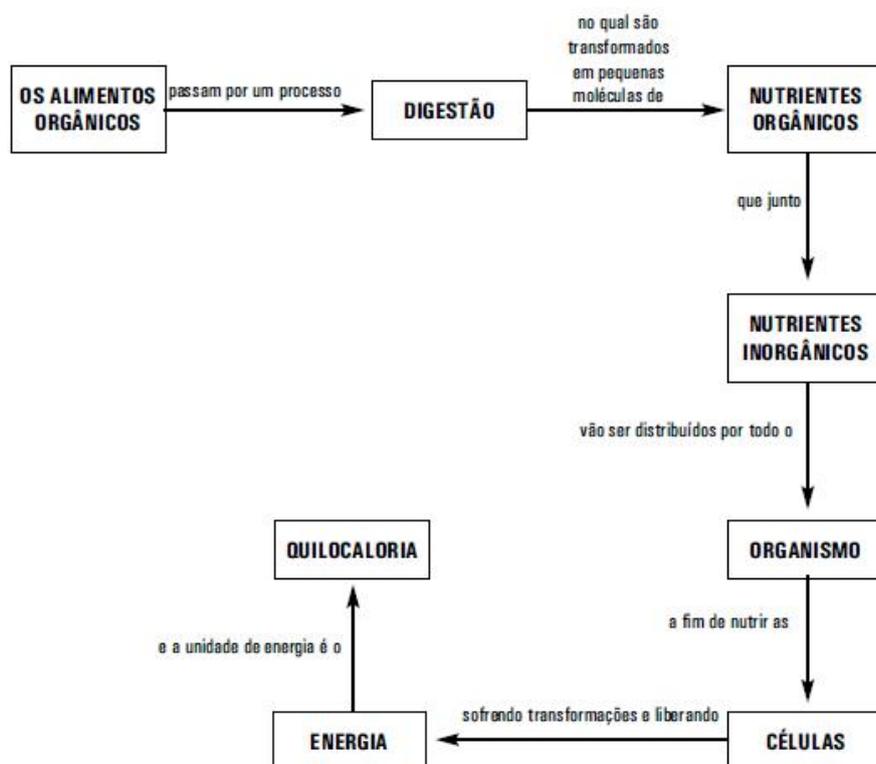


Figura 2 - Exemplo de Mapa Conceitual. Fonte: [www.significados.com.br/mapa-conceitual](http://www.significados.com.br/mapa-conceitual)

Na década de 70, alguns estudiosos desenvolveram importantes pesquisas sobre esses mapas e sua eficácia para o ensino-aprendizagem. Um deles foi Joseph Novak, empresário e educador americano que criou a teoria dos Mapas Conceituais, em 1972, enquanto trabalhava com muitos dados de entrevistas clínicas piagetianas, e precisava de um instrumento para organizar esse material (NOVAK; GOWIN, 2010 *apud* SILVA; CLARO; MENDES, 2019).

Para Santos e Boruchovitch (2010), os mapas conceituais configuram uma estratégia sofisticada de aprendizagem, pois permitem a organização dos conceitos aprendidos pelo aluno. As pesquisadoras mostraram estudos que comprovam a eficiência dos mapas durante as tarefas nas quais há a necessidade de captar e revelar os conceitos dominados, motivando a tomada de consciência sobre discrepâncias, erros, problemas e dificuldades. Elas descrevem etapas da elaboração de mapas em uma escola da rede pública e em outra da rede privada. Os alunos desenham caixas com conceitos que são ligados por setas que recebem palavras, locuções prepositivas ou conjuntivas que fazem a ligação entre os elementos. É possível perceber a cooperação entre os alunos e a mediação do professor que fará as intervenções de acordo com o trabalho que está sendo construído.



**Figura 3 - Mapa elaborado por dois alunos da escola pública participantes da pesquisa sobre o “Sistema Digestório”. Fonte: SOUZA; BORUCHOVITCH (2010, p. 202)**

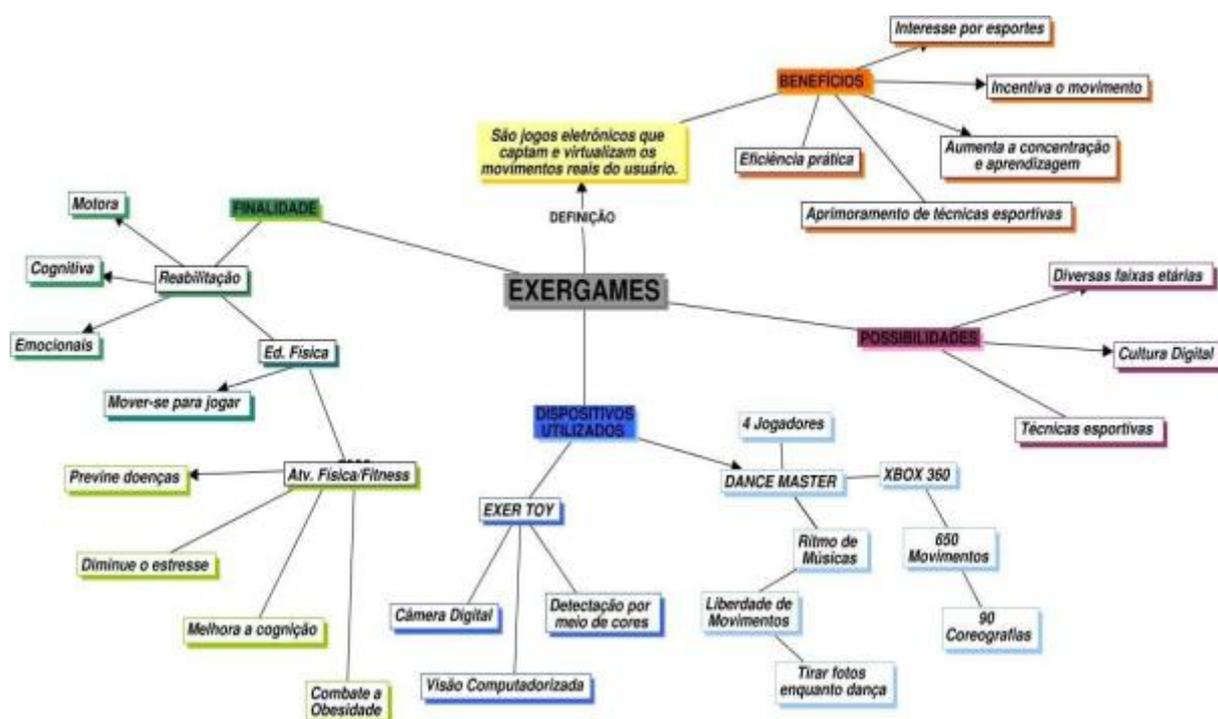
Embora o mapa exemplificado na Figura 3 seja muito eficiente para uma aprendizagem significativa, não é autoexplicativo, ou seja, requer uma explicação do professor, além de exigir a utilização de conectivos específicos para melhor compreensão do sentido. Em uma situação de autoaprendizagem, o aluno precisa estar pronto para criar as suas próprias conexões e produzir significado de forma autônoma.

Neves (2007) também menciona outro modelo de mapa: o mapa cognitivo, que, em sua composição, pretende traçar a representação do ambiente no cérebro, permitindo ao indivíduo construir esquemas mentais por meio de suas interações sociais, atividade que ajuda a compreender e dar sentido ao ambiente que o cerca. Neste modelo, a intervenção do professor se dá no momento da organização dos conceitos e no incentivo à capacidade criativa do aluno para elaborar o mapa seguindo o caminho que lhe pareça mais lógico.

Um estudo realizado com alunos do curso de Pedagogia e Educação Física da Universidade Federal de Alagoas (ALMEIDA; MERCADO; FERREIRA, 2020) mostrou que o uso do mapa cognitivo aprimora a experiência de ensino-aprendizagem no decorrer das aulas. Para este trabalho, os pesquisadores usaram aplicativos específicos para a criação dos mapas, pois o objetivo era apresentar novas tecnologias para o ensino em metodologia ativa<sup>10</sup>. Na proposta didática, os alunos leram um texto sugerido pelo professor e, depois da leitura, foram incentivados a personalizar o entendimento, apropriando-se dos conceitos mais importantes para fazer a ligação entre eles através do mapa. Alguns alunos demonstraram preocupação em saber se estavam certos ou errados. Esse é o momento da mediação do professor, deixando claro que as ligações feitas devem ser compreendidas no momento de uma releitura.

---

<sup>10</sup> Metodologia ativa, no caso desta pesquisa, é o fazer pedagógico no qual o papel do professor na sala de aula é de amparar os alunos, não tendo a responsabilidade de transmitir informação. Isto contribui para que o aluno seja protagonista na resolução de problemas, reportando ao docente apenas as dúvidas não sanadas. (ALMEIDA; MERCADO; FERREIRA, 2020)



**Figura 4 - Exemplo de Mapa Cognitivo desenvolvido pelos alunos da licenciatura em Educação Física sobre “Exergames”.** Fonte: ALMEIDA, MERCADO E FERREIRA (2020, p. 85)

Na figura 4, percebemos o quanto o mapa cognitivo pode se expandir e apresentar os conceitos de acordo com a ordenação particular dos envolvidos na formatação do esquema. Como resultado, os alunos apontaram que o mapa cognitivo é uma estratégia didática proveitosa, que contribui para o aprendizado, envolvimento e maior participação dos estudantes durante as aulas. Destacaram ainda que, por ser uma metodologia centrada no aluno, respeita as diferenças e as limitações de cada um, transformando a sala de aula em um ambiente harmonioso de construção de conhecimento.

Os estudos apresentados salientam as múltiplas alternativas de levar o aluno ao autoajustamento da sua aprendizagem através de mecanismos que despertem a motivação para as tarefas escolares. Como vimos, os mapas podem ser elaborados à mão ou por meio de aplicativos e sites que facilitam a confecção dos mesmos. Ferramentas como *MindMaster*, *LucidChart*, *Coggle*, *Canva*, *Mind Node*, *XMind*, *GoConqr* e *Mindomo* são gratuitas e podem ser utilizadas por meio de Windows MAC OS, Linux, Android ou IOS.

A utilização de recursos tecnológicos na escola demanda a boa vontade e a articulação de políticas públicas que muitas vezes são demoradas ou simplesmente deixam de atender à escola depois de um determinado tempo. Estamos falando de uma escola pública do Rio de Janeiro com poucos recursos e que atende alunos em situação de correção de fluxo, portanto

precisamos optar por um trabalho que não seja interrompido a qualquer momento e de forma abrupta na construção de uma nova cultura de aprendizagem.

Perseguindo o objetivo de otimizar as aulas de leitura no CF, levaremos em conta os estudos nos quais a ideia é de que o pensamento humano produz novos saberes de forma semelhante a uma rede hipertextual que conecta os saberes já existentes para atualizá-los, refutá-los ou reelaborá-los (NEVES, 2007). Essa definição coaduna com o pensamento de que o uso do mapa cognitivo pode facilitar o aprendizado da compreensão leitora, materializando a representação do meio ambiente no cérebro, a partir da interação do indivíduo com o meio (ANDRETTA *et al*, 2010). Na sala de aula, é perceptível que o aluno manifesta mais interesse pela leitura quando esta o aproxima dos temas que de alguma forma permitam um contato real com aquilo que pensa, com o seu comportamento na comunidade em que vive e com seus sentimentos. Pôr em prática essas conexões configura uma estratégia metacognitiva com potencial para levá-los a explorar suas próprias estratégias e metas de aprendizagem com autonomia e responsabilidade sobre a construção do seu próprio conhecimento (ANDRETTA *et al*, 2010).

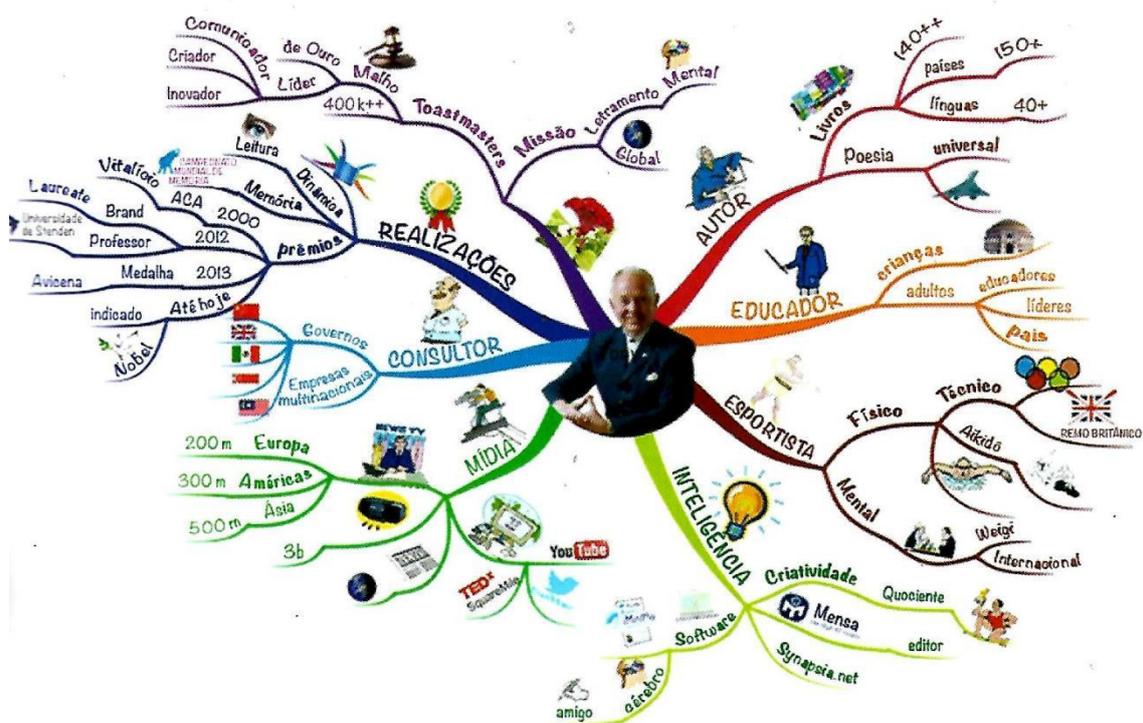
O desenvolvimento dessa estratégia, a utilização de mapas cognitivos ou conceituais nas aulas de leitura, parece distante apenas nas aulas das escolas públicas, uma vez que materiais didáticos de muitas escolas da rede privada adotam esta estratégia. Por ocasião desta pesquisa, recordei das apostilas de um determinado sistema de ensino que incentivavam os alunos à produção de mapas mentais após a leitura dos conteúdos. Essa esquematização cognitiva serve não só para a organização das ideias, como também para a fixação dos temas que estavam sendo tratados. Ao preencher esses mapas, o aluno executa a autorregulação do conhecimento sendo adquirido e do próprio conhecimento para que as conexões sejam coerentes, ou seja, inicia inconscientemente um processo de monitoramento metacognitivo que permite a ele autoavaliar sua aprendizagem e identificar a necessidade ou não de alterar o seu curso de ação, tendo em vista o alcance de melhores resultados (BORUCHOVITCH, 2014).

Atualmente, o mapa conceitual e o mapa cognitivo são ferramentas utilizadas não só pelos sistemas de ensino das redes particulares, mas também em cursos nos quais seja necessário memorizar um volume razoável de informações. Embora esse recurso seja pouco utilizado na escola pública, vemos a produção de mapas cognitivos e conceituais como procedimentos que podem ser aplicados a serviço da compreensão leitora, tornando-se tarefa capaz de incrementar a aprendizagem para os alunos do programa de CF.

O mapa cognitivo oferece mais recursos para nossa pesquisa considerando a interação entre o conhecimento do aluno e o aprendido na escola como ponto central para encorajar uma leitura autônoma. Por este motivo, optamos por um modelo de mapa cognitivo multifuncional, conforme o que será apresentado adiante, que pudesse ser aplicado a todas as funções cognitivas, entre elas a memória, a criatividade, o aprendizado e todas as formas de pensamento (BUZAN, 2019).

Ainda na década de 70, surgiu uma outra proposta importante criada pelo escritor inglês Tony Buzan (1942-2019): o Mapa Mental. A ideia surgiu quando o autor se viu inconformado com as anotações insuficientes que fazia, e criou um sistema no qual usava a ciência do cérebro para ajudar a melhorar o aprendizado, a criatividade, a compreensão e a memória de todos, independentemente da idade ou do ponto de partida. O propósito era assimilar o conteúdo apreendido através de uma estrutura que representasse as associações e a imaginação em um fluxo orgânico do Pensamento Radiante, ou multidimensional, que significa a capacidade do cérebro de oferecer um número infinito de raios que se multiplicam (BUZAN, 2019, p.37).

Além disso, acreditava na premissa de que treinar a mente é tão importante quanto treinar o corpo e, segundo ele, treinar a produção de mapas estimula a capacidade crítica, as habilidades de planejamento e o raciocínio elevando o homem da era da informação para a era da inteligência. De maneira simplificada, o mapa mental se apresenta como um diagrama intrincado que imita a estrutura de um neurônio, com ramificações que saem do centro e evoluem por meio de padrões de associação (BUZAN, 2019, p. 10). Tendo como foco a sala de aula, esta nos parece ser uma proposta de tarefa de leitura que permite ao aluno ter um papel ativo e construtivo no seu próprio conhecimento (RIBEIRO, 2003), dado que ele poderá formar conexões entre palavras-chave que pertençam ao seu universo e possibilitem a construção do sentido a partir da interação dele enquanto sujeito integrado ao ambiente/leitura que ele esteja envolvido. Para exemplificar, temos um mapa mental (figura 5) que explica a trajetória do trabalho de Buzan.



**Figura 5 - Mapa Mental.** Fonte: BUZAN (2019, p. 224)

Observa-se o uso estratégico de cores neste mapa mental. No ambiente escolar, percebo, por experiência própria, que as atividades práticas nas quais o aprendiz utiliza lápis de cor, canetas coloridas e desenhos tornam o ambiente da sala de aula mais leve. A liberdade de escolher suas cores e traços preferidos desperta a criatividade, a curiosidade e a disposição deste aluno em participar do processo. Neste caso, o uso de cores pode se tornar mais um recurso para fortalecer a adoção do mapa como estratégia metacognitiva de reconhecimento de informações-chave.

Para executar esta atividade simples e criativa é necessário, segundo o idealizador, folha de papel branco, conjunto de canetas ou lápis coloridos, cérebro, mente aberta, imaginação e o tema a ser explorado (BUZAN, 2019). Ele aponta três características importantes para a execução de um bom mapa: uma imagem central, que resume o tema principal; ramificações grossas que se irradiam da imagem central, usando cores diferentes para representar as associações do tema; e a utilização de uma única palavra ou imagem que é colocada em cada ramo. Também orienta a respeito das sete etapas básicas para a construção do mapa mental: 1) desenhar uma imagem no centro do papel; 2) escolher uma cor e desenhar uma ramificação grossa e curvada organicamente que se irradia da imagem central; 3) rotular a ramificação com uma única palavra em letras maiúsculas; 4) brotar ramificações secundárias

com palavras-chave ou símbolos; 5) escolher outra cor e criar novas ramificações brotando da imagem inicial; 6) criar novas sub-ramificações com ideias e associações; 7) acrescentar setas, linhas curvas e ligações para reforçar as conexões.

Existe um software específico e criado pelo próprio Buzan para o desenvolvimento de mapas mentais, o IMindMap, que é vendido na plataforma da sua instituição de ensino. Porém, assim como o autor, concordamos que a produção dos mapas à mão seja capaz de fazer o cérebro liberar as expressões do pensamento natural com muito mais inspiração e produtividade.

Outro ponto a ser considerado é que utilizar o mapa como estratégia metacognitiva na aprendizagem formal fortalece o desenvolvimento do processo cognitivo através de variáveis que podem gerar emoções positivas e que contribuem para a promoção da saúde, da qualidade de vida e do desenvolvimento pleno do ser humano (BUROCHOVITCH, 2014). Para Ribeiro (2003), é ideal que o professor seja mediador neste propósito de ensinar aos alunos novas estratégias metacognitivas. A autora baseia-se em estudos que analisam a escola como um espaço de difusão de saberes, a qual possa ser reconhecida

como um contexto que estimule os seus alunos a apropriar-se e a construir, de uma forma progressiva, o seu patrimônio pessoal de metaconhecimento, ou seja, de conhecimento sobre o modo como adquire, gere, utiliza e alarga o seu campo de saberes. (COSME; TRINDADE, 2001, p. 13 *apud* RIBEIRO, 2003))

Portanto, a utilização do mapa mental para as atividades de leitura se abre como alternativa que situa a escola como lugar de alargamento do campo de saberes e, ao mesmo tempo, estimula o desenvolvimento da capacidade cognitiva do aprendiz-situado. A mediação das aulas de leitura, propondo tarefas de compreensão de forma autônoma, pode elevar autoestima de alunos com histórico de repetência. Esses estariam se lapidando como aprendizes eficientes, capazes de saber o que sabem, utilizar o que sabem o porquê, onde e como utilizar o que sabem, conscientemente aplicando as estratégias relevantes ao objetivo da atividade cognitiva (JOU; SPERB, 2006).

O leitor ativo compreende com maior clareza os textos das atividades de leitura, pois consegue fazer as relações cognitivas por meio de estratégias variadas que o ajudam nesta tarefa. Na concepção de Joly (2005), é relevante que os alunos saibam utilizar as estratégias de leitura, de modo a facilitar a compreensão e desenvolver habilidades adequadas para cada etapa da leitura. A pesquisadora aponta os três momentos identificados como ideais para utilização de estratégias de leitura, estes seriam antes da leitura (análise global do texto),

durante a leitura (seleção e relação de informações relevantes) e após a leitura (reflexão sobre o significado do texto).

Nessa proposta de ensino, o Mapa Mental será utilizado na segunda etapa de leitura, ou seja, “durante a leitura”. Isto porque, conforme postulado por Neves (2007), o pensamento humano é construído por redes e associações não lineares que produz novos saberes semelhante a uma rede hipertextual, o que nos assegura que este mapa será produzido enquanto os olhos do leitor retornam algumas vezes ao texto a fim de produzir os sentidos de forma coerente. Na verdade, a intenção da elaboração do mapa é forçar o aluno a revisitar, interagir, se questionar e criar uma visão global própria do texto. O mapa é único, é um resgate do *self*, cada um vai construir o seu com as palavras que mais fazem sentido dentro do seu conhecimento de mundo.

Como já foi dito, há uma série de fatores que precisam ser considerados para que as aulas de leitura em uma turma do programa de correção de fluxo possam realmente formar leitores capazes de compreender através dos textos. Portanto, faz-se necessário propor um protocolo de utilização do mapa mental como um recurso pedagógico para incentivar o uso de estratégias de leituras nos três momentos ideias para adoção dessas estratégias: antes, durante e depois. Por meio dele, o aluno deve se familiarizar com estratégias metacognitivas de organização, de concentração e de aprendizado, que podem resultar numa melhor avaliação da sua capacidade de pensar e na construção de novos significados, a intenção é que seja ações que rompam os muros da escola, e passem a ser ferramentas de planejamento mental capaz de permitir abordagens conscientes.

Outra vantagem é que o mapa mental sobre outros métodos de ensino é aquele que é produto da própria Língua Humana - língua falada pelo funcionamento do cérebro - (BUZAN, 2019, p.180), assim identificar palavras-chave no texto, além de aumentar o vocabulário, pode abrir caminho para uma leitura diária eficiente. Conforme postulado por Gombert (2003, p. 29), o reconhecimento das palavras pode condicionar a atividade de leitura, sendo um pré-requisito para a compreensão, uma vez que esse esforço cognitivo permitirá ao aluno exercer atividade de compreensão de nível mais alto. A intenção é fazer com que o educando se sinta confiante para planejar e controlar a leitura que está executando, mostrando disponibilidade e motivação para se autointerrogar quando necessário, resolver os problemas e avaliar a própria evolução no exercício da compreensão leitora.

## 2.2.2 Protocolo didático de leitura com o Mapa Mental

Um dos objetivos específicos deste trabalho é justamente propor um protocolo didático de ensino de leitura para turmas em contexto de correção de fluxo, missão que se desenvolverá através do incentivo ao autoconhecimento e à autointerrogação no momento da aprendizagem. Neste sentido, acreditamos que a implementação do Mapa Mental nas aulas dos alunos em CF, cria um ambiente propício para o aprimoramento da capacidade leitora enquanto buscam e organizam as conexões de palavras na construção desses mapas cognitivos. Aliás, estes se mostram pertinentes para o nosso propósito, pois são capazes de representar a manifestação natural dos processos de pensamento do cérebro humano, ou seja, dos mapas mentais internos (BUZAN, 2019, p.53), e assim traçar os modelos mentais ou esquemas construídos a partir de suas interações com o ambiente social e durante a aprendizagem (SWAN, 1997), tornando-se ferramenta relevante no momento da leitura.

No Mapa Mental, tais representações serão possíveis a depender da facilidade ou dificuldade encontrada pelo aluno ao acessar o conteúdo linguístico durante a atividade. Além disso, para produzir uma leitura eficiente, as palavras escolhidas precisam manter uma conexão de sentido inteligível para quem o produz. O mapa é o elemento central das estratégias metacognitivas aplicadas no Protocolo Didático de Leitura (doravante PDL<sup>11</sup>), no entanto, para que haja eficácia, a elaboração do mapa está alinhada com a Escala Metacognitiva de Leitura (EMel)- EM<sup>12</sup> (JOLY, 2005) considerando os três momentos ideais para aplicação das estratégias elencadas pela escala: antes, durante e depois da leitura. Isto porque, antes da construção, é necessário ativar o conhecimento prévio em busca das palavras certas, a fim de evitar o aparecimento de palavras aleatórias e alheias ao assunto tratado. A utilização de elementos da escala vai assegurar que o aluno reconheça e selecione as palavras-chave apropriadas, em consonância com o que diz Gombert (2003), ao afirmar que o reconhecimento das palavras não significa encontrá-las em uma parte da memória, mas sim, recuperar um certo estado de ativação de seu sistema de tratamento da informação lexical.

Posteriormente à construção do mapa, utilizaremos os itens de inferência por níveis de pensamento requeridos sugeridos na pesquisa de Applegate Quinn e Applegate (2002), como forma de acompanhar o desenvolvimento da compreensão leitora alcançado após a produção

---

<sup>11</sup> Protocolo Didático de Leitura, criado para esta pesquisa, é um dispositivo prescritivo e de controle que normaliza a sequência apropriada de ações para a construção do mapa mental como estratégia metacognitiva nas aulas de leitura para alunos em correção de fluxo.

<sup>12</sup> Joly (2005) Escala construída para avaliar o uso das estratégias metacognitivas utilizadas por alunos do Ensino Médio com base em instrumentos acadêmicos americanos de avaliação.

do mapa mental. Na referida pesquisa, os autores identificaram que mesmo crianças proficientes achavam a leitura chata e insignificante. Elas eram capazes de responder às avaliações, pois a maioria das questões usadas em sala de aula costumam dar ênfase à recordação literal e por isso não detectam os reais problemas de leitura dos alunos. Em busca de uma apuração mais assertiva, fizeram o levantamento de alguns itens abertos (semelhantes a questões discursivas) que pudessem servir de instrumento para medir a capacidade de pensar dos alunos e permitir ao professor identificar as necessidades individuais de cada leitor (APPLEGATE; QUINN; APPLEGATE, 2002, p. 175). Cabe aqui ressaltar que os autores, na referida pesquisa, analisam os níveis de pensamento requeridos por questões de interpretação em textos narrativos, classificando-os como: itens literais, itens de inferência de baixo nível, itens de inferência de alto nível e itens de resposta, termos que serão amplamente explicitados no capítulo 6 deste trabalho. Em razão de o PDL admitir tipologias e gêneros textuais variados, houve a necessidade de fazer algumas adaptações pontuais para nossa pesquisa.

Tais alterações foram pensadas como forma de adequar esse instrumento diagnóstico à abordagem adotada para ensinar leitura para os alunos de CF, a fim de que pudessem aprimorar sua capacidade de pensar e de responder o texto levando em consideração o contexto de aprendizagem. No caso do PDL, o uso de perguntas abertas na etapa depois da leitura, independente do tipo ou do gênero textual, servirá como apoio para que os alunos possam usar suas experiências para construir significados em resposta ao texto, e deve servir também como uma poderosa ferramenta para conscientizar o professor sobre a importância de repensar o texto e suas interpretações (APPLEGATE; QUINN; APPLEGATE, 2002, p. 178).

Sabendo da dificuldade que se descortina diante do professor no instante da atividade de leitura, temos no PDL uma ferramenta que estimula o aluno a aprender a usar o conhecimento de mundo e a buscar diferentes formas de resolução de problemas. Nesta perspectiva, em nossa unidade didática, consideraremos o que foi postulado por Sinha (1999), quanto à abordagem sobre o aprendizado e o desenvolvimento humano, que valoriza o contexto em nível macro - sociocultural - ou em nível micro - situações de aprendizado e experiências cognitivas.

Tal abordagem pressupõe um aprimoramento do sistema cognitivo, que conforme estudos de Flavell (1977), observam um aumento na capacidade autorreguladora, a partir das experiências cognitivas das variáveis pessoais, de tarefa e de estratégias, que surgem como elementos capazes de intensificar as habilidades de leitura e compreensão dos alunos (JOU; SPERB, 2006). Neste ponto, percebemos a vantagem de um ensino de leitura numa

perspectiva metacognitivista, uma vez que, ao oferecermos um ambiente escolar próprio para a formação de uma consciência metacognitiva, teremos aprendizes conscientes da própria cognição. Deste modo, ao valerem-se de seu aparato sociocultural, serão capazes de monitorar, regular, avaliar e controlar as situações de aprendizado (SCHRAW, 1997) enquanto produzem seus mapas e respondem ao questionário.

No entanto, o ensino de leitura numa perspectiva metacognitivista nos afasta das várias teorias que têm no ensino do gênero textual o componente crucial para a compreensão leitora, uma vez que incentiva um olhar para o texto em todas as suas possibilidades de concepção. Para esta pesquisa, consideraremos que o reconhecimento das superestruturas e das macroestruturas funcionam como estratégia eficaz para ativar o conhecimento global dos alunos em turmas de correção de fluxo. Para Van Dijk e Kintsch (1983), as macroestruturas são pistas textuais que compreendem os marcadores de tópicos - ou marcas do discurso -, e pistas contextuais - ou expectativas antecipatórias. Já as superestruturas aparecem na organização linguística ou gramatical do texto, ou seja, os tipos textuais. Esta abordagem nos parece fundamental para criar um ambiente de curiosidade e busca pela compreensão dos assuntos tratados pelo professor em sala de aula por meio do suporte textual.

Uma vez ativado o conhecimento e a curiosidade, o aluno faz uso das informações da memória, e parte para a construção de hipóteses e proposições que possam indicar a essência do texto através da observação dos títulos, cabeçalhos, palavras, frases ou outras marcas textuais e contextuais que o ajude na compreensão do que está sendo lido (VAN DIJK; KINTSCH, 1983). Um exemplo disso é o filme Central do Brasil, de Walter Salles, que mostra a Professora Dora transcrevendo cartas para pessoas analfabetas. De forma pragmática, embora não saibam escrever, ao ditar as cartas, essas pessoas reproduzem verbalmente a superestrutura e as macroestruturas que caracterizam este gênero textual, demonstrando seu letramento a partir de conhecimentos metatextuais que independem de um processo de alfabetização no que tange à decodificação.

Para além dessa discussão, que poderá ser retomada em outro momento, não queremos apenas explorar os aspectos sociais da veiculação do gênero; temos como foco o processo de leitura. A prática da leitura envolve a mobilização de diversos conhecimentos linguísticos prévios além do reconhecimento do gênero textual em questão, que tem sido foco de diversas propostas pedagógicas contemporâneas. Se queremos leitores eficientes, capazes de atingir altos níveis de leitura, precisamos oferecer uma progressão didática que permita a utilização de estratégias cognitivas, gramaticais e de linguagem durante o processo de aprendizagem, propiciando a tomada de consciência do texto enquanto está sendo lido. Só

então, o aluno será capaz de realizar proposições coerentes e complexas, além de inferências elaborativas, nas quais consegue estabelecer conexões entre o que está sendo lido e o conhecimento relacionado ao que está sendo lido (DIJK; KINTSCH, 1983).

Como estratégias cognitivas, adotamos o uso da metacognição no ensino da compreensão leitora conforme postulado por Jou, Sperb (2006), que reuniram estudos comprobatórios de que o método de aprender a aprender ajuda o aluno a refletir sobre a sua própria leitura, a recuperar elementos do texto com mais facilidade, a afastar-se do ciclo de repetência e a aumentar seu índice de leitura, aumentando também o nível de compreensão. Levando em consideração uma sala repleta de alunos que estão mais preocupados com a progressão para a próxima série do que com a aprendizagem em si, cabe a nós, professores, promover a consciência metacognitiva, desafiando-os a desenvolver habilidades cognitivas de forma flexível, de modo que o conhecimento metacognitivo possa compensar a falta de domínio específico desse aluno (SCHRAW, 1997). Diante deste quadro, a utilização de um protocolo de leitura pode ser a ferramenta apropriada para o objetivo em questão.

Com o intuito de respeitar a diversidade sociocultural e os diferentes níveis de capacidade leitora encontrados em uma sala de aula com alunos em situação de correção de fluxo, adotaremos o protocolo de leitura como dispositivo de controle das atividades de leitura. O dispositivo em questão apresenta prescrição de uso que se conjuga com formas materiais e conteúdos explícitos e implícitos, estabelecendo uma leitura autorizada e estratégica que pretende regular a mesma leitura a partir de elementos textuais e tipográficos (CHARTIER, 2001), definição que contempla esse formato de recurso pedagógico promotor de leitura adotado em nossa pesquisa.

Ao adotar o PDL, pretendemos direcionar o aluno para uma tomada de consciência da leitura a partir do próprio conhecimento. Segundo Kleiman (2009), o conhecimento linguístico, textual e de mundo colaboram na formação de hipóteses, inferências e no reconhecimento global do texto. Enquanto para Schraw (1997), fazer uso do conhecimento declarativo, procedimental e condicional ajuda o aluno a compreender como as atividades estão sendo feitas. Para isso, o protocolo será construído com base nos estudos sobre estratégias metacognitivas apresentadas por Solé (1998) e por Joly, Santos e Marini (2006) que preconizam o uso das estratégias cognitivas antes, durante e depois da leitura.

No caso do PDL, as etapas de processamento da leitura serão acompanhadas por sugestões de estratégias metacognitivas a serem adotadas de acordo com o objetivo do professor para cada aula. Como já foi dito, não há prioridade sobre o tipo ou gênero textual, no entanto, o reconhecimento da superestrutura textual fornece uma base para a interpretação

do texto, enquanto que o das macroestruturas textual e contextual ajudam no reconhecimento da essência do texto (DIJK; KINTSCH, 1983).

Por fim, conforme postulado por Joly, Santos e Marini (2006, p.206)

o uso de estratégias específicas utilizadas antes da leitura (seu objetivo e organização textual), durante a leitura (revisando e clarificando as informações) e depois da leitura (resumindo e aplicando informações em atividades) possibilitou aos alunos uma integração entre as habilidades anteriormente aprendidas para ler e as informações adquiridas pela leitura.

O PDL em questão tem como objetivo favorecer essa integração entre as habilidades, promover o desenvolvimento da capacidade produtiva e permite autenticidade na prática das variadas situações comunicativas do aluno.

### **2.2.3 Escolha dos gêneros textuais para o PDL: adequação às situações sociais**

No que tange à escolha dos gêneros textuais, optamos neste trabalho por levar em consideração que o aluno em correção de fluxo já teve contato com variados textos, de forma que o letramento social adquirido o ajuda a corresponder às expectativas e previsões de leitura em cada situação comunicativa. Por este motivo, trataremos a produção do mapa de aprendizagem como uma estratégia de leitura na qual “não é preciso casar-se com nenhuma tipologia em particular” (SOLÉ, 1998, p. 87). Ela explica que os tipos textuais, para uso na escola, servem para trazer à memória os textos que já existem e que devem ser trabalhados quando se trata de aprender a ler e de ler para aprender. Ela ainda assevera que muito mais que priorizar o gênero, o aluno precisa aprender estratégias que o ajudem a compreender os diferentes tipos de textos.

E essa concepção pode ser entendida, de certa forma, na BNCC, que adota uma postura mais flexível em relação ao uso dos gêneros textuais em cada série. O documento chama a atenção para os recursos multimodais que se multiplicam e que são acessados a qualquer momento pelos alunos independentemente da idade e da série em que estejam matriculados. Vemos aí a necessidade de os textos escolares contemplarem o currículo, sem deixar de lado os novos letramentos essencialmente digitais. Segundo a BNCC

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p.67)

Na verdade, oportunizar o contato com textos variados para a produção do mapa mental também é uma forma de aceleração no processo de ensino/ aprendizagem, uma vez que é possível recorrer a variados textos para encorajar o aluno a desenvolver mais habilidades e competências em leitura. Para o protocolo por nós adotado, caberá ao professor a decisão de introduzir ou não a sistematização dos gêneros e tipos textuais previamente ou em alguma das etapas da atividade, conforme a necessidade para o desenvolvimento da prática leitora do estudante. Vale reforçar que estamos tratando de uma turma em distorção série/idade na qual muitos alunos já estão inseridos ou estão buscando uma oportunidade no mundo do trabalho, ficando a encargo da escola a responsabilidade em estabelecer esta ponte. Sobre essa adequação, a BNCC alerta que

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar. (BNCC, 2017, p. 69)

Deste modo, visando a ampliar o domínio na análise dos diferentes modos de significação da linguagem, propomos a pré-leitura dos textos que vão servir de base para a construção do mapa de forma geral, o que significa partir da expectativa do leitor quanto à estrutura do texto e os seus elementos constituintes para sua nova possibilidade de reescrita. Este processo só é possível considerando que, ao ler uma narrativa, o aluno depreende os elementos da superestrutura, ou seja, ele consegue enxergar as estruturas globais que caracterizam o tipo do texto tais como: personagens, fatos, espaço, dentre outros. (VAN DIJK, 1983, *apud* SOLÉ, 1998).

#### **2.2.4 Superestrutura: escolhendo as primeiras palavras-chave**

Se a leitura será feita de forma global e, neste momento, para a produção do mapa, será excluída a prioridade do gênero, como o aluno vai reconhecer as palavras-chave para iniciar o seu processo de leitura numa perspectiva metacognitivista? A resposta pode estar no modelo de ensino de leitura adotado neste trabalho que prioriza a ativação do conhecimento

prévio antes de qualquer movimento de leitura efetiva, assim o aluno pode buscar na memória o que sabe sobre palavras e imagens que estejam sendo captadas no primeiro contato dele com a superestrutura do texto.

Para salientar a eficácia de tal estratégia, tomamos como base o estudo de Van Dijk e Kintsch (1983) em que postulam sobre a estratégia de compreensão, na qual o leitor normalmente se atenta para as estruturas esquemáticas convencionais do texto (ou tipos textuais) para fazer inferências e produzir sentido sobre o que está sendo lido. Segundo os autores, diante do texto, o conhecimento prévio é ativado de forma a colaborar com o reconhecimento do gênero textual em análise através da organização linguística e gramatical. Essa ação rápida e quase inconsciente é a base para articular o possível objetivo do texto, reconhecer o contexto social em que está sendo utilizado e qual é a proposta de interação entre o leitor e o tema, assim ele pode escolher as palavras adequadas a serem captadas através de títulos legendas e cabeçalhos.

Essa tarefa também se apoia na teoria dos autores ao combinar o uso das macroestratégias textuais (fazer inferências semânticas, destacar frase temática, títulos, etc.) e das macroestratégias contextuais (dependência geral do contexto, e atenção nas expectativas antecipatórias) para favorecer a compreensão. A reconhecimento da superestutura textual, neste caso, vai orientar na escolha das primeiras palavras que servirão de gancho para a criação das ramificações principais do mapa.

Os autores seguem sugerindo, na pesquisa mencionada acima, que, ao valer-se da estratégia de leitura esquemática, o aluno ativa os movimentos de *bottom-up* e de *top-down*, a fim de consultar o conhecimento prévio necessário para interpretar informações e formular inferências estratégicas (DIJK; KINTSCH, 1983, p. 240). Enquanto analisa as macroestruturas, o estímulo parte do texto para o conhecimento, num movimento de baixo para cima (*bottom-up*). E, ao analisar o tema, o processo é inverso, o que significa que o conhecimento prévio vai orientar a leitura do texto num movimento de cima para baixo (*top-down*). No protocolo de leitura em questão, estes são movimentos importantes para despertar não só o conhecimento metacognitivo, que auxilia na avaliação e na revisão de tarefas, como também as experiências metacognitivas que ativam as estratégias cognitivas (de processo) e as metacognitivas (de monitoração) (FLAVELL, 1979).

De acordo com Buzan (2019), o uso da palavra única por ramo é capaz de desencadear um conjunto de associações e gerar novas ideias. Na sala de aula, sob a orientação do PDL, as palavras que irão compor as subramificações serão escolhidas com a ajuda das estratégias metacognitivas sugeridas na etapa a ser realizada durante a leitura.

É preciso ressaltar que a produção do mapa mental é um processo criativo que requer do aluno a apreensão do tema através de palavra-chave por ramificação, o que obriga o aluno a escolher com precisão a palavra que melhor representa sua ideia, ativando suas faculdades de discriminação e análise, sendo possível refletir a visão pessoal do leitor em relação ao texto. Segundo Buzan (2019, p.140) “a bagunça do mapa mental é um simples reflexo dos seus processos de pensamento no momento em que o criou”, por isso o professor mediador desta atividade não deve exigir mapas iguais ou que contenham as mesmas palavras. Cada aluno vai escolher sua palavra única por ramificação de acordo com a organização das conexões inter-relacionadas em sua memória semântica, conceituada como o modo pelo qual entendemos o mundo a partir da lógica e da linguagem (BUZAN, 2019, p. 120). Bem como deverá escolher as figuras que para ele chegue ao cerne do assunto, e desencadeiam um conjunto de associações que garantem seu envolvimento com o tema.

### **2.2.5 O processo de retextualização**

Para Solé (1998) é interessante que os alunos leiam diferentes tipos de textos na escola, para que conheçam e se acostumem com as diversas superestruturas. Isto pode ser considerado um movimento importante para uma proposta de reescrita em forma de mapa de aprendizagem, pois ao libertar a atividade das amarras cânones próprias dos gêneros, será possível se abrir para novas possibilidades.

A reescrita pode ser vista como uma boa estratégia de apreensão do sentido do texto, que além de reforçar o assunto que está sendo tratado, também estreita as relações entre o que o leitor já sabe e o conhecimento novo com o qual está entrando em contato. O novo texto será produzido em um processo também conhecido como retextualização (transcodificação), e que pode ser definido como a transformação de um texto oral para o texto escrito, mantendo o mesmo gênero ou não, ou como a mudança de um gênero textual para outro (PEREIRA, 2018, p. 66). Esta última transformação é a que interessa para esta pesquisa, uma vez que o desenvolvimento das estratégias metacognitivas de leitura será norteado pela transformação de um texto escrito em um novo texto em formato diagrama com palavras e imagens.

Segundo Pereira (2018), o processo de retextualização, por produzir um novo texto, irá reformular os papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, suas motivações e intenções. Nas aulas de leitura para os alunos em correção de fluxo, essa reformulação é evidenciada logo no início, quando a intenção de construir o mapa mental se configura na recuperação das informações oriundas do texto de partida, promovendo uma reflexão sobre a necessidade de

absorver o máximo de informação possível, de forma ilustrativa e que não será perdida durante ou após a leitura do texto. Esse processo os transforma em protagonistas da própria aprendizagem, na medida em que determinam quais palavras são apropriadas, de acordo com a própria leitura, para que haja uma compreensão autônoma e eficiente do texto. Em concordância com Pereira (2018)

Acreditamos que o processo de retextualização pode ser um importante recurso na ampliação do letramento do aluno por diversos motivos: é uma atividade comum no dia-a-dia, permite o trabalho de consciência e de reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre fala e escrita, propicia o contato com gêneros textuais diversos, ajuda na identificação de problemas de leitura e compreensão textual, estimula o aluno a escrever, já que ele terá como ponto de partida outro texto, favorece o trabalho com a língua em diversos níveis (...) (PEREIRA, 2018, p.75)

Em um outro capítulo, descreveremos o esboço dos estudos que foram iniciados com a construção de mapas mentais como estratégia de leitura, no qual pudemos ter uma noção de como ocorre a reformulação das intenções e das motivações durante o processo de retextualização. Observamos que o aluno na leitura prévia informa não saber “nada” sobre o tema, aparentando incapacidade de compreensão, e, no entanto, ao ser estimulado a pôr em prática as estratégias de leitura para a criação do mapa mental demonstra claramente estar estabelecendo relações entre o seu conhecimento prévio e os novos dados numa clara demonstração de ampliação de uso das suas capacidades cognitivas.

### **3 METODOLOGIA**

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso de caráter qualitativo. A proposta original deste projeto, que se guiava pelos princípios e etapas típicas de uma pesquisa-ação, precisou ser alterada dadas as circunstâncias de ensino estabelecidas durante o isolamento social, adotado como política de prevenção à pandemia provocada pelo vírus COVID-19. Sendo assim, esta pesquisa se divide em duas etapas: a etapa de abordagem exploratória, realizada antes da pandemia, e a etapa de proposição pedagógica, elaborada durante o período de isolamento físico. Apesar das adaptações impostas pelo contexto vivido, acredita-se que, dessa forma, cumprimos o objetivo de se pensar o ensino de leitura de forma situada nas turmas do Correção de Fluxo, de acordo com as normas estabelecidas pela Resolução N° 003/2020, do Conselho Gestor do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

#### **3.1. Etapas da Pesquisa**

A primeira etapa, de abordagem exploratória, tinha como objetivo buscar uma aproximação com os saberes e práticas culturais e de leitura dos educandos. Para isso, adotamos dois procedimentos metodológicos: a aplicação de um questionário socioeconômico e a de uma atividade diagnóstica de leitura.

O primeiro instrumento metodológico, o questionário socioeconômico (apêndice A), foi implementado em agosto de 2019 e configura o primeiro momento para tentar entender o comportamento real do aprendiz, suas próprias situações e a realidade em que atua. Composto por trinta e três perguntas, busca compartilhar a rotina familiar, econômica, social e cultural dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Dezenove alunos responderam ao questionário, que foi preparado usando o aplicativo Google Formulário e enviado pelo WhatsApp. Alguns responderam em sala de aula, utilizando o meu telefone celular ou de algum colega, mas todos participaram.

O objetivo do questionário sociocultural era analisar o contexto social em que meus alunos estão inseridos, para, então, a partir de seus hábitos comportamentais, entender suas práticas sociais de leitura. Essa é uma concepção epistemológica condizente com esta pesquisa, que espera respeitar os saberes socialmente construídos pelos educandos em sua prática comunitária (FREIRE, 1996, p.15). Ao responderem sobre o lugar onde vivem, sua vida em família, seus hábitos culturais, de leitura e até mesmo sobre seus sentimentos em

relação a ser um aluno do programa de Correção de Fluxo, o questionário pode sinalizar de que forma este aprendiz em evolução pode ser prestigiado em sua condição de aprendizagem.

O segundo instrumento utilizado foram as atividades de diagnose preliminar, constituindo, na verdade, caráter preliminar no projeto original, mas, dada a pandemia, este passou a representar uma fonte importante (e mais fidedigna disponível) para uma análise da cognição leitora desses estudantes. Elas têm o objetivo de investigar e fazer um levantamento de dados empíricos sobre a relação dos alunos do Correção de Fluxo com a leitura, para tanto, tomamos como base os níveis de inferências propostos por Applegate, Quinn e Applegate (2002) conforme mencionado na seção 2.2.2 deste trabalho. No caso dos alunos de CF, o ponto de convergência justifica-se por uma angústia pessoal em perceber que os alunos mostravam a mesma desmotivação e desinteresse identificados pelos pesquisadores, focando apenas na pergunta proposta e respondendo às atividades sem ao menos completarem a leitura dos textos. Por isso, o diagnóstico através dos itens foi essencial para discernir as necessidades individuais de cada aluno. A partir daí, passei a sugerir textos com temáticas cotidianas, incluindo perguntas que variavam entre os níveis e a observar quais eram as estratégias metacognitivas que utilizavam para executar as tarefas propostas.

### **3.2 Sobre o questionário sociocultural**

O primeiro instrumento metodológico desta pesquisa, o questionário socioeconômico (apêndice A), foi implementado em agosto de 2019 e configura o primeiro momento para tentar entender o comportamento real do aprendiz, suas próprias situações e a realidade em que atua, conforme propõe Oliveira (1982). Composto por trinta e três perguntas, busca compartilhar a rotina familiar, econômica, social e cultural dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Dezenove alunos responderam ao questionário, que foi preparado usando o aplicativo Google Formulário e enviado pelo WhatsApp. Alguns responderam em sala de aula, utilizando o meu telefone celular ou de algum colega, mas todos participaram.

O objetivo do questionário sociocultural era analisar o contexto social em que meus alunos estão inseridos, para, então, a partir de seus hábitos comportamentais, entender os problemas específicos e suas práticas sociais de leitura. Essa é uma concepção epistemológica condizente com esta pesquisa, que espera respeitar os saberes socialmente construído pelos educandos em sua prática comunitária (FREIRE, 1999, p.15). Ao responderem sobre o lugar onde vivem, sua vida em família, seus hábitos culturais, de leitura e até mesmo sobre seus sentimentos em relação a ser um aluno do programa de Correção de Fluxo, o questionário

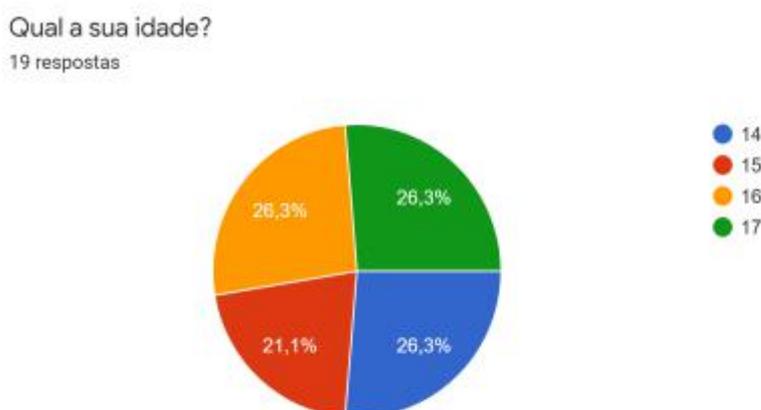
pode sinalizar de que forma este aprendiz em evolução pode ser prestigiado em sua condição de aprendizagem.

O questionário em questão foi utilizado na busca de uma aproximação com o cotidiano dos alunos que estavam em situação de correção de fluxo na turma participante da pesquisa. Nas seções seguintes, aspectos relacionados ao círculo social, familiar e escolar desses alunos nos trará uma dimensão da complexidade encontrada, e já anteriormente relatada, no processo do ensino de leitura para o aprendiz-situado.

### 3.2.1. Apresentação do questionário sociocultural

O questionário sociocultural mostra um panorama dos alunos que compõem a turma neste programa de ensino. São adolescentes com idade entre 14 e 17 anos, sendo a maioria do sexo masculino.

**Gráfico 1 – Idade média dos alunos em correção de fluxo**

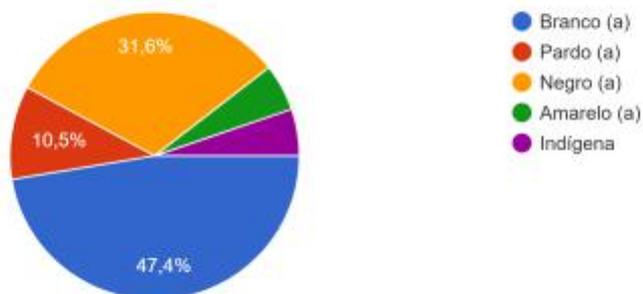


Elaborado pela autora.

Os 19 alunos que responderam ao questionário eram os frequentadores mais assíduos. Embora 47% se autodeclarem brancos, não é isso que se vê na sala de aula.

## Gráfico 2 - Etnia

Como você se considera?  
19 respostas



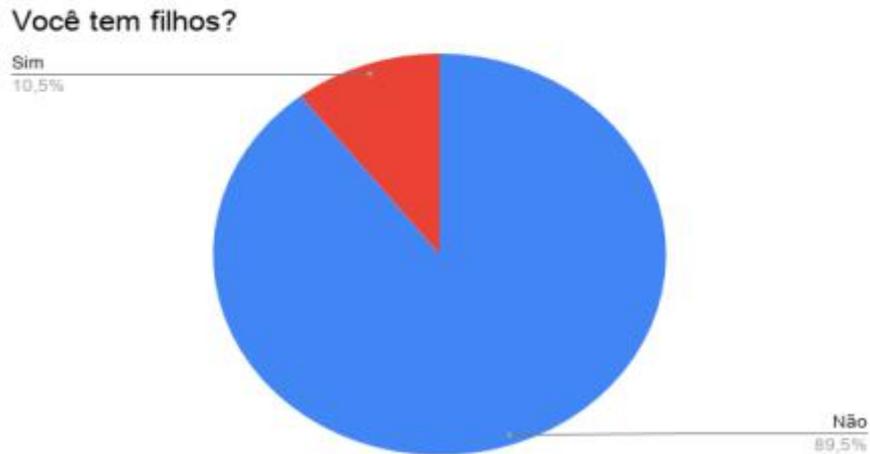
Elaborado pela autora

Talvez, não reconheçam sua condição étnica, pois já se sentem discriminados por viverem em uma área que é circundada por conflitos iminentes e que fomentam a insegurança da população em geral. Esta informação pode ser compreendida à luz dos estudos de Frantz Fanon, quando chama atenção para o fato de que nasce um complexo de inferioridade no povo que é colonizado e muitas vezes para este sujeito: “quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será” (FANON, 2008, p.34).

### 3.2.2 Análise dos resultados do questionário sociocultural

Na turma em análise, há duas alunas que já são mães e também integram o percentual de alunos que pretendem cursar o Ensino Médio. Dados da Organização Mundial de Saúde divulgados recentemente, em 2017, apontam para uma diminuição no número de adolescentes grávidas com idades entre 14 e 19 anos, de 19,3%, em 2010, para 16,4%. Mas, em áreas de comunidade da Baixada Fluminense, causas como a desinformação sobre métodos contraceptivos, o baixo nível social, financeiro, conflitos no ambiente familiar e a falta de políticas públicas podem impedir que essas adolescentes previnam a gravidez não planejada. Como evidência da inépcia de políticas públicas nessa direção, duas estudantes do programa de correção de fluxo estavam grávidas no retorno das férias, sendo a segunda gravidez de uma delas, gerando uma situação que colabora, em alguns casos, para o desânimo e a evasão escolar.

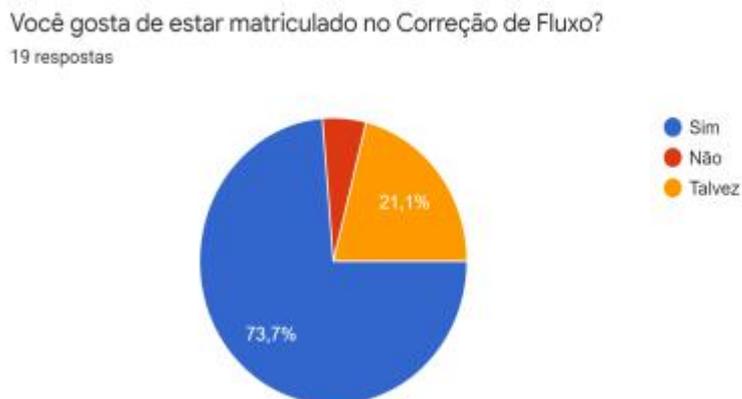
**Gráfico 3 - Filhos**



Elaborado pela autora

Apesar de mais de 70% afirmarem que gostam de estudar no Correção de Fluxo, apenas 5 dos 19 alunos que participaram da pesquisa afirmam gostar de ler.

**Gráfico 4 - Aprovação ao programa**



Elaborado pela autora

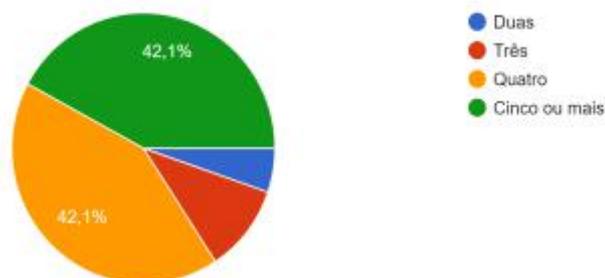
Talvez este hábito cultural possa ser relacionado ao contexto domiciliar de suas famílias, pois, segundo os dados coletados neste questionário, quase 80% dessas casas de família é composta por 4 moradores ou mais, o que pode dificultar tanto a concentração para a atividade leitora quanto a atenção que os responsáveis dariam aos estudos dos seus filhos. Há também o registro de que aproximadamente 26% dos pais e mães desses alunos concluiu

apenas até de 5ª a 8ª série do antigo ginásio, o que permite depreender que seria improvável esperar uma potencialização do hábito da leitura com o apoio das famílias.

**Gráfico 5 - Quantidade de moradores**

Quantas pessoas moram em sua casa?

19 respostas

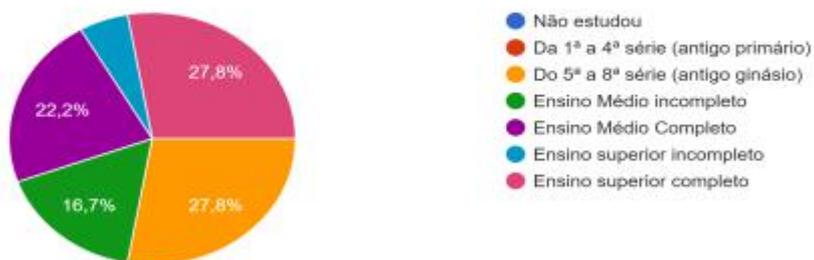


Elaborado pela autora

**Gráfico 6 - Escolaridade do pai**

Até quando seu pai estudou?

18 respostas

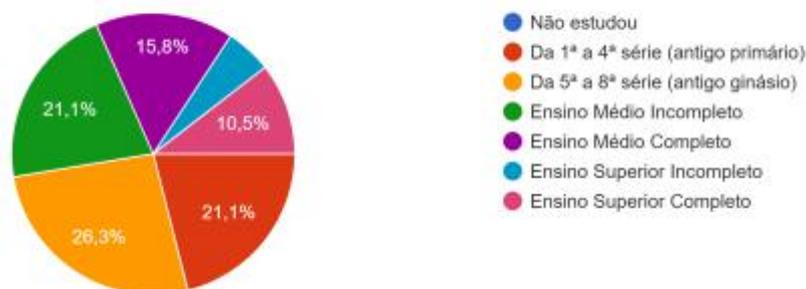


Elaborado pela autora

## Gráfico 7 - Escolaridade da mãe

Até quando sua mãe estudou?

19 respostas



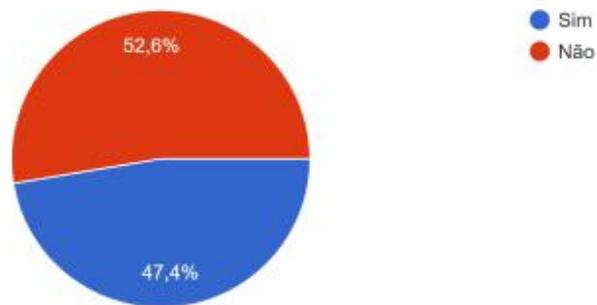
Elaborado pela autora

Números do Inep revelam que, dos 41% dos alunos que fracassaram em sua trajetória escolar, pelo menos 21% são filhos de pais analfabetos ou em algum momento da vida deixaram de ter condições de manter os filhos em escolas particulares. Os dados fornecidos pelo questionário sinalizam para a condição de analfabetismo, baixa escolaridade e desemprego que existem em muitos desses lares, o que pode ser apontado como um dos fatores para que esses alunos estejam em situação de discrepância escolar. No momento em que a pesquisa era realizada, pude testemunhar relatos informais de pais que justificavam as dificuldades em leitura dos filhos alegando que também não sabiam ler ou escrever, no entanto pelo menos 47% dos alunos afirmam que estudaram em escolas particulares. Alguns alunos precisam trabalhar para ajudar a família e também nunca fizeram cursos profissionalizantes, condição que também reflete o tipo de trabalho com os quais os pais geram renda para as famílias, geralmente de natureza braçal e sem especialização.

### Gráfico 8 - Rede de ensino de origem

Você sempre estudou em escola pública?

19 respostas

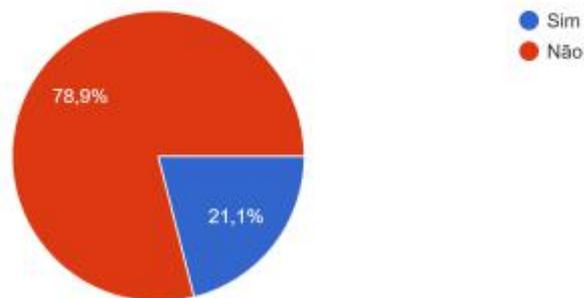


Elaborado pela autora

### Gráfico 9 - Atividade remunerada

Você trabalhou ou teve atividade remunerada durante seus estudos?

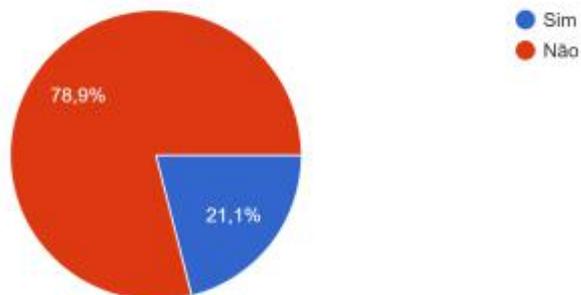
19 respostas



Elaborado pela autora

### Gráfico 10 - Cursos

Você já fez algum curso?  
19 respostas

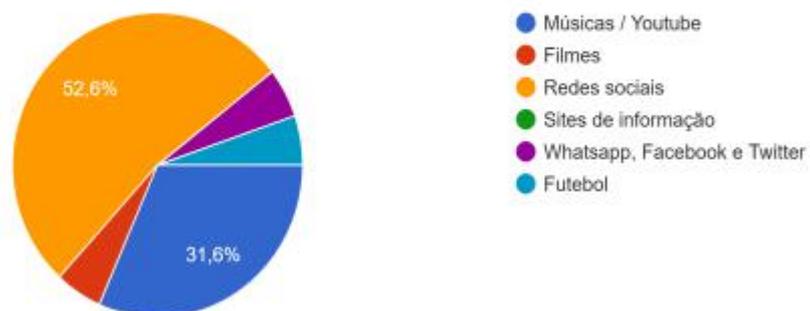


Elaborado pela autora

A experiência com leitura para esses alunos normalmente se dá pelo acesso à internet, pois eles alegam utilizar este recurso para acessar as redes sociais, além de 100% reforçarem o uso para pesquisas no Google.

### Gráfico 11 - Acesso à internet

O que gosta de acessar na internet?  
19 respostas



Elaborado pela autora

## Gráfico 12 – Pesquisas escolares

Como costuma fazer suas pesquisas escolares?  
19 respostas

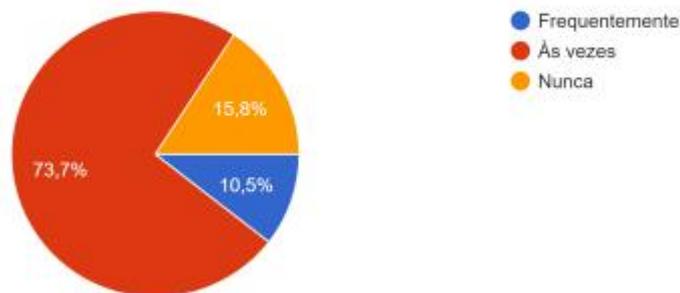


Elaborado pela autora

Quando o assunto é jornal físico ou virtual, 73,3% dos alunos afirmam que leem às vezes e aproximadamente 60% leem histórias em quadrinhos ou histórias românticas, porém aproximadamente 20% responderam nunca lerem qualquer dessas publicações.

## Gráfico 13 - Leitura de jornais

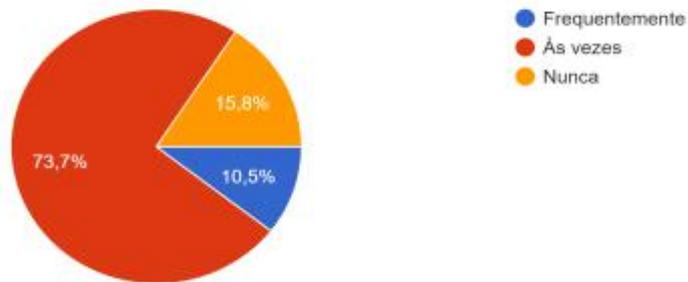
Com qual frequência você lê jornal? (papel ou virtual)  
19 respostas



Elaborado pela autora

### Gráfico 14 - Leitura de revistas

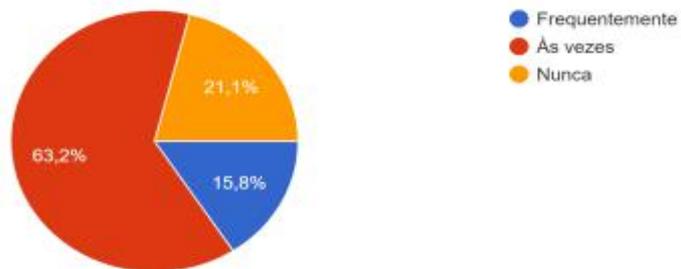
Revistas de informações gerais?  
19 respostas



Elaborado pela autora

### Gráfico 15 - Leitura de histórias em quadrinhos

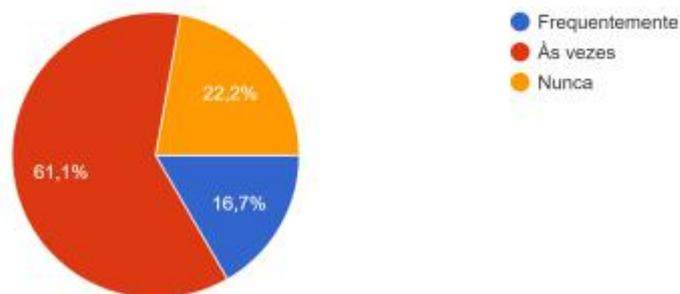
Histórias em quadrinhos?  
19 respostas



Elaborado pela autora

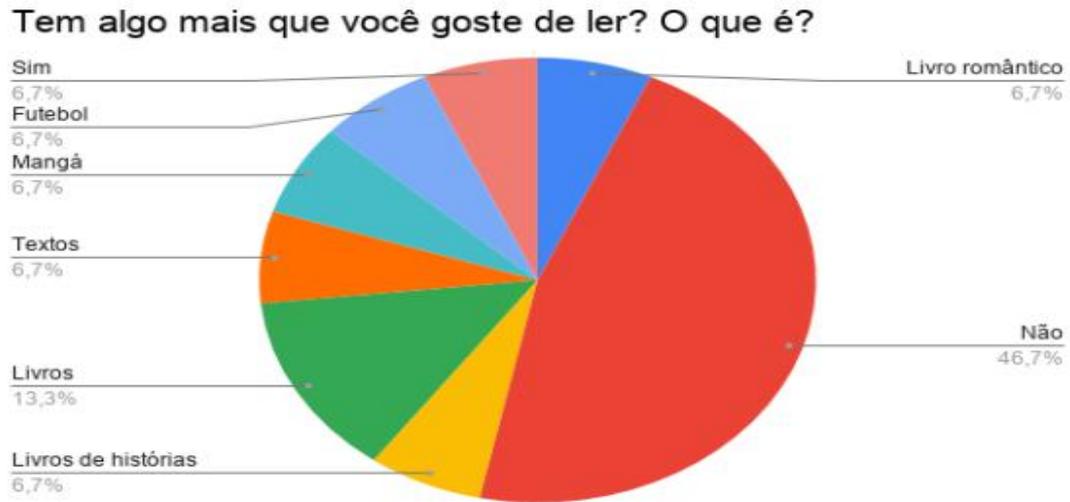
### Gráfico 16 - Leitura de livros

Livros de ficção, romances, contos ou poesias?  
18 respostas



Elaborado pela autora

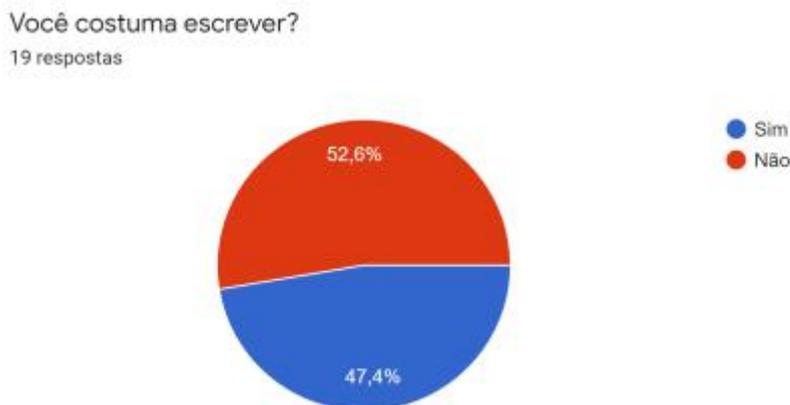
**Gráfico 17 - Leituras pessoais**



Elaborado pela autora

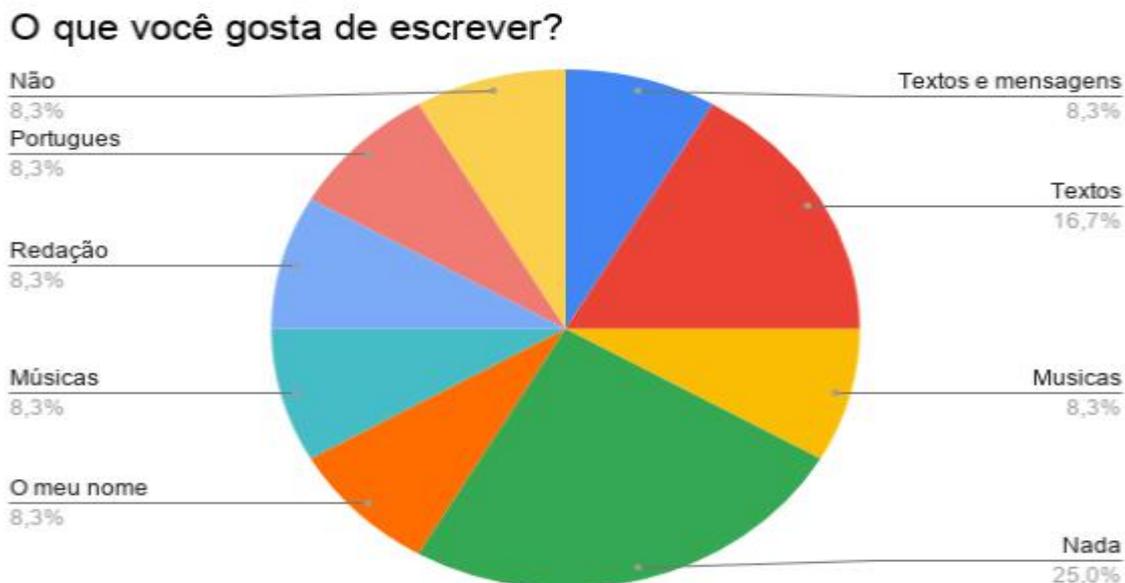
Até mesmo na escrita eles apresentam essa rejeição. A maioria respondeu que não costuma escrever e pelo menos 25% afirma não gostar de escrever sobre nada e essa postura pode ser adotada por causa das crenças que trazem em si sobre o que é escrever. Para alguns estudantes, a escrita é um processo mecânico frequentemente relacionado à memorização de normas gramaticais (difíceis de decorar) e a uma atividade obrigatória/enfadonha. No entanto, pelos gráficos, percebemos que entendem, reproduzem e fazem uso social tanto da leitura quanto da escrita com certa proficiência valendo-se do processo de letramento, fato explorado na seção 1.4 deste trabalho quando mencionamos a aprendizagem como cognição situada.

**Gráfico 18 - Escrita**



Elaborado pela autora

**Gráfico 19 - Gêneros que escrevem**



Elaborado pela autora

Sobre a experiência em participar do programa de correção de fluxo, muitos afirmam gostar da possibilidade de poderem adiantar os estudos, ainda que reconheçam a redução dos conteúdos oferecidos. Situação relatada pelo aluno ao responder por que gostava de estar matriculado no programa: “Não é a mesma coisa mais (sic) vale a pena porquê (sic) fazer parte dos estudos para aprender o que ainda me falta. Outros entendem que “já era para ter terminado os estudos” ou que podem “recuperar o tempo perdido”. Em geral, demonstram uma avaliação boa sobre as aulas, além de 50% avaliar como bom o nível de aprendizado no programa. Em confirmação ao que foi dito, segue abaixo a relação com as respostas dos alunos ao fornecer os dados para preenchimento do Gráfico 4.

Por quê? ▲

As professoras
Ensino melhor
Já Era Para Eu Terminar Meus Estudos
Não sei
Não é a mesma coisa mais vale apenas porquê fazer parte dos estudos para aprender o que ainda me fa
Por que adianta
Por que eu gosto
Porque as Aulas são Boas e os professores são Bem legais etc
Porque avança mais rápido nos estudos
Porque ele adianta muito nos estudos
Porque eu amo minha ex turma!
Porque eu tenho meus amigos na correção
Porque é melhor
Pq está me ajudando bastante
Recupero o tempo perdido
Tá Me Ajudando Muito

Avalio que as respostas acima consideraram o programa como um todo e não apenas o trabalho desempenhado nas aulas de Língua Portuguesa, apesar de ser encarado por alguns apenas como uma forma de recuperar o tempo perdido ou acelerar os estudos para “chegar ao ensino médio”, sem compromisso com o verdadeiro sentido de aprendizado, discussão amplamente debatida no capítulo 1 deste trabalho ao analisar o sujeito-aprendiz no sistema administrativo educacional.

### 3.2.3 Atividades de Diagnose

O segundo instrumento utilizado nesta pesquisa foram as atividades de diagnose preliminar (apêndice B). Elas têm o objetivo de investigar e fazer um levantamento de dados empíricos sobre a relação dos alunos do Correção de Fluxo com a leitura. Esta análise, que envolve níveis de inferências específicos (APPLEGATE; QUINN; APLEEGATE, 2002), justifica-se por uma angústia pessoal em perceber que os alunos mostravam desmotivação e desinteresse com exercícios de leitura, focando apenas na pergunta proposta e respondendo às atividades sem ao menos completarem a leitura dos textos. Comecei a sugerir textos com temáticas cotidianas, incluindo perguntas que variavam entre os níveis e a observar quais

eram as estratégias metacognitivas que utilizavam para executar as tarefas propostas. Esse foi o ponto de partida para traçar os passos seguintes que norteiam nossa pesquisa.

Diante das aparentes dificuldades de interpretação que observava durante as atividades de leitura, comecei a traçar um caminho de aproximação entre os alunos e os textos que eram utilizados nas aulas. O próximo passo seria buscar entendimento das estratégias cognitivas que esses alunos utilizavam para construir minimamente os significados dos textos lidos. Além disso, analisar como se comportavam diante dos textos propostos sem categorizá-los em bons ou maus leitores.

Com a intenção de investigar as estratégias de leitura da qual se valiam para compreensão de textos, utilizei uma reportagem e um infográfico que tratavam do tema “Gentileza”. A partir dos textos, foram elaboradas perguntas que variavam entre os níveis literal, baixo, alto e global de inferência. Essa experiência foi inspirada pelo estudo de Applegate, Quinn e Applegate (2002), no qual investigaram os tipos de questões adotadas nos livros e nas avaliações dos textos narrativos. Com base na conclusão de que na sala de aula, muitas vezes, exige-se do aluno apenas um contato literal com o texto, fizeram um levantamento de questões abertas (semelhantes às discursivas) que permitissem ao aluno o acesso a diferentes camadas de interpretação do texto.

A partir do estabelecimento de critérios por níveis de inferência, propuseram uma combinação de questões objetivas e abertas adaptáveis em qualquer avaliação e que pudessem reunir informações mais específicas sobre seus leitores. O propósito vai além de selecionar bons ou maus leitores, constitui-se em possibilitar ao estudante compreender, reagir e responder ao texto, ações básicas para os alunos em CF. Em consonância com o pensamento de Applegate, Quinn e Applegate (2002, p. 178), acreditamos que se a criança por meio de suas experiências em sala de aula chegar à visão interna de que a leitura abrange mais do que armazenamento e recuperação de dados do texto, isso parece ser uma motivação necessária para que elas se envolvam com a leitura.

Como já citado anteriormente, há uma diferença entre a pesquisa que está sendo desenvolvida e o tipo de estudo do artigo citado. No caso do Correção de Fluxo, foi utilizado um texto jornalístico enquanto, no artigo, os autores propõem os níveis de pensamento requeridos na leitura de textos narrativos. Para esta pesquisa, conseguimos estabelecer um paralelo entre as inferências do texto narrativo nos gêneros conto e crônica que foram utilizados na pesquisa para o gênero jornalístico que foi utilizado a presente diagnose, o que facilitou a análise das atividades preliminares de diagnose.

## TEXTO 1

### Gentileza: pesquisa mostra que ser bondoso ativa sistema de recompensas do cérebro

**Maiko com os presentes arrecadados para as crianças da comunidade do Borel.** Foto: Álbum pessoal

Evelin Azevedo

Praticar atos gentis no dia a dia é bom não só para quem recebe, mas para quem faz. Este foi o resultado de um estudo divulgado por psicólogos da Universidade de Sussex, no Reino Unido. Nesta quarta-feira, é celebrado o Dia da Gentileza.

Os pesquisadores analisaram imagens do cérebro de mais de mil pessoas que tomam decisões gentis. E perceberam que a generosidade ativa de forma surpreendente a área responsável pela sensação de recompensa.

— O sistema de recompensa fica localizado em uma parte primitiva do cérebro. Numa experiência prazerosa, o cérebro produz um neurotransmissor chamado dopamina, que ativa o sistema de recompensa, localizado na área onde temos muita força de sobrevivência, que nos leva à ação. Partimos do desejo e passamos a ter um comportamento que nos leve a concretizar a experiência de prazer em pouco tempo — explica a psicóloga Danielle Pinheiro.

A descoberta científica já era observada por especialistas e por quem pratica a gentileza com frequência. Para a psicóloga Thalita Martignoni, ser gentil traz mais satisfação do que adquirir coisas:

— Uma das características visíveis é a alegria, pois o senso de pertencimento à comunidade e a construção de laços sociais duradouros são excelentes preditores de saúde e bem-estar, muito mais do que a posse de bens materiais.

Além da alegria, a disposição em ajudar, a solidariedade, a compreensão e o respeito

são algumas das características das pessoas que costumam ser qualificadas como gentis. Mas engana-se quem pensa que elas são “bobinhas”.

— Pessoas gentis são aquelas que estão disponíveis para auxiliar no que for preciso, mas sem deixar que a explorem. Isto é importante pontuar, porque ser gentil não é ser uma pessoa “boba” e manipulada por todos. Ela presta o favor, age por si mesma, sem esperar nada em troca, mas entende quando está sendo manipulada e impõe seus limites — alerta a analista comportamental Mariza Baumbach.

A melhor maneira de manter a gentileza em dia é sendo gentil sempre que a chance surgir. Como dizia o profeta: “gentileza gera gentileza”.

#### ***‘É transformador para nós mesmos’***

*Maiko Arpino, voluntário e administrador, 55 anos*

*Comecei no voluntariado por observar as ações que meu pai realizava em prol do próximo. Minha primeira atividade voluntária foi em 1979. Fazíamos um trabalho com crianças da Comunidade do Morro do São Carlos. Eu sou voluntário porque é uma atividade transformadora, principalmente de nós mesmos. Se pretendemos transformar o mundo, devemos começar por nós mesmos. É uma atividade que nos dá crescimento pessoal e promove ações que melhoram a situação, ora de uma pessoa, ora de toda uma comunidade. Atualmente faço voluntariado na Casa Ronald McDonald, Casa de Padre Pio, Comunidade do Borel, Morada da Esperança e distribuição de sopa nas ruas do Rio de Janeiro às pessoas em situação de risco social (moradores de rua).*

## TEXTO 2

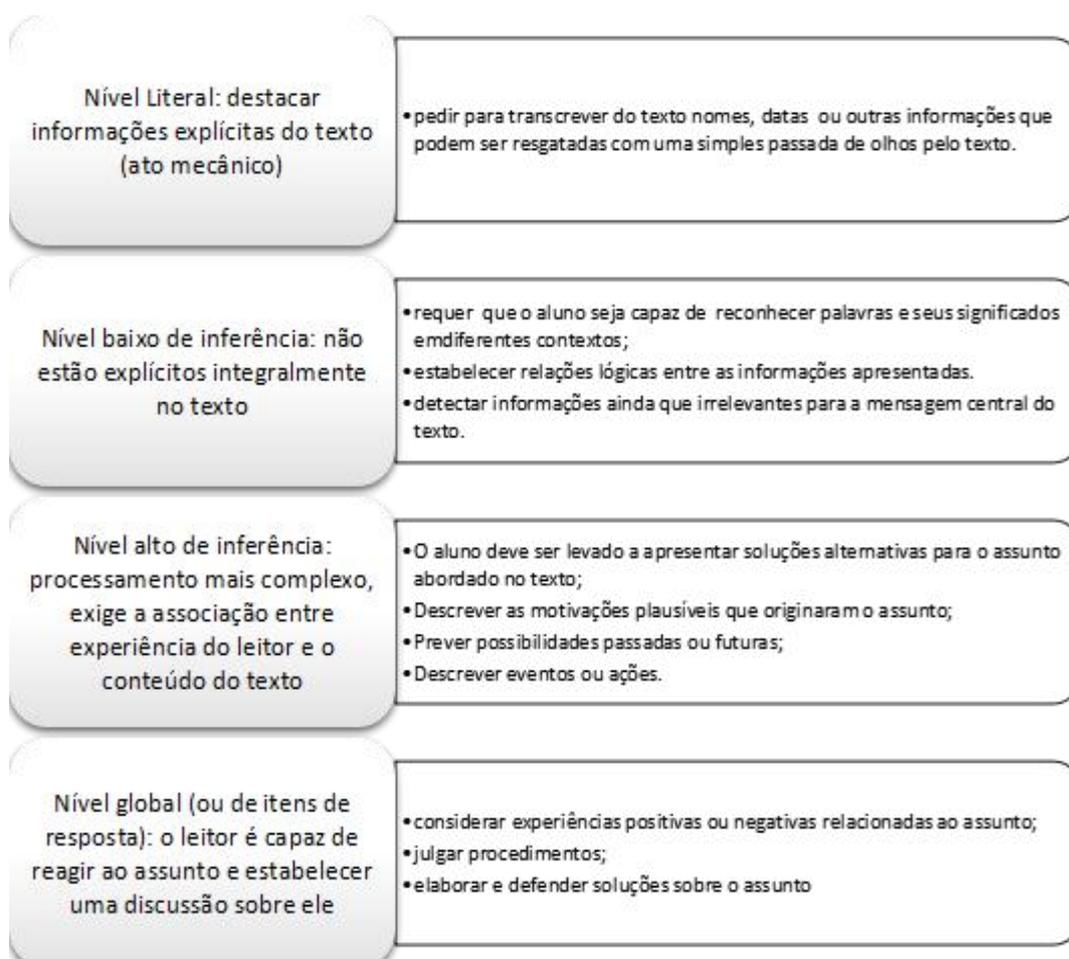


**Figura 6 - Como ser mais gentil no dia a dia**

Fonte: <https://extra.globo.com/noticias/saude-e-ciencia/gentileza-pesquisa-mostra-que-ser-bondoso-ativa-sistema-de-recompensas-do-cerebro-24071912.html>

O questionário utilizado para esta diagnose foi adaptado para testar os níveis de inferência requerida durante as aulas de leitura para aluno em CF, portanto, cientes das necessidades do aprendiz-situado, seguimos o padrão de perguntas abertas nas quais ele pudesse usar suas experiências para construir significado em resposta ao texto (APPLEGATE; QUINN; APPLEGATE, 2002). A aplicação desta teoria serviu para promover um movimento de leitura que acessasse as camadas do texto desde a leitura literal até a global, a intenção era

submetê-lo à exploração dos níveis superiores de pensamento e ao teste de suas habilidades de resposta.



**Figura 7 - Níveis de pensamento requeridos por questões de compreensão leitora.** Fonte: (APPLEGATE; QUINN; APPLEGATE, 2002). Adaptado pela autora.

Seguindo a adaptação das questões em perguntas abertas, as perguntas foram separadas por níveis, observando os aspectos gerais do que poderia ser considerado como nível literal, de baixo, de alto ou de item global de inferência. Todas as respostas foram divididas em categorias identificadas aqui como padrão ou não padrão, ou seja, aquelas que estavam dentro das expectativas da leitura feita ou que fugiam por algum motivo da questão proposta. O material coletado permitiu uma observação não só sobre o entendimento do leitor sobre o texto, mas também sobre a maneira como faziam para resolver os questionamentos apresentados.

## **Análise da Diagnose**

As questões de 1 a 4 apresentaram perguntas de nível literal de inferência. Neste nível, os alunos deveriam identificar informações que apareciam explícitas no texto, sem a necessidade de criar conexões ou de buscar respostas fora do que estava sendo apresentado na leitura.

### **Quadro 5- Questões de nível literal**

1. Qual foi o resultado do estudo publicado por psicólogos da Universidade de Sussex?
2. O que acontece quando o cérebro produz um neurotransmissor chamado dopamina?
3. Cite algumas das características das pessoas que costumam ser classificadas como *gentis*?
4. O administrador Maiko Arpino pratica gentileza com grupos específicos. Quem são as pessoas que ele ajuda?

Elaborado pela autora.

O resultado foi que, em questões cujos enunciados são praticamente trechos do texto, mais de 60% dos alunos que participaram da pesquisa corresponderam ao padrão de resposta. Porém, na questão 3, em que deveriam apenas citar os adjetivos que já apareciam em sequência no texto, optaram por buscar palavras em partes aleatórias, comparados os resultados, verificamos que apenas 47% identificaram claramente a proposta no contexto solicitado.

Já as questões de 5 a 7 investigam a compreensão no nível baixo de inferência. Nelas, os alunos seriam instigados a estabelecer relações lógicas entre o texto e a imagem do infográfico, além de identificar o sentido de palavras que aparecem no texto. As tarefas deste nível exigem pouco esforço na resolução de problemas, uma vez que as respostas podem ser bem óbvias.

### **Quadro 6 - Questões de nível baixo de inferência**

5. “Mas engana-se quem pensa que elas são bobinhas. ” Qual o significado da expressão bobinhas na reportagem?
6. A figura que ilustra a segunda parte do texto, mostra um rapaz e uma senhora conversando. Por que você acha que essa figura foi escolhida para esta reportagem?
7. Qual o comportamento de uma pessoa gentil, segundo a analista comportamental Mariza Baumbach?

Elaborado pela autora.

Embora 73% dos alunos tenham sido capazes de fazer a relação lógica entre a imagem e o tema tratados nos textos, apenas 36% conseguiram identificar o sentido da palavra “comportamento” e, assim, atingir a categoria padrão de resposta. Um dado interessante que observei é que pelo menos 7 alunos responderam às questões com cópias de trechos do texto, independentemente de corresponderem à pergunta ou não. Isto significa que esses alunos até voltam ao texto, mas precisam de um trabalho mais específico do professor no sentido de ajudá-los a se manterem ancorados no texto, a fim de ultrapassarem leituras “lineares” e estabelecerem inferências durante a leitura.

O nível alto de inferência exige do leitor um pensamento significativamente mais complexo no qual ele seja capaz de propor soluções alternativas e explicações plausíveis para os problemas ou situações apresentadas. Na questão 8, o aluno deveria apresentar novas propostas para o tema.

#### **Quadro 7 - Questão de nível alto de inferência**

8. Na sua opinião, qual das dicas é a mais importante? Por quê?

Elaborado pela autora.

Aproximadamente 63% dos alunos foram capazes de associar a experiência ao texto e sugerir dicas que refletiam a análise lógica do tema em questão. Essa questão despertou minha atenção para a dificuldade dos alunos em responder a questões com mais de uma pergunta; em geral, respondem apenas a uma delas.

Por fim, realizamos a análise de uma questão de item global de inferência na qual o leitor precisa apresentar um entendimento amplo sobre aquilo que foi lido, sendo capaz de fazer uma avaliação lógica e responder significativamente de acordo com o texto como um todo. A análise das respostas dadas à questão 9 evidencia a dificuldade de se realizar uma leitura global.

#### **Quadro 8 - Questão de nível alto de inferência**

9. Qual o tema do texto?

Elaborado pela autora.

Aproximadamente 15% respondeu de acordo com o padrão para o texto proposto. Mais de 80% copiou um dos títulos que acompanhavam os textos, revelando que esta atividade de leitura não é tão simples quanto parece e exige dos leitores uma proficiência maior de leitura.

Com efeito, as informações obtidas através destas atividades explicitam o desempenho dos meus alunos durante a tarefa de leitura, além de possibilitar a verificação de que há uns poucos que já desenvolvem estratégias bem específicas como circular o texto. Esta conclusão foi possível, pois, ao verificar as folhas de atividades, pude constatar que alguns alunos haviam feito grifos no texto e até mesmo circulado algumas palavras. Isso mostra que uma tarefa com o texto, ainda que apresentada de forma a estimular os níveis de inferência requeridos durante a leitura, pode permitir uma avaliação a respeito das estratégias que já são utilizadas pelos alunos e as que podem ser introduzidas durante as aulas.

Em face da diagnose preliminar apresentada, é possível perceber que a maioria dos alunos faz uso de estratégias de leitura limitadas, ou seja, demonstram pouco progresso nas tarefas de leitura mesmo que lancem mão de algumas delas, podendo até mesmo utilizá-las em contexto inadequado. Ou seja, parecem não ter cristalizado a prática de ativar o conhecimento prévio, o que acarreta em exacerbado esforço para o qual não estão dispostos. Portanto, quando tornamos o processo de aprendizado em conteúdo automatizado, abrimos espaço para que os alunos façam uma autoavaliação e reflitam sobre a importância do ato de ler que está acima de estudar e conquistar o diploma para uma nova etapa de suas vidas.

Quanto às estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos do grupo em análise, pode-se dizer que apresentam poucos movimentos significativos. Os dados listados abaixo não fazem parte da lista de estratégias da escala metacognitiva, mas listam os movimentos realizados pelos alunos durante a tarefa de leitura. Com base nos dados oriundos da diagnose, identificamos que eles foram capazes de:

- Responder questões cujo enunciado seja a reprodução exata de trecho do texto;
- Identificar expressões cotidianas, desde que faça parte do mundo em que vivem;
- Copiar partes do texto (ainda que não corresponda à resposta padrão)
- Fazer associação lógica entre a imagem e o texto.

Além disso, observamos a utilização de estratégias que demonstram um caminho que pode ser percorrido para a proficiência. Algumas das experiências registradas na Escala Metacognitiva de Leitura (JOLY 2006, p.213), também foram identificadas na diagnose a partir da observação do padrão respostas, além das marcações que fizeram no texto. Os estudantes, mobilizam-se timidamente no uso das estratégias, uma vez que abrem mão de algumas, também listadas na escala, que poderiam ser úteis durante a leitura, tais como: fazer anotações ao lado do texto, fazer lista dos tópicos mais importantes do texto dentre outras. Os alunos em CF analisados apresentaram as seguintes estratégias:

- Fazer comentários sobre o texto;
- Opinar sobre as informações do texto;
- Grifar partes do texto para destacar informações que acho importante;
- Rer ler trechos quando encontro uma informação que tenho dificuldades de entendimento.

Consciente de que cada pessoa aprende de uma forma e de que a leitura é de suma importância para o desenvolvimento deste aluno que se encontra em situação de correção de fluxo escolar, a proposta de um ensino de leitura numa perspectiva metacognitivista pode potencializar o processo de aprendizagem. Conforme apresentamos no capítulo 1, já há evidências na literatura de que a metacognição exerce influência em áreas fundamentais da comunicação e da expressão oral e escrita, constituindo, assim, um elemento chave no processo de aprender a aprender (RIBEIRO, 2003).

## 4 PROPOSTA DIDÁTICA PILOTO

Este capítulo será dedicado ao protocolo piloto que foi desenvolvido com os alunos durante o período da pandemia, na qual poderá ser vista uma breve apresentação da proposta, bem como a análise dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

### 4.1. Princípios fundamentais à elaboração da proposta

Em decorrência do isolamento social, a atividade que configurava a proposta piloto desta pesquisa foi aplicada para os alunos como plano de estudos em contexto de ensino remoto. A escola imprimiu as atividades, entregou para os 19 alunos participantes da pesquisa e estipulou um prazo para entrega do material. O protocolo para produção do mapa mental foi feito com base no texto e nas atividades da apostila autorregulada de 8º ano, uma vez que este era um dos materiais utilizados em mídia digital durante a implementação das aulas remotas. Digo um dos materiais, pois não havia material adaptado para o correção de fluxo até então, conforme explicitamos no capítulo 1 desta dissertação.

Em decorrência disso, não teremos nesta proposta piloto a seção com questões por níveis de inferência adquirida. Outro esclarecimento a ser prestado aqui é que o próprio mapa mental usado como exemplo para os alunos não é o mesmo que veremos na versão final do trabalho, isto porque ao longo da pesquisa verificamos que a noção de mapa mental, muitas vezes, veiculada na internet ou em outros trabalhos é diferente daquela que apresentamos na Figura 5. No início da pandemia, a primeira sugestão era usar as teleaulas, a plataforma digital e um tempo depois as apostilas com conteúdo correspondente ao 6º ano foi impressa e enviada aos alunos. Optei por utilizar a do 8º ano, por corresponder ao módulo que eles cursavam e para manter a continuidade do trabalho que eu já vinha desenvolvendo com a turma desde o ano anterior.

#### Quadro 9 - Atividade remota piloto de leitura com o uso de mapa mental

ANTES DA LEITURA
1- O QUE VOCÊ SABE SOBRE DINOSSAUROS? 2- O QUE VOCÊ ACHA QUE CIENTISTAS PESQUISAM SOBRE OS DINOSSAUROS? 3- É UM TEMA CAPAZ DE DESPERTAR INTERESSE NAS PESSOAS? POR QUÊ? 4- COMO VOCÊ ACHA QUE O TEXTO CIENTÍFICO DEVE SER ESCRITO PARA QUE TODAS AS PESSOAS POSSAM ENTENDER O ASSUNTO?

## AGORA, LEIA O TEXTO

### Descoberta de espécie de dinossauros surpreende cientistas

Cientistas anunciaram a identificação de uma nova espécie de dinossauro, a partir da descoberta de um fóssil no estado americano de Dakota do Sul. O animal, que era herbívoro, tinha o tamanho de um cavalo, a cabeça achatada e chifres bem pontudos sobre ela. “Quando meus colegas viram os exames por imagem do fóssil, rasgaram seus diagramas com a ordem da evolução e disseram: de volta à prancheta.

Nunca suspeitamos que tal criatura existisse” - disse o paleontólogo Robert Bakker, comentarista popular em documentários sobre animais pré-históricos, consultor do filme Parque dos Dinossauros e autor de um livro que, nos anos 60, apresentava os dinossauros como animais ágeis e bastante inteligentes, não os lagartos preguiçosos que se imaginava até então.

A descoberta do animal de cabeça achatada, na família dos paquicefalossauros muda a visão da história dos dinossauros no fim do período Cretáceo, 66 milhões de anos atrás, mostrando que as “genealogias” ainda estavam evoluindo, mesmo bem perto de esses animais enfrentarem a extinção. A descoberta foi anunciada pelo Museu Infantil de Indianápolis, onde Bakker proferiu uma palestra ontem, e apresentada no domingo, na reunião anual da Associação Americana de Museus.

Disponível em: <http://>

[www.miguelcouto.com.br/curso/portal/resources/verclipping.asp?id=24069&tipo=MesmaJanela&hide\\_le=1&hide\\_ld=1](http://www.miguelcouto.com.br/curso/portal/resources/verclipping.asp?id=24069&tipo=MesmaJanela&hide_le=1&hide_ld=1) Acesso 21 jul.2013.

## DURANTE A LEITURA

1- QUE PALAVRA VOCÊ ACHA QUE RESUME O TEXTO LIDO?

2- COMO VOCÊ FEZ PARA ESCOLHER AS PALAVRAS IMPORTANTES DE CADA PARÁGRAFO? (GRIFOU/ ANOTOU AO LADO/ RELEU)

3- QUE PALAVRAS VOCÊ ESCOLHEU NO:

A- 1º PARÁGRAFO

B- 2º PARÁGRAFO

C- 3º PARÁGRAFO

### MAPA MENTAL

O mapa mental é uma técnica muito utilizada pelas pessoas para entender e fixar melhor o conteúdo que está sendo lido e estudado. É uma espécie de desenho ou esquema que se faz usando as palavras mais importantes escolhidas por você para depois lembrar as partes lidas durante os estudos. Na plataforma e no grupo de whatsapp tem um vídeo explicando direitinho como fazer!!!

Dicas:

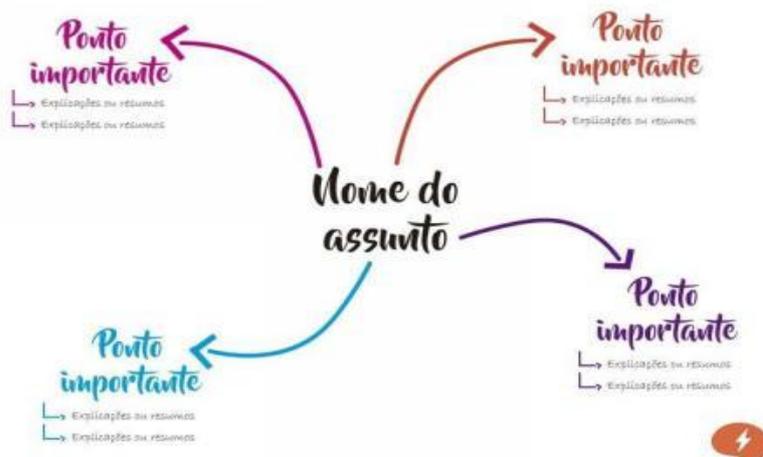
1- USE PELO MENOS 3 CORES DIFERENTES PARA ESCREVER;

2- APÓS LER O TEXTO, ESCOLHA UMA PALAVRA COMO TEMA E ESCREVA NO MEIO DA FOLHA;

3- TRANSCREVA DE CADA PARÁGRAFO UMA PALAVRA. PUXE SETAS DESTA PALAVRA E ESCOLHA OUTRAS PALAVRAS QUE AJUDEM A RESUMIR A SUA LEITURA;

4- PARA CADA NOVA ASSOCIAÇÃO USE UMA COR E UMA SETA DIFERENTE;

5- FAÇA LINHAS CURVAS PARA ESTIMULAR A CRIATIVIDADE;



<https://geekiegames.geekie.com.br/blog/como-fazer-um-mapa-mental/>

DESENHE AQUI O SEU MAPA SOBRE O TEXTO “Descoberta de espécie de dinossauros surpreende cientistas”

### DEPOIS DA LEITURA

AGORA QUE LEU E FEZ UM MAPA MENTAL DO TEXTO, RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO:

- 1) A alternativa que resume o texto “Descoberta de espécie de dinossauros surpreende cientistas” é
  - a) Cientistas identificaram uma nova espécie de dinossauro, que veio a modificar a visão da história desses animais no período cretáceo, mostrando que houve evolução de espécies mesmo perto de sua extinção.
  - b) O animal descoberto era herbívoro, e tinha o tamanho de um cavalo. A descoberta foi anunciada pelo Museu infantil de Indianápolis.
  - c) Robert Bakker é paleontólogo, comentarista popular de documentários sobre animais, consultor do filme O Parque dos Dinossauros e autor de um livro. Foi ele quem deu a palestra sobre a descoberta de um novo fóssil.
  - d) Uma nova espécie de dinossauro foi descoberta. O paleontólogo Robert Bakker foi quem deu a palestra sobre o achado.
  
- 2) Marque (P) para informação principal e (S) para informação secundária.
  - a. ( ) “Cientistas anunciaram a identificação de uma nova espécie de dinossauro, a partir da descoberta de um fóssil no estado americano de Dakota do Sul.”
  - b. ( ) “O animal, que era herbívoro, tinha o tamanho de um cavalo, a cabeça achatada e chifres bem pontudos sobre ela.”
  - c. ( ) “Robert Bakker, comentarista popular em documentários sobre animais pré-históricos, consultor do filme 'Parque dos Dinossauros' e autor de um livro...”
  - d. ( ) “A descoberta do animal de cabeça achatada, na família dos paquicefalossauros muda a visão da história dos dinossauros no fim do período Cretáceo...”

e. ( ) “A descoberta foi anunciada pelo Museu Infantil de Indianápolis, onde Bakker proferiu uma palestra.”

3) No fragmento “‘Nunca suspeitamos que tal criatura existisse’ - disse o paleontólogo Robert Bakker, comentarista popular em documentários sobre animais pré-históricos, consultor do filme Parque dos Dinossauros e autor de um livro que, nos anos 60, apresentava os dinossauros como animais ágeis e bastante inteligentes (...)”, o verbo sublinhado concorda com qual termo expresso anteriormente? Explique.

4) Observe esta passagem do texto: “O animal, que era herbívoro, tinha o tamanho de um cavalo, a cabeça achatada e chifres bem pontudos sobre ela.”

Reescreva esse trecho substituindo as palavras destacadas pelas palavras indicadas nos parênteses. Atente para as mudanças relacionadas à concordância nominal.

“O animal (a fera), que era herbívoro, tinha o tamanho de um cavalo (uma vaca), a cabeça (o focinho) achatada e chifres (a pele) bem pontudos (espesso) sobre ela.”

5) Releia a passagem a seguir: “Quando meus colegas viram os exames por imagem do fóssil, rasgaram seus diagramas com a ordem da evolução e disseram: de volta à prancheta.” De acordo com o texto, o que podemos entender desse trecho? Explique.

6) DESENHAR O MAPA MENTAL FOI ÚTIL PARA VOCÊ NA HORA DE RESPONDER O QUESTIONÁRIO? POR QUÊ?

Elaborado pela autora.

## 4.2 Resultados da aplicação da proposta

Por conta do isolamento social, no contexto de ensino remoto, acompanhei os alunos via grupo de Whatsapp enviando vídeos, roteiros passo-a-passo e áudios sobre como fazer mapas mentais. Porém, dos 19 estudantes, apenas três enviaram a tarefa concluída. Dois desses três alunos, identificados como aluno A e aluno B, entregaram as atividades sem fazer perguntas ou tirar dúvidas, e apenas uma fez perguntas e pediu acompanhamento via ligação por telefone celular.

### 4.3. Análise dos resultados da aplicação da proposta

#### 4.3.1. Alunos sem orientação

##### Aluno A

O aluno A fez a atividade em casa, apenas seguindo as instruções que estavam no plano de estudos e acompanhando o bate-papo pelo whatsapp, sem pedir orientações extras ou tirar dúvidas. Ele respondeu a etapa “antes da leitura” com respostas que demonstram a ativação imediata do conhecimento de mundo em relação ao tema proposto, ao dizer que ,sobre dinossauros, sabe que “são extintos”, que os cientistas pesquisam “se ainda existem essas espécies”, que é um tema que causa interesse “por causa dos filmes” e que um texto para as pessoas entenderem sobre o assunto deve vir acompanhado de “imagens”.

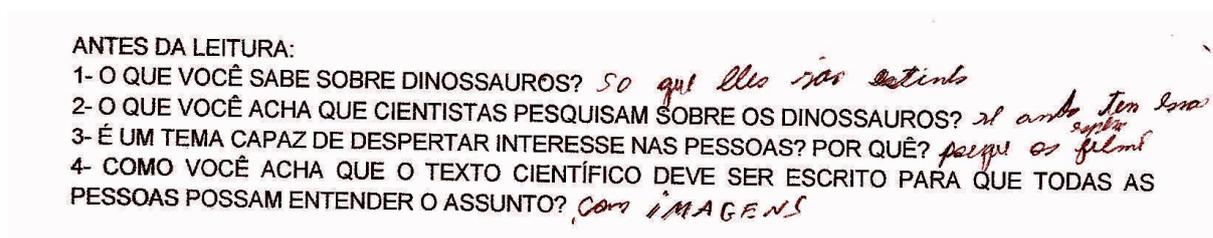


Figura 8 - Etapa antes da leitura (aluno A)

Na etapa “durante a leitura”, o aluno respondeu que a palavra que resume o texto é “cientistas”. Como estratégia metacognitiva, ele selecionou a opção informando que apenas “releu” o texto para escolher palavras importantes. De fato, o texto não apresenta nenhum tipo de marcação e apenas uma palavra foi escolhida por parágrafo: “cientista, criativa, paquicefalossauros”.

## AGORA, LEIA O TEXTO

### Descoberta de espécie de dinossauros surpreende cientistas

Cientistas anunciaram a identificação de uma nova espécie de dinossauro, a partir da descoberta de um fóssil no estado americano de Dakota do Sul. O animal, que era herbívoro, tinha o tamanho de um cavalo, a cabeça achatada e chifres bem pontudos sobre ela. “Quando meus colegas viram os exames por imagem do fóssil, rasgaram seus diagramas com a ordem da evolução e disseram: de volta à prancheta.

Nunca suspeitamos que tal criatura existisse” - disse o paleontólogo Robert Bakker, comentarista popular em documentários sobre animais pré-históricos, consultor do filme Parque dos Dinossauros e autor de um livro que, nos anos 60, apresentava os dinossauros como animais ágeis e bastante inteligentes, não os lagartos preguiçosos que se imaginava até então.

A descoberta do animal de cabeça achatada, na família dos paquicefalossauros muda a visão da história dos dinossauros no fim do período Cretáceo, 66 milhões de anos atrás, mostrando que as “genealogias” ainda estavam evoluindo, mesmo bem perto de esses animais enfrentarem a extinção. A descoberta foi anunciada pelo Museu Infantil de Indianápolis, onde Bakker proferiu uma palestra ontem, e apresentada no domingo, na reunião anual da Associação Americana de Museus.

Disponível

[http://www.miguelcouto.com.br/curso/portal/resources/ver\\_clipping.asp?id=24069&tipo=MesmaJanela&hide\\_je=1&hide\\_id=1](http://www.miguelcouto.com.br/curso/portal/resources/ver_clipping.asp?id=24069&tipo=MesmaJanela&hide_je=1&hide_id=1) Acesso 21 jul.2013.

em:

### DURANTE A LEITURA

- 1- QUE PALAVRA VOCÊ ACHA QUE RESUME O TEXTO LIDO? *cientistas*
- 2- COMO VOCÊ FEZ PARA ESCOLHER AS PALAVRAS IMPORTANTES DE CADA PARÁGRAFO? (GRIFOU/ ANOTOU AO LADO/ *RELEU*)
- 3- QUE PALAVRAS VOCÊ ESCOLHEU NO:
  - A- 1º PARÁGRAFO *cientistas*
  - B- 2º PARÁGRAFO *cientistas*
  - C- 3º PARÁGRAFO *Paquicefalossauros*

Figura 9 - Etapa durante a leitura (aluno A)

Esta breve análise das etapas “antes” e “durante” denuncia a leitura talvez corrida e superficial do aluno, postura comum durante as aulas presenciais. Não há qualquer indício de marcação no texto, o que reforça o pensamento dos usos limitados de estratégias no momento da leitura. Apesar de sua cognição ter intuitivamente despertado o conhecimento prévio sobre o tema, ele aparentemente não interage com as novas informações do texto de acordo com as expectativas, sem vasculhar na mente palavras ligadas, pelo menos ao campo semântico temático. Isso é notável, pois a palavra “dinossauro” aparece na etapa antes da leitura e no título, tornando-se assunto de todo o texto, porém o aluno opta pela palavra “cientista” como resumo da leitura. Acrescenta-se a isso o fato de as palavras escolhidas por parágrafo serem aleatórias e não demonstrarem uma relação significativa e clara entre si, denotando um distanciamento progressivo do tema tratado, o que me faz pensar que a etapa de leitura propriamente dita, talvez, tenha sido abandonada. Sabe-se que o título de um texto é uma das

chaves de leitura, por este motivo a etapa antes da leitura precisa motivar o aluno a explorar o título e possíveis elementos extra textuais que podem auxiliar a compreensão do tema principal.

O afastamento se acentua no momento da construção do mapa mental cujo tipo enviado como exemplo ainda estava em análise e talvez tenha colaborado para os equívocos de montagem. Entretanto, sem que isto aparentasse grandes problemas, o aluno enviou dois mapas, quando se solicitava a construção de apenas um; ambos, com temáticas completamente diferentes do texto, negligenciando o enunciado que solicitava a montagem do mapa de acordo com o texto lido. O mapa mostrado na Figura 29 pode ter surgido devido às orientações que foram dadas pelo próprio aplicativo, uma vez que as aulas estavam acontecendo de forma remota e atendimento à turma também era feita através deste recurso. Para o aluno A, não ficou claro que o mapa mental é um recurso promotor de estratégias de leitura sobre o texto alvo, reforçando a ideia do quanto é difícil incorporar uma nova cultura de aprendizagem, especialmente, num contexto remoto.

DESENHE AQUI O SEU MAPA SOBRE O TEXTO "Descoberta de espécie de dinossauros surpreende cientistas"

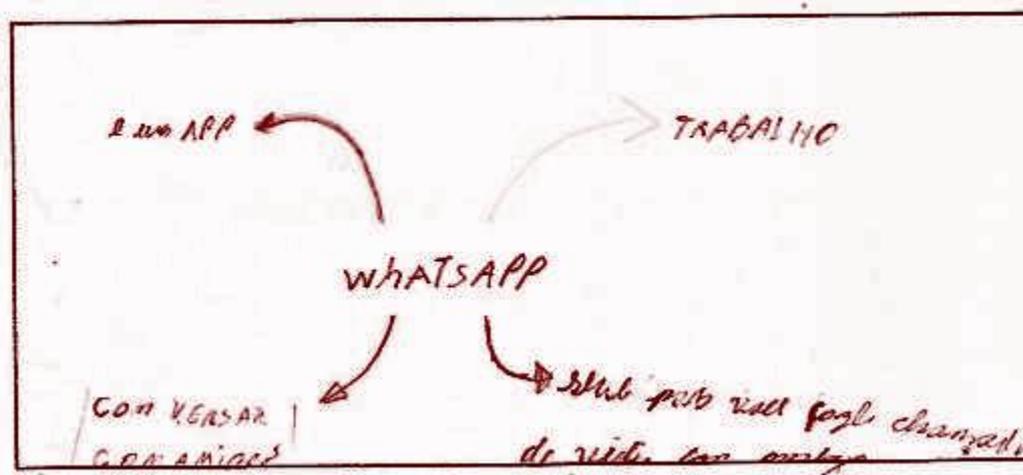
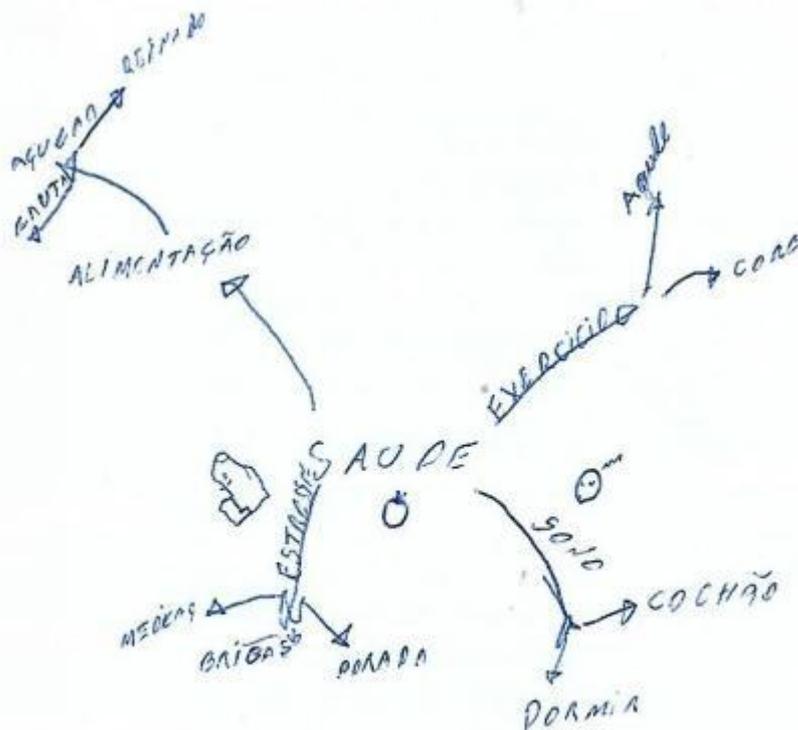


Figura 10 - Mapa mental sobre WhatsApp

A Figura 30 mostra um mapa mental relacionado ao WhatsApp, tema escolhido por ele. Percebe-se que há uma relação lógica na produção deste mapa, pois ao escrever a palavra “WhatsApp” no centro da folha, ele cria ramificações que despertem o conhecimento de mundo dele sobre o tema, como por exemplo que é um “app” que serve para “fazer chamada de vídeo e conversar com os amigos” e também é usado para o “trabalho”. Embora o tema não faça parte da atividade, este mapa ilustra bem a produtividade do mapa mental, pois a

escolha de palavras do aluno evidencia traços de autorregulação, uma vez que ele escolhe as que realmente pertencem ao campo semântico da temática central, além de revelar um raciocínio criativo que desperta áreas sensíveis e emotivas.



**Figura 11 - Mapa mental sobre saúde**

O mapa da Figura 11 é a cópia simplificada de um dos vídeos enviados com exemplo de passo-a-passo de como criar um mapa mental. Ainda que seja uma reprodução reduzida do vídeo, ele mantém a lógica de escolhas em cada ramificação.

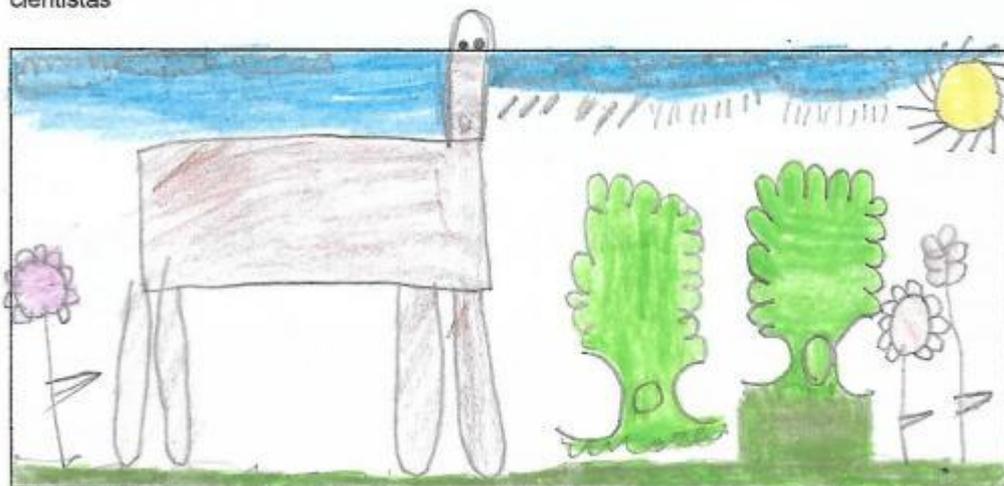
### **Aluno B**

O aluno B participava da turma em caráter inclusivo, pois tem o diagnóstico de transtorno de ansiedade e disritmia cerebral; por isso, apresenta dificuldades de aprendizagem. É importante frisar que o laudo só foi solicitado ao médico e entregue à escola depois da minha insistência em entender a dificuldade do aluno que até então era tratado apenas como alguém que não conseguia ler ou escrever. Durante as aulas, observava que ele apenas copiava de forma rudimentar as palavras do quadro, sem entender exatamente o que estava escrevendo, por isso passei a levar para sala de aula atividades diferenciadas, nas quais ele cobria

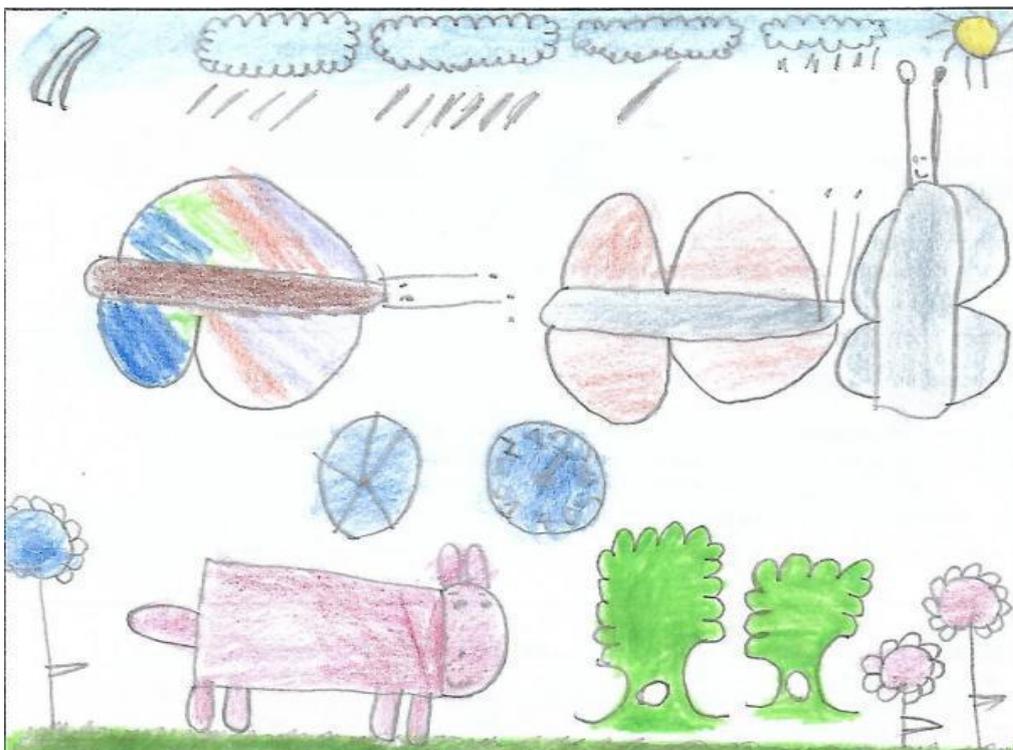
pontilhados de letras e palavras. Cheguei a pedir um livro adaptado para alfabetização e a mãe trouxe um cuja didática era de pontilhados para cobrir, linhas para copiar e desenhos para pintar.

Algumas vezes tentava ensiná-lo a juntar letrinhas para formar sílabas, mas o ambiente não era propício para alfabetizá-lo por vários motivos, principalmente a minha incipiência na área de alfabetização e o contexto adverso, numa turma de alunos em correção de fluxo que apresentava problemas tanto de aprendizagem quanto de comportamento.

DESENHE AQUI O SEU MAPA SOBRE O TEXTO "Descoberta de espécie de dinossauros surpreende cientistas"



**Figura 12 - Desenho sobre o texto dos dinossauros 1**



**Figura 13 - Desenho sobre o texto dos dinossauros 2**

Já era esperado que o aluno não respondesse às etapas antes e depois da leitura. E o desenho apresentado é o resultado de como eram as aulas de língua portuguesa para ele, alguém lia a palavra, ele copiava ou cobria e depois pintava o desenho. No caso do plano de estudos, a mãe leu o texto, e depois pediu para ele desenhar o que ele pensava ou como imaginava os dinossauros. Cabe aqui considerar que a mãe sempre atuou junto à escola, acolhendo as orientações dos professores e auxiliando o aluno em todas as atividades.

#### **4.3.2. Aluna com orientação à distância**

Aluna C

A aluna C enviou uma mensagem privada pedindo orientações. Perguntei se poderia fazer uma ligação para o telefone dela e, assim, iniciamos o trabalho. Para não interferir nas respostas, não li o trabalho com ela, apenas expliquei que era dividido em três partes (antes, durante e depois da leitura) e que ela deveria seguir esta ordem. Depois que ela identificou as

etapas da leitura, pedi que ela fosse me informando assim que terminasse cada momento da atividade. Assim, pude me certificar de que as etapas não estavam sendo puladas.

ANTES DA LEITURA:

- 1- O QUE VOCÊ SABE SOBRE DINOSSAUROS? *nada*
- 2- O QUE VOCÊ ACHA QUE CIENTISTAS PESQUISAM SOBRE OS DINOSSAUROS? *Novas espécies*
- 3- É UM TEMA CAPAZ DE DESPERTAR INTERESSE NAS PESSOAS? POR QUÊ? *e sobre natureza*
- 4- COMO VOCÊ ACHA QUE O TEXTO CIENTÍFICO DEVE SER ESCRITO PARA QUE TODAS AS PESSOAS POSSAM ENTENDER O ASSUNTO? *bem explicado*

**Figura 14 - Etapa antes da leitura (aluna C)**

Penso que em uma confirmação muito contundente do que foi dito nos capítulos iniciais sobre a pouca disposição dos alunos diante da proposta da leitura de textos, a primeira resposta é uma negativa aberta à atividade. Antes mesmo de ler o texto, a aluna responde que não sabe “nada” sobre dinossauros, ela tem a intenção clara de justificar respostas em branco ou incorretas sobre o assunto. Porém, as respostas dois e três acabam por trair o aparente distanciamento da resposta anterior, pois ao acionar inconscientemente seu conhecimento prévio, ela traz à memória a informação de que os dinossauros são divididos em “espécies” e que fazem parte da “natureza”. A partir da ativação deste *frame*, ela passa a interagir com o tema proposto, de modo que na resposta quatro é possível perceber a expectativa dela de encontrar no texto informações “bem explicadas”, ou seja, que possam ser facilmente compreendidas.

### **Durante a leitura**

Nesta etapa do protocolo piloto, a aluna fez a leitura individual do texto, e não havia nenhuma indicação prévia de que deveria usar estratégias metacognitivas durante a leitura. Esta orientação só aparece depois, o que considereei um procedimento inadequado, de um ponto de vista metacognitivista e que, portanto, foi corrigido no protocolo didático final.

## AGORA, LEIA O TEXTO

### Descoberta de espécie de dinossauros surpreende cientistas

Cientistas anunciaram a identificação de uma nova espécie de dinossauro, a partir da descoberta de um fóssil no estado americano de Dakota do Sul. O animal, que era herbívoro, tinha o tamanho de um cavalo, a cabeça achatada e chifres bem pontudos sobre ela. "Quando meus colegas viram os exames por imagem do fóssil, rasgaram seus diagramas com a ordem da evolução e disseram: de volta à prancheta.

Nunca suspeitamos que tal criatura existisse - disse o paleontólogo Robert Bakker, comentarista popular em documentários sobre animais pré-históricos, consultor do filme Parque dos Dinossauros e autor de um livro que, nos anos 60, apresentava os dinossauros como animais ágeis e bastante inteligentes, não os lagartos preguiçosos que se imaginava até então.

A descoberta do animal de cabeça achatada, na família dos paquicefalossauros muda a visão da história dos dinossauros no fim do período Cretáceo, 66 milhões de anos atrás, mostrando que as genealogias ainda estavam evoluindo, mesmo bem perto de esses animais enfrentarem a extinção. A descoberta foi anunciada pelo Museu Infantil de Indianápolis, onde Bakker proferiu uma palestra ontem, e apresentada no domingo, na reunião anual da Associação Americana de Museus.

Disponível

em:

[http://www.miguelcouto.com.br/cursos/portal/recursos/ver\\_clipping.asp?id=24069&tipo=MesmaJanela&hide\\_le=1&hide\\_id=1](http://www.miguelcouto.com.br/cursos/portal/recursos/ver_clipping.asp?id=24069&tipo=MesmaJanela&hide_le=1&hide_id=1) Acesso 21 jul.2013.

### DURANTE A LEITURA

- 1- QUE PALAVRA VOCÊ ACHA QUE RESUME O TEXTO LIDO? *Dinossauros*
- 2- COMO VOCÊ FEZ PARA ESCOLHER AS PALAVRAS IMPORTANTES DE CADA PARÁGRAFO? *(GRIFOU/ ANOTOU AO LADO/ RELEU)*
- 3- QUE PALAVRAS VOCÊ ESCOLHEU NO:  
A- 1º PARÁGRAFO *espécie, fóssil, americano, cabeça, achatada, chifres, diagramas, evolução.*  
B- 2º PARÁGRAFO *criatura, existisse, paleontólogo, comentarista, consultor, inteligentes.*  
C- 3º PARÁGRAFO *descoberta, genealogias, cretáceo, extinção, reunião, palestra.*

Figura 15 - Durante a leitura (aluna C)

Após a primeira leitura, ela retorna ao texto e escolhe algumas palavras por parágrafo. Embora tenha sinalizado que “grifou” o texto, na verdade ela “circulou” as palavras que considerou serem importantes para o entendimento do texto, ratificando a independência na escolha de suas estratégias metacognitivas.

É possível perceber aqui o resultado da primeira etapa (antes da leitura), uma vez que a aluna opta por resumir o texto com a palavra “dinossauros”, que já havia despertado informações de seu conhecimento de mundo. Isto acaba por determinar a escolha das outras palavras, como, por exemplo, substantivos que retomam o campo semântico dos dinossauros tais como (espécie, fóssil, chifres, criatura, paleontólogo, lagarto, cretáceo, extinção, descoberta) e também de adjetivos que no texto estão relacionados a esse universo (nova,

achatada, inteligente). Ela selecionou apenas dois verbos (existisse e imaginava), talvez por não ter o plano de recorrer a uma progressão de ações no caminho traçado pela leitura.

### Depois da leitura

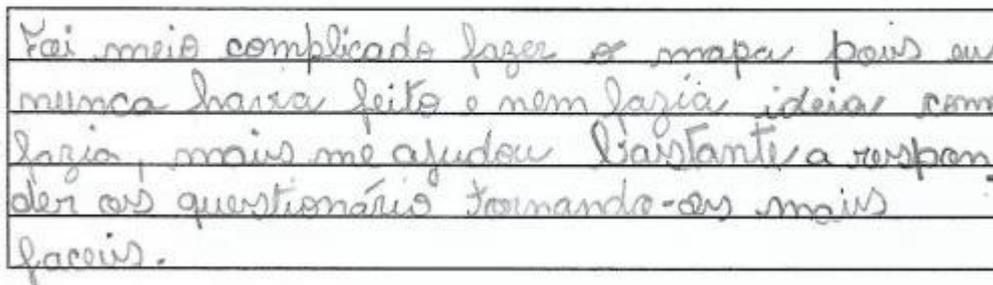
Finalizamos a ligação no momento em que ela iria confeccionar o mapa. Neste momento, repassei as dicas que constavam no material, e como o exemplo que os alunos receberam não era colorido, tive que dar algumas explicações sobre o desenho que ela estava vendo. Digo desenho, pois até este momento eu mesma ainda não havia diferenciado o que era mapa mental de outros diagramas.



**Figura 16 - Mapa mental sobre dinossauros (aluna C)**

O texto utilizado para leitura tinha apenas três parágrafos, no entanto a aluna criou seis ramificações demonstrando criatividade e espontaneidade para desenvolver a tarefa, habilidades essenciais para a construção de um mapa mental. As palavras estão distribuídas em grupos distintos e de acordo com a sequência em que foram selecionadas no texto, ainda assim, revelam a captura de uma visão geral do assunto em questão. Acredito que, se estivéssemos em sala de aula, ela poderia entender melhor como essa distribuição de palavras poderia ajudá-la na recuperação das informações do texto.

6) DESENHAR O MAPA MENTAL FOI ÚTIL PARA VOCÊ NA HORA DE RESPONDER O QUESTIONÁRIO?  
POR QUÊ?



Foi meio complicada fazer o mapa pois eu nunca havia feito e nem fazia ideia como fazer, mais me ajudou bastante a responder os questionários tornando-os mais fáceis.

**Figura 17 - Resposta da aluna sobre a utilidade do mapa mental (aluna C)**

Mesmo o mapa/diagrama em si não tendo sido como o planejado por mim, o fato de ler o texto, usar estratégias metacognitivas para selecionar palavras e depois reagrupá-las surtiu efeito positivo para o exercício de leitura. Embora, neste caso, as questões não sejam abertas, a aluna mostrou uma boa compreensão do texto, alcançando o nível alto de inferência de pensamento requerido ao identificar a descrição das informações principais e das informações secundárias do texto, chegando também a acertar a questão de nível global na qual ela identificou a opção que resumia o assunto que estava sendo tratado. Porém, não respondeu de acordo com as expectativas uma das questões de nível baixo que basicamente perguntava sobre o significado, no texto, da expressão “de volta à prancheta”, que, neste caso, significaria os pesquisadores “retomarem as pesquisas”. Acredito que isto tenha acontecido por se tratar uma expressão fora do cotidiano da aluna, pois ela não deixou questões sem serem resolvidas, demonstrando desinteresse pela tarefa. Eis um ponto de fragilidade na nossa proposta: talvez o mapa mental não tenha contribuído para o entendimento da expressão por ela não dialogar diretamente com os conhecimentos prévios sobre dinossauros e, talvez também, não seja um recurso tão estratégico para questões acerca de entendimento de metáforas relacionadas ao nível lexical.

A análise acima é corroborada pela resposta da aluna ao ser perguntada sobre a utilidade de desenhar o mapa, ela de fato demonstrou facilidade na execução da tarefa. Comparando os resultados desta mesma aluna na atividade de diagnose sem o uso do mapa, percebe-se que houve uma evolução considerável, pois a mesma não obteve êxito nas questões de nível global e alto naquele momento.

#### **4.4. Reflexões para a produção da proposta do protocolo didático de leitura**

O fato de não poder aplicar a atividade em sala de aula, acompanhando em tempo real as dúvidas e as dificuldades de cada aluno deixam muitas questões em aberto sobre este protocolo piloto. No entanto, foi possível enxergar que era preciso reorganizar os comandos e criar um protocolo no qual houvesse exemplos de como executar um mapa mental corretamente, algo que consegui compreender depois de me debruçar mais algum tempo neste aspecto da pesquisa, pois nem tudo que aparece com nome de mapa mental em trabalhos acadêmicos ou na internet, de fato, representa-o.

As instruções precisam ser didáticas e acompanhadas por figuras, uma vez que estas exemplificam o que está sendo solicitado, permitindo a autorregulação e o controle da atividade pelo próprio aluno, além de reforçar que os textos utilizados devem ser pertinentes ao ambiente de convívio deste aluno para que ele possa interagir de forma voluntária com a leitura. Também foi possível observar, com base na experiência da Aluna 3, a única que teve o processo de elaboração do mapa mental, de fato, mediado por mim, que o ensino de leitura dividido em etapas, associado ao uso de estratégias metacognitivas, pode não só vir a potencializar as informações oriundas do conhecimento prévio, como também a incitar uma atuação autônoma com o texto, melhorando de forma significativa a compreensão leitora do aluno.

## 5 PROTOCOLO DIDÁTICO DE LEITURA METACOGNITIVA

Um dos objetivos específicos deste trabalho é justamente propor uma unidade didática de ensino de leitura para turmas em contexto de correção de fluxo, missão que se desenvolve através do incentivo ao autoconhecimento e à autointerrogação no momento da aprendizagem. Neste sentido, acreditamos que a implementação do Mapa Mental, nas aulas dos alunos em CF, cria um ambiente propício para o aprimoramento da capacidade leitora enquanto buscam e organizam as conexões de palavras na construção desses mapas cognitivos. Aliás, estes se mostram pertinentes para o nosso propósito, pois têm como característica traçar a representação do ambiente no cérebro, envolvendo as representações, modelos mentais ou esquemas que os indivíduos constroem a partir de suas interações com o ambiente social e durante a aprendizagem (SWAN, 1997).

No Mapa Mental, tais representações serão possíveis a depender da facilidade ou dificuldade encontrada pelo aluno ao acessar o conteúdo linguístico durante a atividade. Além disso, para produzir uma leitura eficiente, as palavras escolhidas precisam manter uma conexão de sentido inteligível para quem o produz. O mapa é o elemento central das estratégias metacognitivas aplicadas no Protocolo Didático de Leitura (doravante PDL), no entanto, para que haja eficácia, ele é permeado pela Escala Metacognitiva de Leitura (EMel)-EM (JOLY, 2005). Isto porque, antes da construção do mapa mental, é necessário ativar o conhecimento prévio em busca das palavras certas, a fim de evitar o aparecimento de palavras aleatórias e alheias ao assunto tratado. A utilização de elementos da escala vai assegurar que o aluno reconheça e selecione as palavras-chave apropriadas, em consonância com o que diz Gombert (2003), ao afirmar que o reconhecimento das palavras não significa encontrá-las em uma parte da memória, mas sim, recuperar um certo estado de ativação de seu sistema de tratamento da informação lexical.

Posteriormente à construção do mapa, utilizaremos os itens de inferência por níveis de pensamento requeridos sugeridos na pesquisa de Applegate, Quinn e Applegate (2002), como forma de acompanhar o desenvolvimento da compreensão leitora alcançados após a produção do mapa mental. Sabendo da dificuldade que se descortina diante do professor no instante da atividade de leitura, temos no PDL uma ferramenta que estimula o aluno a aprender a usar seus conhecimentos prévios e a buscar diferentes formas de resolução de problemas. Nesta perspectiva, em nossa unidade didática, consideramos o que foi postulado por Sinha (1999), quanto à abordagem sobre o aprendizado e o desenvolvimento humano, que

valoriza o contexto em nível macro - sociocultural - ou em nível micro - situações de aprendizado e experiências cognitivas.

Tal abordagem pressupõe um aprimoramento do sistema cognitivo, que, conforme estudos de Flavell (1979), observam um aumento na capacidade autorreguladora, a partir das experiências cognitivas das variáveis pessoais, de tarefa e de estratégias, que surgem como elementos capazes de intensificar as habilidades de leitura e compreensão dos alunos (JOU; SPERB, 2006). Neste ponto, percebemos a vantagem de um ensino de leitura numa perspectiva metacognitivista, uma vez que, ao oferecermos um ambiente escolar próprio para o desenvolvimento de uma consciência metacognitiva, teremos aprendizes conscientes da própria cognição. Deste modo, ao valerem-se de seu aparato sociocultural, serão capazes de monitorar, regular, avaliar e controlar as situações de aprendizado (SCHRAW, 1997) enquanto produzem seus mapas e respondem o questionário.

Para além dessa discussão, que poderá ser retomada em outro momento, não queremos apenas explorar os aspectos sociais da veiculação do gênero, temos como foco o processo de leitura. Acreditamos que a prática da leitura extrapola o gênero textual, e se queremos leitores eficientes, capazes de atingir altos níveis de leitura, precisamos oferecer uma progressão didática que permita a utilização de estratégias cognitivas, gramaticais e de linguagem durante o processo de aprendizagem, propiciando a tomada de consciência do texto enquanto está sendo lido. Só então, o aluno será capaz de realizar proposições coerentes e complexas, além de inferências elaborativas, nas quais consegue estabelecer conexões entre o que está sendo lido e o conhecimento relacionado ao que está sendo lido (DIJK; KINTSCH, 1983).

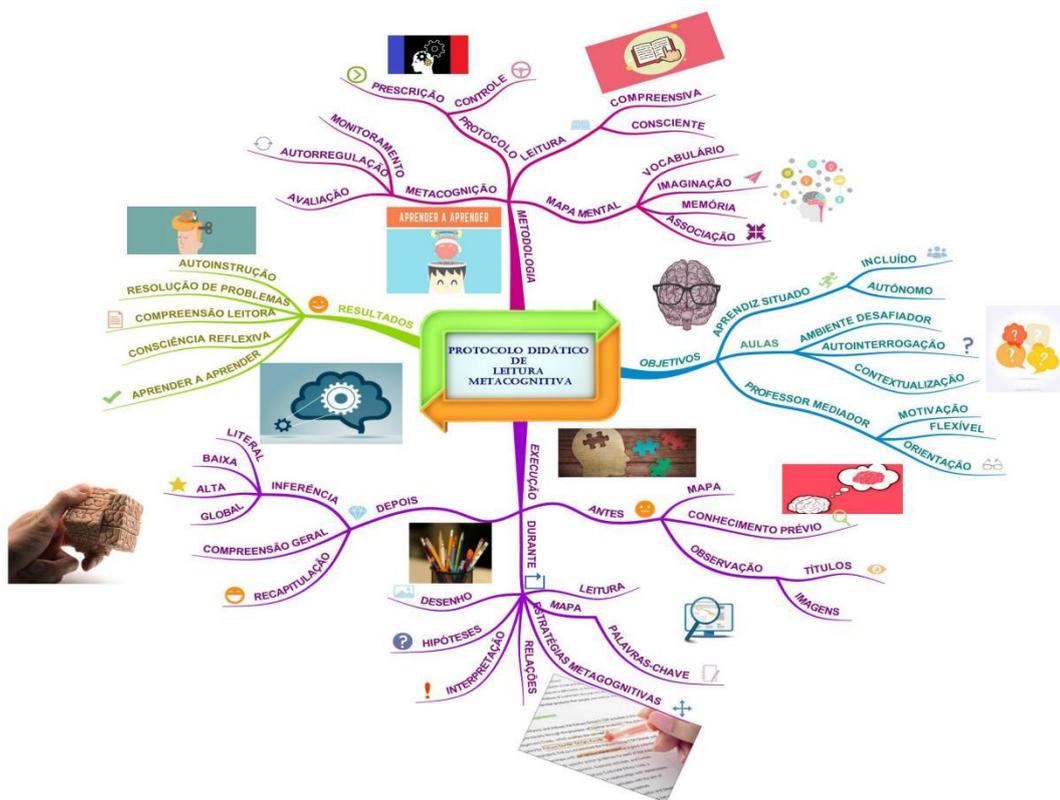
Com o intuito de respeitar a diversidade sociocultural e os diferentes níveis de capacidade leitora encontrados em uma sala de aula com alunos em situação de correção de fluxo, adotaremos o protocolo de leitura como dispositivo de controle das atividades de leitura. Segundo Chartier (2001), para o estabelecimento de uma leitura autorizada e de estratégias que regulem a mesma leitura, é necessário apresentar uma prescrição de uso que se conjugue com formas materiais, conteúdos explícitos e implícitos, a partir de elementos textuais ou tipográficos.

Ao adotar o PDL, pretendemos direcionar o aluno para uma tomada de consciência da leitura a partir do próprio conhecimento. Essa proposta tem como pressuposto o estudo de Kleiman (2009), no qual o conhecimento linguístico, textual e de mundo colaboram na formação de hipóteses, inferências e no reconhecimento global do texto. Apoiar-se também na teoria de Schraw (1997), que postula sobre o uso do conhecimento declarativo, procedimental e condicional como posturas que ajudam o aluno a compreender como as atividades estão

sendo feitas. No entanto, a formatação geral do protocolo toma por base os estudos sobre estratégias metacognitivas de Solé (1998) e de Joly, Santos e Marini (2006) que preconizam o uso das estratégias cognitivas antes, durante e depois da leitura.

O PDL em questão favorece essa integração entre as habilidades, promove o desenvolvimento da capacidade produtiva e permite autenticidade na prática das variadas situações comunicativas do aluno. Por motivo das medidas de isolamento social adotadas durante a pandemia causada pelo novo coronavírus e pela proliferação das cepas variantes, a atividade não foi aplicada na sala de aula com alunos em correção de fluxo, porém algumas testagens foram feitas em turmas do 6º e do 8º ano, a fim de balizar ajustes da versão final.

Abaixo, a Figura 18 exemplifica, em um processo metacognitivo, a sistematização do mapa mental no protocolo didático como recurso promotor de estratégias de leitura.



**Figura 18- Mapa mental da metodologia usada no PDL.** Elaborado pela autora

É urgente que professores e educadores estejam atentos para a importância de desenvolver um trabalho preventivo para a formação de um leitor independente, crítico e reflexivo (JOLY, 2006, p. 207). Nesse sentido, o incentivo docente e a prática da sala de aula poderão levá-los a fazer uso desta ferramenta, ou pelo menos de parte dela, a fim de que alcancem um melhor desempenho em suas práticas escolares dentro e fora da escola.

## **5.1 As Etapas do Protocolo Didático de Leitura**

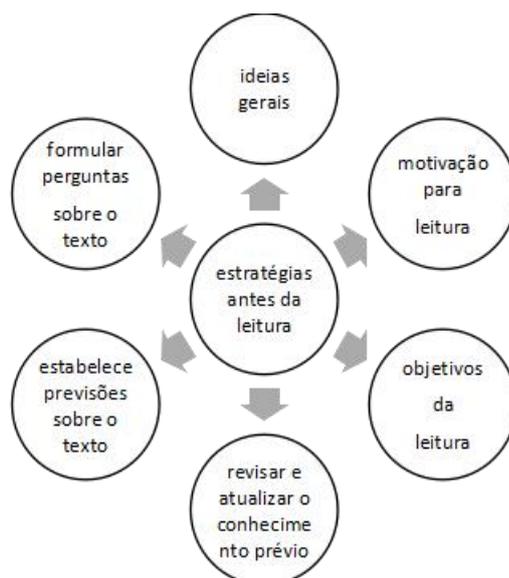
Dito isso, nas próximas seções descrevemos quais sugestões de procedimentos e estratégias a serem adotados durante as aulas de leitura numa perspectiva metacognitivista com a utilização do mapa mental.

### **5.1.1 Antes da leitura**

Para Solé (1998), a etapa “antes da leitura” é momento para o aluno fazer uma previsão do texto através da formulação de hipóteses e perguntas pertinentes que o levem a uma compreensão global do texto. As estratégias metacognitivas contemplam bem esta proposta como já vimos em outras partes desta pesquisa, porém a autora alerta para o uso dessas ações. Segundo a autora

Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é a sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade de 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, p. 70).

Enfim, tanto Kleiman (2009) quanto Solé (1998) consideram que o conhecimento textual das marcas formais do texto colabora para a formulação de hipóteses e para as predições que geram expectativas nos leitores, podendo atuar sobre o controle consciente do processo de compreensão. Soma-se a isto, o fato de o reconhecimento destas marcas formais, uma vez que os textos escolhidos seguem uma perspectiva situada para que o aluno possa criar um vínculo de identidade, e assim facilitarem a escolha das palavras que vão formar o Mapa Mental, que esperamos ser a estratégia de amparo que vai aprimorar a competência leitora dos alunos em CF. Solé (1998) aponta seis pontos importantes a serem considerados na etapa antes da leitura. São eles:



**Figura 19 - Estratégias para compreensão “antes da leitura”** (SOLE, 1998. p.89).  
Elaborado pela autora

Dito isso, a primeira etapa do protocolo didático de leitura convida o aluno para um reconhecimento do texto a ser lido. Alunos de correção de fluxo mostram resistência às atividades de leitura, a ideia aqui é iniciar com uma conversa informal, a fim de que eles possam criar expectativas e hipóteses sobre o texto que será utilizado para a aula. O objetivo é conquistar a atenção, confiança e participação deles para a tarefa.

**Quadro 10 - Orientações Pedagógicas para a utilização do Protocolo Didático de Leitura**

<p>PROTOCOLO DIDÁTICO DE LEITURA METACOGNITIVA - MAPA MENTAL Orientações Pedagógicas - Professor</p>
<p><i>Estratégias antes da leitura</i></p>
<p>1) Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular o desenvolvimento da compreensão leitora do aluno, propondo estratégias numa perspectiva metacognitivista, na qual ele seja capaz de aprender a monitorar, planejar e controlar o próprio conhecimento.</li> <li>-Incentivar o reconhecimento das superestruturas e macroestruturas textuais, a fim de ativar o conhecimento prévio do aluno;</li> <li>- Apresentar ao aluno o mapa mental como a ferramenta que vai auxiliá-lo durante o processo de leitura do texto.</li> <li>- Informar sobre a autoavaliação da leitura que será feita ao final da atividade.</li> </ul> <p>2) Ações cognitivas sugeridas: Propor ao aluno a busca por pistas textuais que possam ajudá-lo na formulação de hipóteses e inferências sobre o texto;</p> <p>3) Público-alvo: turmas do programa de correção de fluxo;</p> <p>4) Tempo aproximado para a atividade: 50 minutos</p>

Observação: Caso o professor deseje aprofundar o conhecimento sistemático do gênero textual, consideramos esta etapa a mais adequada para introduzi-lo.

#### O PROFESSOR PODE:

- Iniciar a atividade apresentando o texto para os alunos e explicando sobre os objetivos da leitura;
- Explicar para os alunos que concomitante à leitura eles estarão confeccionando um mapa mental que irá auxiliá-los na compreensão do texto;
- Explicar para os alunos que o mapa mental é uma ferramenta que facilita a leitura ou o aprendizado à medida que o resultado final mostra uma visão panorâmica do texto. Valorizar a semelhança do mapa com galhos de árvore.
- Separar os materiais para confecção do mapa mental, incentivando os alunos a ter em mãos pelo menos 5 cores diferentes, pois é a quantidade de ramos indicada para leitores iniciantes.
- Orientar os alunos a desenhar um círculo no meio da folha em branco ou um desenho que os aproximem do tema. Deste círculo ou desenho, deverão sair os ramos ou galhos que darão início à confecção do mapa.
- Ativar o conhecimento prévio do aluno através de perguntas sobre o tema do texto, como por exemplo, usando pronomes interrogativos: Quem? Como? Onde? Por que? etc
- Analisar a superestrutura textual com os alunos, observando a estrutura textual e formulando hipóteses sobre esse formato.
- Percorrer títulos, cabeçalhos, figuras, dentre outros elementos textuais que possibilitem uma previsão do texto.

**Importante: Ler cada etapa a ser executada com o aluno, até que ele internalize as estratégias propostas no PDL.**

Elaborado pela autora

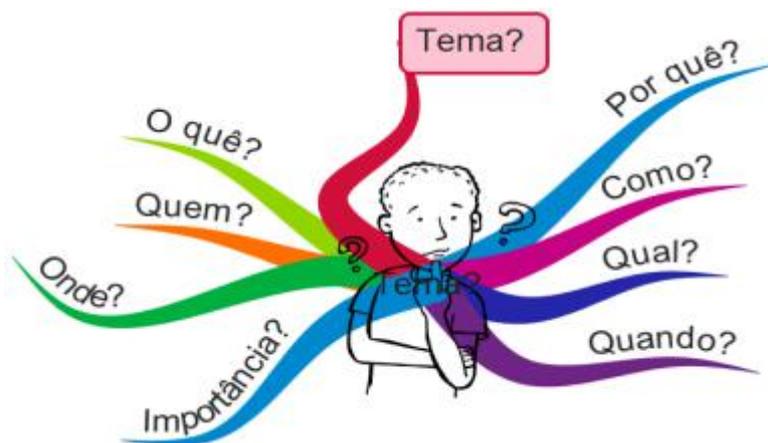
### Quadro 11 - Protocolo didático de Leitura - Atividades Pedagógicas

PROTOCOLO DIDÁTICO DE LEITURA METACOGNITIVA - MAPA MENTAL Atividades Pedagógicas - Aluno
Mapa Mental é um diagrama simplificado que conecta informações em torno de um tema central. Funciona como uma poderosa ferramenta de memorização, planejamento e organização de ideias. No ambiente escolar, a produção de mapas pode estimular a capacidade crítica, além de garantir a confiança necessária para planejar e controlar a leitura de textos. Você só vai precisar de: <b>- Folha A4;</b> <b>-Caneta hidrocor.</b>
<b>Recurso promotor de estratégia de leitura</b> Uma proposta de leitura em três etapas: Sugerimos o uso deste protocolo para guiar você na escolha de estratégias que ajudam na hora de compreender textos. São três momentos distintos para este percurso de leitura: antes (análise global do texto), durante (seleção e relação de informações relevantes) e depois (reflexão sobre o significado do texto). Ao final do desafio, você poderá avaliar a própria evolução no exercício da compreensão leitora. <b>Importante: Siga o passo-a-passo indicado no protocolo.</b>
PASSO 1:

### Não leia o texto ainda

- Observe se há título ou figuras. Qual deve ser o assunto? O que você já sabe sobre ele?
- Vamos iniciar a produção do nosso mapa. Para isso, desenhe uma imagem no centro do papel que represente o tema. Não sabe desenhar? Faça um círculo ou use letras especiais.
- Desenhe ramos brotando da imagem central. Cada ramo deve ter uma cor diferente.
- Escreva em cada ramo uma palavra que ative sua memória sobre o tema.
- Comece com pelo menos quatro ramos. Em cada um deles use uma palavra para responder perguntas sobre o que você está vendo. Exemplo: **Quem? O quê? Quando? Como? Por quê? Importância? Onde? etc.**

Siga o exemplo abaixo (no lugar das perguntas você deve colocar as palavras que respondem ao que você está vendo no texto)



Elaborado pela autora

### 5.1.2 Durante a leitura

Acreditamos que, neste momento, a sala de aula já esteja borbulhando com as ideias e opiniões oriundas da discussão provocada pela primeira etapa do PDL. Na sequência, os alunos serão orientados a fazer a leitura do texto que poderá ser em voz alta - acompanhados pelo professor, para si mesmo ou em grupos. O importante é que estejam envolvidos nesta tarefa, a leitura, que, segundo Kleiman (1989; 2002), é uma atividade cognitiva por excelência, complexa e que exige operações cognitivas de ordem superior.

Para Solé (1998), durante a leitura, o leitor deve se permitir estabelecer inferências de diferentes tipos, atualizar o conhecimento prévio e tomar decisões adequadas diante dos erros e falhas na compreensão. A experiência, na sala de aula com alunos em correção de fluxo, mostrou que a compreensão de leitores não-experientes repousa sobre a aplicação voluntária de conhecimentos explícitos. Através do PDL, teremos a oportunidade de introduzir a prática do uso das estratégias metacognitivas, com o intuito de ajudar na monitoração e na regulação das informações apreendidas no texto.

Como conhecimentos explícitos, é possível que o leitor recorra aos princípios de conhecimento linguístico - que ajudam no processamento do texto e na construção de significados, e também ao princípio de conhecimento de mundo, no qual ele reconhece elementos extralinguísticos adquiridos através da sua própria experiência cotidiana (KLEIMAN, 2009). Esta ação cognitiva e consciente provoca no aluno o que Flavell (1979) classifica como experiência metacognitiva, ou seja, desperta impressões e sensações sobre o que está sendo feito, além de afetar e até modificar o conhecimento metacognitivo avivado pelas atividades pedagógicas da primeira etapa do PDL.

Podem-se acrescentar aos conhecimentos acima mencionados o conhecimento procedimental (como devo fazer) e o conhecimento condicional (por que e quando devo fazer) que direcionam as ações e objetivos cognitivos da tarefa proposta pelo PDL (SCHRAW, 1997). Estes vão funcionar como condutas imprescindíveis para o bom desempenho do protocolo. Como conceito de ações e objetivos cognitivos, consideraremos a definição de Flavell (1979) de que a ação cognitiva compreende o comportamento estabelecido, e o objetivo, o empreendimento cognitivo empregado para atingir a meta, que, neste caso, é a compreensão leitora.

Tal informação pode ser vista no PDL, pois, a cada etapa, o aluno encontrará orientações que possam encorajá-lo a desenvolver suas habilidades metacognitivas. É o caso do quadro de estratégias metacognitivas que acompanha o primeiro momento da seção “durante a leitura”.

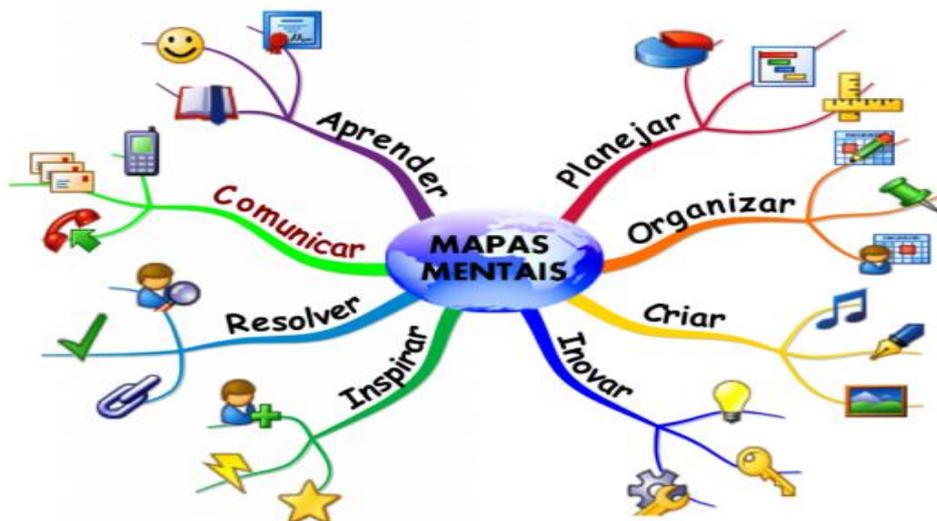
Com efeito, a consciência dos conhecimentos procedimentais e condicionais vai atuar de forma decisiva quanto à escolha das estratégias metacognitivas propostas no PDL. Pesquisas mostram que há uma extensa gama de possibilidades estratégicas que podem ser adotadas durante a leitura, porém elencamos algumas tais como: grifar, reler, anotar, relacionar, dentre outras sugeridas a partir da Escala Metacognitiva de Leitura (EMel)- EM (JOLY, 2005) cuja lista completa encontra-se no Anexo 1 deste trabalho. Ela foi criada na ocasião da pesquisa realizada com alunos do Ensino Médio, porém pôde ser perfeitamente aplicada na turma de CF, isto porque a idade dos nossos alunos varia entre 14 e 17 anos, além de também serem oriundos da rede pública de ensino.

Concluído o primeiro momento, partiremos para o segundo estágio, que pode ser considerado como uma releitura do texto. No PDL, o Mapa Mental aparece como mais uma estratégia metacognitiva que vai ajudar o aluno a recuperar informações (VIDAL, 1999), identificar palavras, frases e a ideia principal (JOU, 2001), além de criar redes associativas que facilitem a compreensão leitora (DIJK; KINTSCH, 1983).

Para Neves (2007), os mapas ajudam a entender o funcionamento da mente, uma vez que fazem a descrição da imagem mental de uma pessoa sobre um objeto ou situação, possibilitando a ela realizar uma relação entre conceitos. Em geral, os alunos em CF executam menos estratégias metacognitivas durante a leitura dos textos, deste modo, sugerir a descrição das imagens mentais pode melhorar consideravelmente a compreensão (JOLY, 2006), uma forma de ajudá-los a promover mais relações significativas durante a leitura e ajudá-los a quebrar o ciclo de repetência e desânimo.

Muito além de uma brincadeira de caça-palavras, a produção do mapa mental como estratégia metacognitiva nas turmas de CF vai criar oportunidade para o aluno desenvolver o autocontrole (RIBEIRO, 2003), a leitura compreensiva (JOU; SPERB, 2006), o pensamento reflexivo, bem como maximizar as capacidades cognitivas e metacognitivas nas atividades de leitura. Ademais, construir o mapa mental estimula o reconhecimento das palavras, ação que condiciona a atividade de leitura, constituindo pré-requisito para a compreensão (GOMBERT, 2003).

De posse do material, papel em branco e caneta hidrocor, o aluno aprende o esquema de compreensão leitora que poderá acompanhá-lo em vários momentos de sua vida social. Os passos para construção são simples, já que o mapa surge de um círculo desenhado no centro da folha, do qual saem “galhos” como de árvores que vão ligando as palavras do texto em uma conexão semântica. De acordo com o PDL, o aluno tem liberdade para escolher as palavras as quais reconhece, utilizar as cores que mais o agrada e fazer desenhos que o ajude na retomada dos conteúdos. É importante que ele seja orientado que, ao final da atividade, o mapa precisa reproduzir os principais assuntos abordados no texto.



**Figura 20 - Exemplo de Mapa Mental Buzan**

Fonte: <https://www.novaconcursos.com.br/portal/dicas/o-que-e-e-como-fazer-um-mapa-mental-para-concursos>

### Quadro 12 - Orientações Pedagógicas do Protocolo Didático de Leitura

PROTOCOLO DIDÁTICO DE LEITURA METACOGNITIVA - MAPA MENTAL Orientações Pedagógicas - Professor
Estratégias durante a leitura
<p>1) Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar o uso de estratégias metacognitivas;</li> <li>- Ativar o conhecimento metacognitivo e as experiências metacognitivas;</li> <li>- Levar o aluno à prática da autointerrogação, avaliação, monitoramento e controle de seus objetivos e ações cognitivas durante o processo de leitura.</li> </ul> <p>2) Ações cognitivas sugeridas:</p> <p>1º Momento: Leitura do texto e o uso das estratégias metacognitivas sugeridas na atividade.</p> <p>2º Momento: Preenchimento dos ramos e sub-ramos do Mapa Mental.</p> <p>3) Público-alvo: turmas do programa de correção de fluxo;</p> <p>4) Tempo aproximado para a atividade: 120 minutos</p>
<p>O PROFESSOR PODE:</p> <p>1º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ler o texto com os alunos;</li> <li>● Acompanhar a leitura individual ou em grupos;</li> <li>● Explicar que as palavras se conectam de maneira lógica através de ramos e sub-ramos que se assemelham a galhos de árvores</li> <li>● Exemplificar também que ao final das anotações, o mapa deve parecer os neurônios de um cérebro fazendo a ligação entre as principais informações do texto.</li> </ul>

- Lembrar aos alunos que ao final da leitura, o mapa deve estar todo preenchido.

## 2º Momento

Incentivar o uso das estratégias metacognitivas de leitura como:

- Ver como é a organização do texto
- Levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto
- Parar de ler para ver se estou entendendo
- Rer ler trechos com dificuldade de entendimento
- Rer ler em voz alta o que não compreendi
- Grifar o texto para destacar informações importantes
- Fazer anotações ao lado do texto
- Relacionar o assunto com o que sei sobre o ele
- Analisar a lógica e o sentido das informações
- Interpretar o que o autor quis dizer

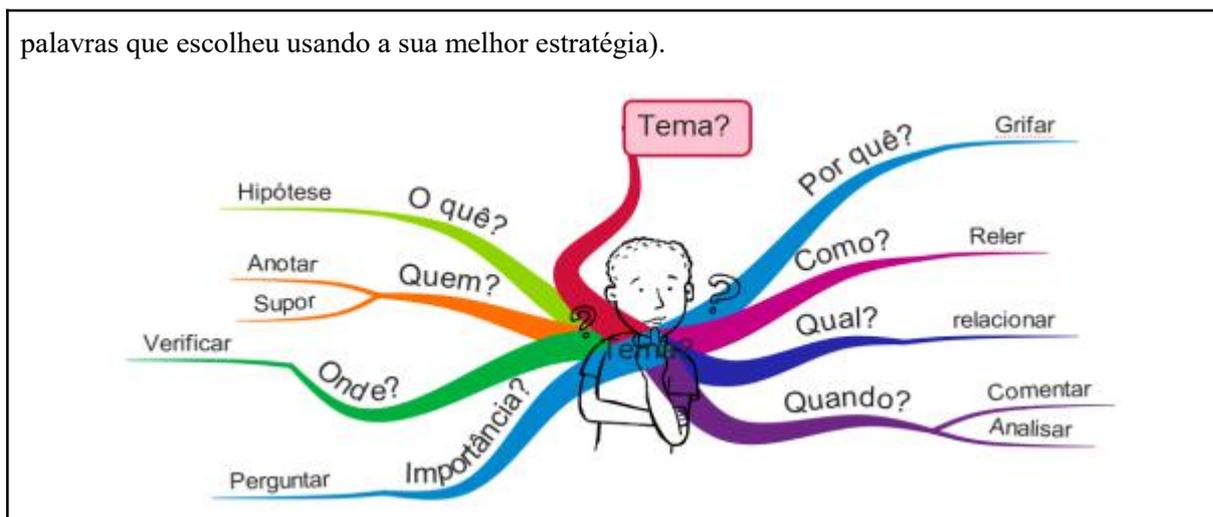
**Importante: o aluno tem liberdade para escolher as palavras as quais reconhece, utilizar as cores que mais o agrada e fazer desenhos que o ajude na retomada dos conteúdos. É importante orientá-lo de que, ao final da atividade, o mapa precisa reproduzir os principais assuntos abordados no texto**

Elaborado pela autora

### Quadro 13 - Protocolo didático de Leitura - Atividades Pedagógicas

PROTOCOLO DIDÁTICO DE LEITURA METACOGNITIVA - MAPA MENTAL Atividades Pedagógicas - Aluno	
Estratégias durante a leitura	
PASSO 2:	<b>Agora sim, chegou a hora de ler o texto!</b>
<p>Leia com atenção. Extraia as palavras do texto. Conecte-as aos ramos e sub-ramos do seu mapa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Selecione palavras</b> que complementem o que está pensando. Para isso, use estratégias de leitura como: <b>grifar, rer ler, anotar, relacionar o que já sabe, fazer hipóteses, etc.</b> No desenho abaixo são apresentadas várias sugestões. <b>Não precisa usar todas</b>, apenas escolha as que facilitam a sua seleção de palavras do texto.</li> <li>● <b>Faça sub-ramificações</b> nos ramos que você desenhou na etapa 1 (galhos das árvores. Lembra?!). Complete com as <b>palavras</b> que <b>você escolheu</b> no texto.</li> <li>● <b>Crie conexões</b> lógicas. <b>Uma palavra explica a outra</b> ou a sequência do tema que você está lendo. Adicione toda informação nova e <b>esclarecedora</b>.</li> <li>● Lembre-se de que você deve escrever <b>apenas uma palavra</b> em cada <b>ramo</b> ou <b>sub-ramo</b>, portanto escolha aquelas que melhor <b>explicam</b> o texto.</li> </ul> <p><b>Importante: Você tem liberdade para escolher as palavras que mais reconhece, as cores que mais agradam e fazer desenhos que ajudam a memorizar o texto. Tudo deve colaborar para que, ao final da leitura, o mapa esteja pronto reproduza os principais assuntos abordados no texto.</b></p>	
Siga o exemplo abaixo (no lugar das sugestões: rer ler, anotar, grifar, etc. você deve colocar as	

palavras que escolheu usando a sua melhor estratégia).



Elaborado pela autora

### 5.1.3 Depois da leitura

Após a leitura, o aluno precisa demonstrar domínio sobre a compreensão global do texto, formular perguntas e respostas, recapitular o conteúdo, resumi-lo, identificar a ideia principal e ampliar o conhecimento que obteve durante a leitura (SOLÉ, 1998). A autora ainda argumenta sobre a possibilidade de cada leitor ter uma interpretação própria da ideia principal ou do tema apresentado no texto. Para evitar disparidades, somando-se às estratégias metacognitivas balizadoras adotadas no PDL, esta etapa propõe um questionário que avalia os níveis de pensamento atingidos durante a tarefa estabelecida.

No entanto, precisamos reforçar a distinção entre tema e ideia principal. Essa talvez seja a justificativa para o resultado das diferentes formações de mapa mental ao final da aula. Solé corrobora com Aulls (1978) ao admitir que:

o tema indica tudo aquilo do que trata um texto e pode exprimir-se em uma palavra ou um sintagma, enquanto que, por outro lado, a ideia principal informa sobre o enunciado mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema. Exprime-se mediante uma frase simples ou duas ou mais frases coordenadas. (SOLÉ, 1998, p. 135)

Desta forma, o aprendiz-situado, ao elaborar o mapa, identifica a ideia principal do texto considerando o que é relevante para si, de acordo com seu próprio conhecimento de mundo, procurando respeitar seus próprios interesses. O importante é que, depois da leitura, o aluno continue seu processo de busca pela compreensão leitora.

Quanto à aferição dos níveis de inferência atingidos pelos alunos, sugerimos a adoção de uma ou duas perguntas por nível para que a atividade não se torne cansativa e o próprio seja capaz de perceber seu avanço no uso das estratégias metacognitivas e da compreensão leitora. O questionário será adaptado a partir dos itens de inferência utilizados por Applegate, Quinn e Applegate (2002) para analisar a compreensão leitora de alunos classificados por seus professores como bons e maus leitores, conforme a Figura 27 apresentada na seção 3.2.3 deste trabalho. A avaliação por níveis de inferência liga-se intrinsecamente à capacidade do aluno de construir pontes através das anáforas, à verificação da plausibilidade temática, e à elaboração de predições e proposições a depender o conhecimento relacionado ao texto (DIJK; KINTSCH, 1983).

Segue abaixo a adaptação da proposta mencionada para o protocolo na seção “depois da leitura”:

#### Quadro 14 - Orientações Pedagógicas do Protocolo Didático de Leitura

PROTOCOLO DIDÁTICO DE LEITURA METACOGNITIVA - MAPA MENTAL Orientações Pedagógicas - Professor
Estratégias depois da leitura
<p>1) Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar a eficácia das estratégias metacognitivas ensinadas até o momento;</li> <li>- Avaliar os níveis de inferência atingidos durante a tarefa estabelecida;</li> <li>- Incentivar que o aluno perceba seu avanço na competência leitora ao fazer uso das estratégias metacognitivas.</li> </ul> <p>2) Ações cognitivas sugeridas: o professor irá propor as questões por nível de inferência.</p> <p>3) Público-alvo: turmas do programa de correção de fluxo.</p> <p>4) Tempo aproximado para a atividade: 50 minutos</p>
<p>O PROFESSOR PODE:</p> <p>Seguir as definições abaixo para elaboração do questionário por níveis de pensamento requerido:</p> <p>1- Nível Literal: destacar informações explícitas do texto (ato mecânico)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Pedir para transcrever do texto nomes, datas ou outras informações que podem ser resgatadas com uma simples passada de olhos pelo texto.</li> </ul> <p>2- Nível baixo de inferência: não estão explícitos integralmente no texto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Requer que o aluno seja capaz de reconhecer palavras e seus significados em diferentes contextos;</li> <li>● Estabelecer relações lógicas entre as informações apresentadas.</li> <li>● Detectar informações ainda que irrelevantes para a mensagem central do texto.</li> </ul> <p>3- Nível alto de inferência: processamento mais complexo, exige a associação entre experiência do leitor e o conteúdo do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● O aluno deve ser levado a apresentar soluções alternativas para o assunto abordado no texto;</li> <li>● Descrever as motivações plausíveis que originaram o assunto;</li> <li>● Prever possibilidades passadas ou futuras;</li> <li>● Descrever eventos ou ações.</li> </ul>

4- Nível global (ou de itens de resposta): o leitor é capaz de reagir ao assunto e estabelecer uma discussão sobre ele

- Considerar experiências positivas ou negativas relacionadas ao assunto;
- Julgar procedimentos;
- Elaborar e defender soluções sobre o assunto

**Sugestões:**

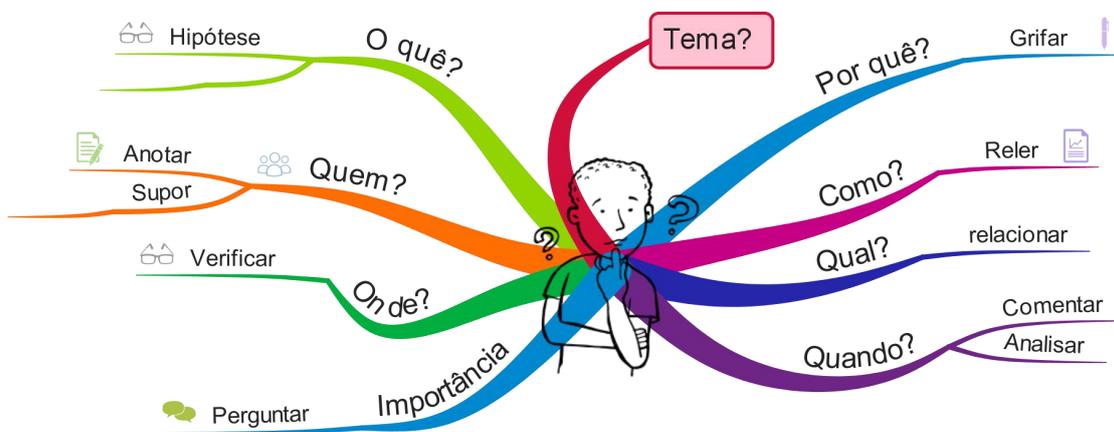
**1- Propor uma ou duas perguntas por nível para que a atividade não se torne cansativa. Essa atividade pode ser feita oralmente, pois o objetivo é trazer ao conhecimento tanto do professor quanto do aluno sobre quais camadas do texto estão sendo acessadas individualmente.**

**2- Recolher as respostas e avaliar a evolução da compreensão leitora dos alunos de acordo com os níveis requeridos de inferência.**

**3- Fazer uma exposição dos mapas na sala de aula para que eles possam trocar experiências entre si.**

**É possível também pensar em uma futura competição de mapas mentais entre os alunos. Estamos implementando um ensino de leitura potencializado pelas estratégias metacognitivas que possam fluir da criatividade e da imaginação de cada um. São possibilidades infinitas, devemos aproveitar!**

Segue abaixo o modelo completo do mapa mental que acompanha as orientações para as etapas de leitura dos alunos.



Elaborado pela autora

**Quadro 15 - Protocolo didático de Leitura - Atividades Pedagógicas**

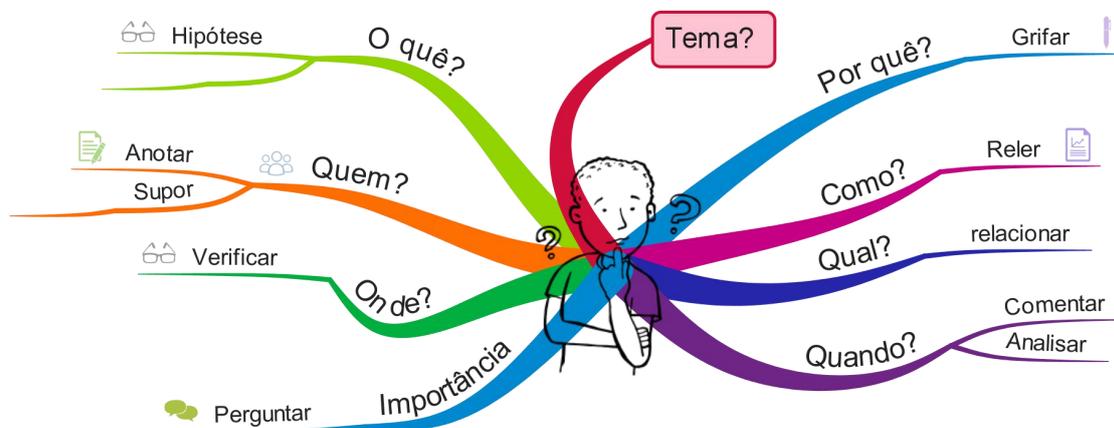
PROTOCOLO DIDÁTICO DE LEITURA METACOGNITIVA - MAPA MENTAL	
Atividades Pedagógicas - Aluno	
Estratégias depois da leitura	
<b>PASSO 3:</b>	
<b>Hora de dar aquela conferida!</b>	
1- Sua produção ajuda você a compreender o assunto do texto?	
a) Se sim, muito bem!!!	
b) Se não, reveja as estratégias da etapa "durante a leitura" e complete com as informações que	

faltam.

As possibilidades são infinitas!!!! Verifique se as palavras escolhidas criam **conexões** que permitam entender a leitura que você está fazendo. Isso é importante para ajudar a sua **memória** a compreender o texto.

Checando...

Selecionei as palavras do texto. Criei conexões no mapa. Compreendo cada ramo e sua conexão com o texto. E agora??? Use toda a sua **criatividade**. **Siga o exemplo do mapa abaixo e desenhe figuras** que vão ajudar você na percepção, na **imaginação** e na associação entre o mapa e o tema.



**Estamos chegando ao final da nossa atividade! Está pronto para conferir o seu percurso de leitura? Vamos lá!**

**Muita atenção às perguntas que serão feitas pelo seu professor.**

Por que perguntas por níveis de inferência? Para ajudar você a avaliar como anda sua própria prática de associar seus conhecimentos prévios trazidos pelo texto. Os níveis são:

- Literal (só entendo o que está explícito no texto)
- Baixo (consigo chegar a poucas conclusões sobre o texto)
- Alto (consigo entender informações complexas)
- Global (consigo extrair experiências positivas ou negativas sobre o tema)

**E aí? Quais níveis de leitura você alcançou? Fazer o mapa mental colaborou na sua concentração e na compreensão do texto? Explique como foi a sua experiência.**

Fonte: Elaborado pela autora

A proposta é que a versão gráfica desse protocolo seja impressa, plastificada e distribuída em versão professor e aluno. A intenção é que este material esteja sempre a mão e o professor possa adotá-lo sempre que planejar uma aula de leitura, assim, as estratégias metacognitivas apresentadas poderão ser aplicadas e revisadas pelos alunos até se tornarem atitudes cristalizadas em seus procedimentos de leitura. Juntamente com as instruções que orientam o mapeamento da leitura, alunos e professores receberão um texto com explicações e um mapa mental que exemplifica os objetivos e a metodologia empregada no PDL. Segue abaixo o design sugerido para as versões do professor e do estudante:

CARO PROFESSOR,



VOCÊ ESTÁ RECEBENDO O PROTOCOLO DIDÁTICO DE LEITURA METACOGNITIVA QUE É UMA FERRAMENTA PENSADA PARA AUXILIAR NO ENSINO DE LEITURA PARA TURMAS EM CONTEXTO DE CORREÇÃO DE FLUXO, MISSÃO QUE SE DESENVOLVERÁ ATRAVÉS DO INCENTIVO AO AUTOCONHECIMENTO E À AUTORREGULAÇÃO.

NESTE SENTIDO, ACREDITAMOS QUE A IMPLEMENTAÇÃO DESTA METODOLOGIA CRIA UM AMBIENTE PROPÍCIO PARA O APRIMORAMENTO DA CAPACIDADE LEITORA DO ALUNO, ALÉM DE MELHORAR A CONCENTRAÇÃO DELE A PARTIR DA PRODUÇÃO DE MAPAS MENTAIS.

POR MEIO DA ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS QUE SURGEM DO TEMA CENTRAL E ALIMENTAM RAMOS E SUB-RAMOS, O MAPA MENTAL POTENCIALIZA O CÉREBRO E AJUDA A MELHORAR O APRENDIZADO, A CRIATIVIDADE, A COMPREENSÃO E A MEMÓRIA.

ALÉM DE TER COMO PROPÓSITO AUXILIAR NA ASSIMILAÇÃO DO CONTEÚDO APREENDIDO ATRAVÉS DE UMA ESTRUTURA QUE REPRESENTA AS ASSOCIAÇÕES FEITAS PELO ALUNO ENTRE O TEXTO E O SEU CONHECIMENTO PRÉVIO. COM A AJUDA DO PDL, O PROCESSAMENTO DA LEITURA SERÁ EXECUTADO EM TRÊS ETAPAS:

1ª) ANTES- OBSERVAÇÃO DA ESTRUTURA TEXTUAL E MONTAGEM DO MAPA:

2ª) DURANTE- LEITURA EFETIVA E PREENCHIMENTO DO MAPA:

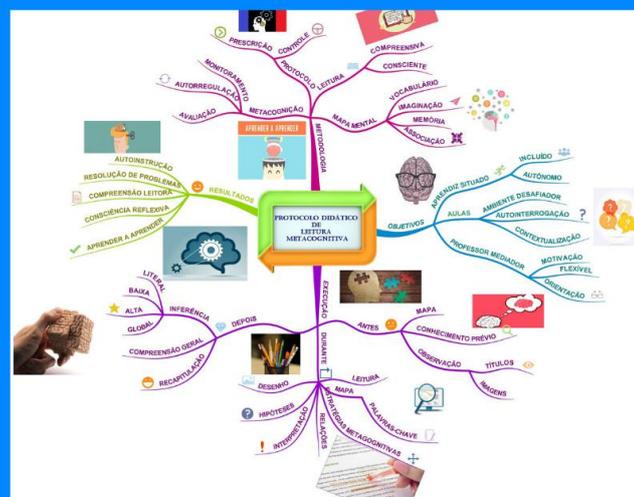
3ª) DEPOIS - ANÁLISE GERAL DO MAPA/ QUESTÕES POR NÍVEIS DE INFERÊNCIA

TODAS ESSAS ETAPAS VIRÃO ACOMPANHADAS POR ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS A SEREM ADOTADAS DE ACORDO COM O OBJETIVO DA AULA.

POR FIM, O PDL PRESCREVE, PARA A ETAPA DEPOIS DA LEITURA, UMA ANÁLISE DIAGNÓSTICA SOBRE OS NÍVEIS DE INFERÊNCIA ALCANÇADOS APÓS A ATIVIDADE. O OBJETIVO DESTA ÚLTIMA ETAPA É ACOMPANHAR A EVOLUÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA DOS ALUNOS E POSSIBILITAR QUE ELES TOMEM CONSCIÊNCIA DESTE CRESCIMENTO.

SEGUER ABAIXO UM MODELO DE MAPA MENTAL QUE ILUSTRA O ROTEIRO DE APLICAÇÃO DO PROTOCOLO DIDÁTICO DE LEITURA METACOGNITIVA.

ESPERAMOS QUE SUAS AULAS DE LEITURA SEJAM REPLETAS DE CRIATIVIDADE E APRENDIZADO!



Elaborado por Cristiane Santos

Figura 21 - Protocolo didático de leitura - versão professor 1. Elaborado pela autora.



CARO ESTUDANTE,



VOCÊ ESTÁ RECEBENDO O PROTOCOLO DIDÁTICO DE LEITURA METACOGNITIVA (PDL) QUE É UMA FERRAMENTA PENSADA PARA AUXILIAR SUA PRÁTICA DE LEITURA NAS AULAS DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO. NOSSO OBJETIVO COM A IMPLEMENTAÇÃO DESTA METODOLOGIA É INCENTIVÁ-LO A DOMINAR E REGULAR SUA LEITURA, A FIM DE APRIMORAR SUA CAPACIDADE LEITORA, ALÉM DE MELHORAR A SUA CONCENTRAÇÃO A PARTIR DA PRODUÇÃO DE MAPAS MENTAIS.

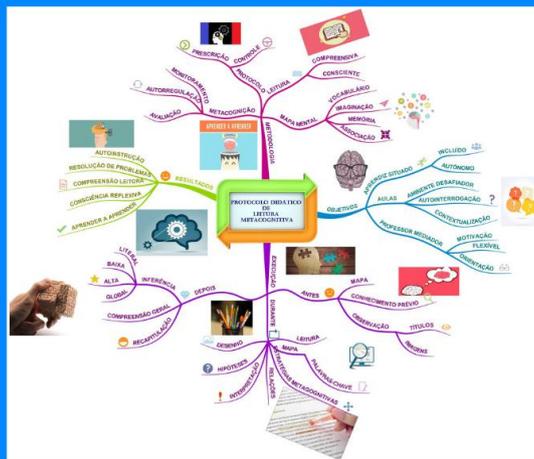
POR MEIO DA ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS QUE SURGEM DO TEMA CENTRAL E ALIMENTAM RAMOS E SUB-RAMOS (COMO EM UMA ÁRVORE), O MAPA MENTAL VAI AJUDAR A POTENCIALIZAR O SEU CÉREBRO E MELHORAR O SEU APRENDIZADO, CRIATIVIDADE, COMPREENSÃO E MEMÓRIA. ALÉM DISSO, O MAPA MENTAL VAI AUXILIAR VOCÊ A FIXAR O CONTEÚDO APREENDIDO ATRAVÉS DE UMA ESTRUTURA QUE VAI REPRESENTAR AS CONEXÕES ENTRE O SEU CONHECIMENTO DE MUNDO E OS NOVOS CONHECIMENTOS TRAZIDOS PELO TEXTO.

O PDL SUGERE UMA PROPOSTA DE LEITURA PROCESSADA EM TRÊS ETAPAS - 1ª) ANTES-OBSERVAÇÃO DA ESTRUTURA TEXTUAL E MONTAGEM DO MAPA; 2ª) DURANTE- LEITURA EFETIVA E PREENCHIMENTO DO MAPA; 3ª) DEPOIS- ANÁLISE DO MAPA/ QUESTÕES POR NÍVEIS DE INFERÊNCIA - TODAS ACOMPANHADAS POR ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS (CONTROLE SOBRE O PRÓPRIO PROCESSO DE LEITURA) QUE DEVERÃO SER ADOTADAS POR VOCÊ DURANTE A ATIVIDADE.

AO FINAL DA DINÂMICA, NA ETAPA DEPOIS DA LEITURA, VOCÊ SERÁ CONVIDADO A FAZER UMA ANÁLISE DIAGNÓSTICA SOBRE OS NÍVEIS DE INFERÊNCIA (DEDUÇÃO) QUE ALCANÇOU COM SEU DESEMPENHO. NÃO É PROVA!!! O OBJETIVO DESTA ÚLTIMA ETAPA É AJUDAR VOCÊ A ACOMPANHAR E A TER CONSCIÊNCIA DA SUA EVOLUÇÃO NAS TAREFAS DE COMPREENSÃO LEITORA.

SEGUER ABAIXO UM MODELO DE MAPA MENTAL QUE ILUSTRA O ROTEIRO DE APLICAÇÃO DO PROTOCOLO DIDÁTICO DE LEITURA METACOGNITIVA.

ESPERAMOS QUE SUAS AULAS DE LEITURA SEJAM REPLETAS DE CRIATIVIDADE E APRENDIZADO!



Elaborado por Cristiane Santos

Figura 23 - Protocolo didático de leitura - versão aluno 1. Elaborado pela autora.



# PROTOCOLO DIDÁTICO DE LEITURA

ORIENTAÇÕES PARA O ALUNO

## Mapa Mental

**Mapa Mental é um dígrama simplificado que conecta informações em torno de um tema central. Funciona como uma poderosa ferramenta de memorização, planejamento e organização de ideias.**

No ambiente escolar, a produção de mapas pode estimular a capacidade crítica, além de garantir a confiança necessária para planejar e controlar a leitura de textos.

Você só vai precisar de:

- Folha A4;
- Caneta hidrocor.

RECURSO PROMOTOR DE ESTRATÉGIA DE LEITURA

SIGA O PASSO A PASSO ABAIXO

1- ESTRATÉGIAS ANTES DA LEITURA

**PASSO 1:**

**Não leia o texto ainda!**

- Observe se há título ou figuras. Qual deve ser o assunto? O que você já sabe sobre ele?
- Vamos iniciar a produção do nosso mapa. Para isso, **desenhe** uma imagem no centro do papel que represente o tema. Não sabe desenhar? Faça um círculo ou use letras especiais.
- Desenhe **ramos** partindo da imagem central. Cada ramo deve ter uma cor diferente.
- Escreva em cada ramo **uma palavra** que ative sua **memória** sobre o tema.
- Comece** com pelo menos **quatro ramos**. Em cada um deles use uma palavra para responder perguntas sobre o que você está vendo. Exemplo: **Quem? O que? Quando? Como? Por quê? Importância? Onde?** etc.

**Siga o exemplo abaixo (no lugar das perguntas você deve colocar as palavras que respondem ao que você está vendo no texto)**



3- ESTRATÉGIAS DEPOIS DA LEITURA

**PASSO 3:**

**Hora de dar aquela conferida!**

1- Sua produção ajuda você a compreender o assunto do texto?

a) Se sim, muito bem!!!

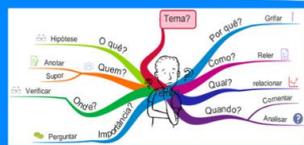
b) Se não, reveja as estratégias da etapa "durante a leitura" e complete com as informações que faltam.

As possibilidades são infinitas!!! **Verifique** se as palavras escolhidas criam **conexões** que permitam entender a leitura que você está fazendo. Isso é importante para ajudar a sua **memória** a compreender o texto.

**Checkando...**

**Selecionei** as palavras do texto. **Criei** conexões no mapa. **Compreendo** cada ramo e sua conexão com o texto. E agora??? Use toda a sua **criatividade**.

**Siga o exemplo do mapa abaixo e desenhe** figuras que vão ajudar você na percepção, na imaginação e na associação entre o mapa e o tema.



2- ESTRATÉGIAS DURANTE A LEITURA

**PASSO 2:**

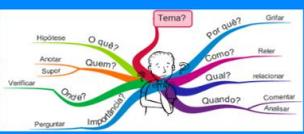
**Agora sim, chegou a hora de ler o texto!**

Leia com atenção. Extraia as palavras do texto. Conecte-as aos ramos e sub-ramos do seu mapa.

- Selecione** palavras que complementem o que está pensando. Para isso, use estratégias de leitura como **grifar, reler, anotar, relacionar** o que já sabe, **fazer hipóteses, etc.** No desenho abaixo são apresentadas várias sugestões. Não precisa usar todas, apenas escolha as que facilitam a sua seleção de palavras do texto.
- Faça sub-ramificações** nos ramos que você desenhou na etapa 1 (galhos das árvores. Lembra?). Complete com as palavras que você escolheu no texto.
- Crie conexões** lógicas. Uma palavra aplica a outra na sequência do tema que você está lendo. Adicione toda informação **nova e esclarecedora**.
- Lembre-se de que você deve escrever **apenas uma palavra** em cada ramo ou sub-ramo, portanto escolha aquelas que **melhor explicam** o texto.

**Importante:** Você tem liberdade para **escolher as palavras** que mais reconhece, as cores que mais agradam e **fazer desenhos** que ajudam a memorizar o texto. Tudo deve colaborar para que, ao final da leitura, o mapa esteja pronto e reproduza os principais assuntos abordados no texto.

**Siga o exemplo abaixo (no lugar das sugestões: reler, anotar, grifar, etc. você deve colocar as palavras que escolheu usando a sua melhor estratégia).**



MAPA MENTAL PRONTO!!!

Estamos chegando ao **final** da nossa atividade! Está pronto para conferir o seu **percurso de leitura**? Vamos lá!

Muita atenção às **perguntas** que serão feitas pelo seu professor.

Por que perguntas por **níveis de inferência**? Para ajudar você a avaliar como anda sua própria **capacidade de pensar** enquanto está lendo. Os níveis são:

- **Literal** (já entendo o que está explícito no texto)
- **Baixo** (consigo chegar a poucas conclusões sobre o texto)
- **Alto** (consigo entender informações complexas)
- **Global** (consigo extrair experiências positivas ou negativas sobre o tema)

**E aí? Quais níveis de leitura você alcançou? Fazer o mapa mental colaborou na sua concentração e na compreensão do texto? Explique como foi a sua experiência.**



Elaborado por Cristiane Santos

Figura 24 - Protocolo didático de leitura - versão aluno 2. Elaborado pela autora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo investigar o ensino aprendizagem das estratégias metacognitivas de leitura para alunos com idades que variam entre 14 e 17 anos, com histórico de repetência, e que se encontram em correção de fluxo (CF). Para tal, esta pesquisa apoiou-se em análises sobre a relação dos estudantes com a leitura, na investigação do uso do mapa mental como estratégia metacognitiva e na elaboração da proposta de um protocolo didático para o ensino de leitura em contexto de correção de fluxo.

Realizou-se em primeiro lugar uma revisão teórica na qual é possível compreender o sujeito-aprendiz em CF situado em suas práticas escolares. Trata-se de um sujeito com *self* específico, situado em controversas relações sociointeracionais que o empurram para um ciclo de repetência, para o atraso na relação idade/série, aumentando o desânimo e o desinteresse pelas instituições educacionais.

Foi possível elucidar, através de trabalhos empíricos, a dificuldade desses alunos com a leitura, não apenas pela pouca disposição para a atividade, mas também pelos problemas no reconhecimento de palavras básicas ou no significado de boa parte delas. Os níveis de alfabetismo nessas turmas, geralmente, variam entre rudimentar e elementar, situação que nos levou a concluir que nas turmas de CF a leitura deve ser considerada como uma cognição a ser aprendida através de estratégias que possam aproximar o sujeito situado das relações ensino-aprendizagem.

As atividades em sala de aula permitiram perceber que esses alunos participavam melhor das atividades de leitura, quando essas traziam textos que mantivessem uma relação próxima com o cotidiano deles na comunidade em que vivem. Além disso, demonstraram dedicação e concentração nas atividades que envolviam desenhos e o uso de canetas coloridas, o que nos deu margem para sugerir o uso de mapa mental como recurso promotor de estratégias metacognitivas de leitura.

Concluimos também, com a aplicação da proposta didática piloto, que o aluno pode se engajar na leitura do texto e produzir um mapa mental desde que seja guiado na prática das estratégias metacognitivas de forma sistêmica. Com as aulas sendo aplicadas via celular, por causa do distanciamento social, foi possível perceber as fragilidades para associar leitura e produção de mapas. Diante da falta de uma instrução detalhada, foram entregues desde mapas que não se relacionavam com o tema proposto para leitura, até desenhos que representavam o

texto como um todo. Apesar disso, uma aluna relatou que o mapa havia contribuído para o entendimento do texto e para a realização das tarefas.

O resultado da análise anterior foi a construção do protocolo didático de leitura metacognitiva final que procurou dirimir essas fraquezas sugerindo um modelo de instruções com um passo-a-passo ilustrado para que os alunos pudessem construir seus mapas de forma autônoma. Com o retorno das aulas presenciais e escalonadas, estudantes do sexto e do oitavo ano participaram dos primeiros testes com o PDL na versão final. Depois da leitura e da produção dos mapas, alguns alegaram que a prescrição facilitou a ativação do conhecimento prévio (o que já sabiam sobre o assunto) e na autonomia da escolha de palavras-chave para o mapeamento.

A despeito de alguns optarem por usar frases curtas ao invés de palavras-chave, a ativação do conhecimento, a consciência reflexiva e a autonomia gerada pelo PDL podem ser confirmadas, em alguns casos, através dos desenhos escolhidos para ilustrar o centro do mapa. Isso porque são elementos que representam o modo como ele interage com o texto, e alguns alunos, no momento da verificação dos níveis, relataram gostar da atividade, pois mesmo chegando ao final da leitura conseguiam lembrar das partes do texto, ação na qual apresentavam dificuldade. Os comentários indicam que a atividade suscita uma autorregulação capaz de proporcionar o florescer do leitor crítico e autônomo.

Futuras investigações poderiam estudar mais minuciosamente os impactos dessa proposta no resultado das práticas escolares dos alunos em CF. Analisar até que ponto o mapeamento do texto corrobora para a cristalização de práticas metacognitivas capazes de ajudá-los a resolver os próprios problemas de compreensão leitora.

Sugiro também que este material seja utilizado não só nas turmas de CF, mas também em outras turmas, de preferência no ensino fundamental. A leitura e a compreensão são ações cognitivas determinantes para o desenvolvimento do aluno durante a sua trajetória escolar, podendo torná-lo autônomo e competente.

De forma positiva, este estudo contribui para o reconhecimento do aprendiz situado que compõe o quadro de alunos das turmas em correção de fluxo e os entraves enfrentados na autorregulação de uma leitura compreensiva e consciente. Dada a importância do tema, considera-se que há ainda muito a esmiuçar sobre a influência da leitura e da compreensão como ações fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, o que abre caminho para várias linhas investigativas.

A educação brasileira se faz, muitas vezes, por mãos de heróis e heroínas anônimos que se dedicam em levar conhecimento para aqueles que frequentam as salas de aula, mas são

reféns de um sistema que não os acolhe adequadamente. Não é só merenda, uniforme e gratuidade no transporte, eles querem oportunidade de ocupar os espaços da sociedade com aquilo que aprenderam na escola.

Eis os heróis em ação, reinventando-se (pois não se pode culpar o sistema e as metodologias que nos impõem). Professores que lidam dia após dia com a falta de infraestrutura, com a violência e com o apagamento da sociedade. Lembro-me do primeiro dia numa sala de correção de fluxo, de como foi difícil entender que não adiantava cruzar os braços e exigir políticas públicas para resolver o que parecia não ter solução. Foi preciso ir à luta. Trabalhar árduo.

Foi o início de uma labuta solitária: compra de equipamentos (do próprio bolso), reconfiguração dos estudantes em sala, reorganização dos conteúdos e acima de tudo procurar entender quem eram aqueles estudantes. As aulas de metacognição do Mestrado Profissional só fortaleceram aquilo que o meu pensamento buscava. Com o tempo e as novas técnicas senti que conseguiria alcançar.

Os heróis só se sentem vencedores quando derrotam o inimigo definitivamente, e na educação ainda temos muitos a serem vencidos. Este trabalho é apenas uma das armas que podem ser usadas para impedir algumas perdas. Permitir que o estudante se reconheça como protagonista no seu meio social, deseje vencer sem desprezar suas origens através de um ensino que o torna crítico, autônomo e independente, acredito ser a minha poderosa contribuição para essa batalha.

## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M. *et al.* **Dicionário: trabalho, profissão, e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<https://www.gestrado.net.br/pdf/7.pdf>>. Acesso em: 22 fev 2020.

ALMEIDA, D. V.; MERCADO, L. P. L.; FERREIRA, L. F. S. Usos de aplicativos de construção de mapas cognitivos como metodologia ativa no ensino superior. **LES - Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 25, n. 45, mai/ago 2020. Disponível em <<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9868>>. Acesso em 13 de jan. 2021.

ALVES, R. **Aprenda como fazer um mapa mental.** Disponível em: <<https://renatoalves.com.br/blog/aprenda-como-fazer-um-mapa-mental/>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ANDRETTA, I. *et al.* Metacognição e aprendizagem: como se relacionam? **Psico**. Porto Alegre: PUCRS, v. 41. n1, pp7-13, jun/mar 2010.

APLEGATE, M. D.; QUINN, K. B.; APLEGATE, A. J. (2002). Níveis de pensamento requeridas por questões de compreensão de leitura nos estoques informais. **The Reading Teacher**. 56, n. 2, p. 174-800.

ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BEBER, B.; BONFIGLIO, S. U.; SILVA, E. Metacognição como processo da aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, 2014; 31 (95): 144-51.

BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: Problemas de linguística geral II. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1989.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, número3, setembro/dezembro de 2014: 401-409.

BRASIL, Ministério da Educação. Educação é a base. Página inicial. Disponível em <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/> acesso em 21 de jan 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. Agência de Saúde. **Saúde-e-mais-tres-ministerios-firmam-carta-compromisso-para-prevencao-da-gravidez-na-adolescencia.** Disponível em: <<https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/45196>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. **Brasil: Ideb 2017.** Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/brasil/ideb>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. **Conheça o Ideb.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Em aberto: Programas de Correção de fluxo escolar** – Brasília: O Instituto, 1981-. 2000 - Educação - I. v. 1, n. 1, (nov. 1981).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Relatório Brasil no PISA 2018: versão preliminar**. – Brasília, 2019.

BUZAN, T. Dominando a técnica dos mapas mentais: guia completo de aprendizado e o uso da mais poderosa ferramenta de desenvolvimento da mente humana/ Tony Buzan; tradução Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: Cultrix, 2019.

BUZAN, Tony group – Inventor of Mind . Disponível em: <<https://www.tonybuzan.com/about-buzan/>>. Acesso em: 10 de abril de 2020.

CHARTIER, R. Do livro à leitura, 2001. In: SÁ, E. F.; ALBUQUERQUE DE, D. C. S. H.; QUINTERO, S. E. U. Os protocolos de leitura como suporte teórico-metodológico para análise na história da educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 256-278, set. 2017. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9496>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

DURING, S. J.; ARTINO, A. R. Situativity theory: A perspective on how participants and the environment can interact: AMEE Guide no. 52. **Medical Teacher** 33, 188–199. (2011). Disponível em: <<https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.550965>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

FANON, F. Pele negra, máscaras brancas; tradução de Renato da Silveira.; - Salvador: EDUFBA, 2008.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, 34(10), 906-911. 1979.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: paz e terra, 1996. - (Coleção Leitura)

GERHARDT, A. F. **Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios**. Campinas: Pontes, 2016.

GÓES, N. M.; BORUCHOVITCH, E. O uso do mapa conceitual na formação de futuros professores em disciplina de estágio supervisionado: um relato de experiência. **Psicologia: Ensaio & Formação**. Ago/dez 2017,8 (2) – 53-62.

GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: M. R. Maluf (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003; p.19-64.

HODGES, L. D.; NOBRE, A. P. Processos cognitivos, metacognitivos e metalinguísticos na aquisição da leitura e escrita. **Teoria e Prática Da Educação**, 15(3), 2012; pp. 89-102. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/tpe.v15i3.25490>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE EDUCA. Conheça o Brasil. Índice. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao>. Acesso em 19 jan. 2021.

IDEB\_ Índice de desenvolvimento da educação básica. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado>>. Acesso em: 29 de jul de 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>> Acesso em: 02 jul. de 2020.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Ação social do Ibope. Indicador de analfabetismo funcional. Metodologia. Disponível em: <https://ipm.org.br/inaf>. Acesso em 19 jan. 2021.

JOLY, M. C. R. A. **Escala de Estratégias de Leitura - formato Ensino Médio (EELEM).** Relatório de pesquisa. Universidade de São Francisco. Itatiba, SP, 2005.

JOLY, M. C. R. A; SANTOS, L. M; MARINI, J. A. S. **Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio.** 16(34), pp. 205-212. Universidade São Francisco, 2006.

JOU, G. I de; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica.** 19 (2), 177-185, 2006.

KLEIMAN, A. B. **Abordagens da leitura. Scripta,** 8(14), 13-22. Recuperado de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538>>. 2004.

KLEIMAN, A. B. **Leitura: ensino e pesquisa.** 6.ed. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de Leitura: teoria e prática.** 9.ed. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, I. V; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual.** 17. ed.- 3ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2009.

LEFFA, V. J. Aspectos da leitura. - Porto Alegre: Sagra: DC Luzzato, 1996.

MAPAS MENTAIS: Tudo o que você precisa saber. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/portal/dicas/o-que-e-e-como-fazer-um-mapa-mental-para-concursos-2016-12/>. Acesso: em 25 nov 2020.

NEVES, D. A. de B. Aspectos metacognitivos da leitura do indexador. 2004. 131 f. Tese de doutorado em Ciência da Informação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

NEVES, D. A. de B. Meta-aprendizagem e a ciência da informação: uma reflexão sobre o ato de aprender a aprender. **Perspectivas em ciência da informação.** [S.l.], v. 12, n. 3, p. 116-

128, dez. 2007. ISSN 19815344. Disponível em:

<<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/151>>.

OLIVEIRA, C. L. de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessia** ed.04 . Educação, Cultura, Linguagem e Arte. Disponível em: <[e-revista.unioeste.br](http://e-revista.unioeste.br)>. Acesso em: 03 jul. 2020.

OLIVEIRA, L. Pantanal – Duque de Caxias. Disponível em: <<http://duquecaxiense.blogspot.com/2012/05/pantanal-duque-de-caxias.html>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

PEREIRA, M. H. Letramento e retextualização: conceitos e relações. *In*: RIBEIRO, R. M. P. (org.) **Letramentos e multiletramentos na escola: teorias e práticas**. Campos dos Goytacazes - RJ: Brasil Cultural, 2018, p.54-77.

QEDU. QEDu: Use dados. Transforme a educação. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/171271>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

REIS, M. de N.; ANDRADE, M. F. F. de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, 17(202), 01-11. 2018.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e crítica**, 16(1), pp. 109-116. Universidade Católica Portuguesa, 2003.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de atividades pedagógicas de atividades autorreguladas – Caderno do professor. Língua portuguesa e literatura – 8º ano do Ensino Fundamental**. Caderno do professor. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2013.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Resolução SEEDUC nº 5.330/10/09/2015. **Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas Unidades Escolares da Rede Pública**. Disponível em: <[http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/resolucao\\_seeduc\\_n\\_5\\_330\\_-\\_102.htm](http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/resolucao_seeduc_n_5_330_-_102.htm)>. Acessado em: 22 fev. 2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação. **Novo Caderno de Orientações Autonomia e Correção de Fluxo**. Rio de Janeiro: Secretaria Estadual de Educação, 2015.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. [orgs.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p. (Estratégias de ensino, 29)

SCHRAW, G. Promoting general metacognitive awareness. **Instructional Science**. 26, 113-125. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1003044231033>

SILVA, W. da; CLARO, G. R.; MENDES, A. P. **Aprendizagem significativa e mapas conceituais**. Formando professores: contextos, sentidos e práticas. Educere PUCPR XIV Congresso Nacional de Educação, 2019.

SINHA, C. Pessoas situadas: aprender a ser um aprendiz. In: **Learning Sites: Social and Technological Resources for Learning**. Oxford, Pergamon, 1999; pp 32-48.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed. 1988.

SOUZA, M. S. de; BEZERRA, N. R.; SILVA, P. P. da. **Olhares: Breve história da ocupação humana no município de Duque de Caxias**. Volume I. Ed. APPH – CLIO. Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, N. A. de; BORUCHOVITCH, E. Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 26, n. 3, p. 195-217, dez. 2010 . Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 13 jan. 2021.

VIEIRA, T. 8 aplicativos para fazer mapa mental. **Tecnoblog**. Disponível em <<https://tecnoblog.net/354968/8-aplicativos-para-fazer-mapa-mental/>> acesso em 14 de jan 2021

## Anexo 1 - ESCALA METACOGNITIVA DE LEITURA –EMeL- EM

Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly

- |   |
|---|
| 1. Fazer perguntas sobre o conteúdo do texto.   |
| 2. Ver como é a organização do texto.   |
| 3. Organizar um roteiro para ler.   |
| 4. Levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto.  |
| 5. Fazer comentários críticos sobre o texto.  |
| 6. Opinar sobre as informações do texto.  |
| 7. Parar de ler para ver se estou entendendo.   |
| 8. Rerler trechos quando encontro uma informação que tenho dificuldade de entendimento.                         |
| 9. Rerler em voz alta os trechos que não compreendi.  |
| 10. Voltar a ler alguns parágrafos ou páginas já lidas quando me distraio.                                      |
| 11. Verificar se as hipóteses que fiz sobre o conteúdo do texto estão certas ou erradas.                        |
| 12. Grifar o texto para destacar as informações que acho importante.  |
| 13. Fazer anotações ao lado do texto.   |
| 14. Consultar o dicionário para entender o significado de palavras novas.                                       |
| 15. Fixar a atenção em determinados trechos do texto.   |
| 16. Fazer anotações sobre os pontos mais importantes do texto.  |
| 17. Ler novamente trechos do texto quando não entendo a relação entre as informações.                           |
| 18. Relacionar o assunto do texto com o que já conheço sobre o assunto.   |
| 19. Deduzir informações do texto que leio para compreendê-lo.   |
| 20. Analisar se as informações são lógicas e fazem sentido.   |
| 21. Ler com atenção e devagar para ter certeza que estou entendendo o texto.                                    |
| 22. Rerler trechos para relacionar as informações do texto.   |
| 23. Concentrar-me na leitura quando o texto é difícil.  |
| 24. Questionar o texto para entendê-lo melhor.  |
| 25. Ficar atento aos nomes, datas, época e locais que aparecem no texto para compreendê-lo.                     |
| 26. Fazer suposições sobre o significado de um trecho do texto quando não entendo.                              |
| 27. Interpretar o que o autor quis dizer.   |
| 28. Ler em voz alta quando o texto é difícil.   |
| 29. Diferenciar as informações da opinião do autor.   |
| 30. Pensar sobre por que fiz algumas suposições certas e outras erradas sobre o texto.                          |
| 31. Relembrar os principais pontos do texto para verificar se o compreendi totalmente.                          |
| 32. Escrever com minhas palavras as informações que destaquei como mais importantes.                            |
| 33. Fazer lista dos tópicos mais importantes do texto.  |
| 34. Fazer um resumo do texto para organizar as informações mais importantes.                                    |
| 35. Verificar se atingi o objetivo que havia estabelecido para a leitura.                                       |
| 36. Identificar as dicas do texto que me permitiram fazer hipóteses corretas sobre o conteúdo antes da leitura. |
| 37. Fazer um esquema do texto para relacionar as informações importantes.                                       |
| 38. Copiar os trechos mais importantes do texto.  |
| 39. Listar as informações que entendi com facilidade.   |

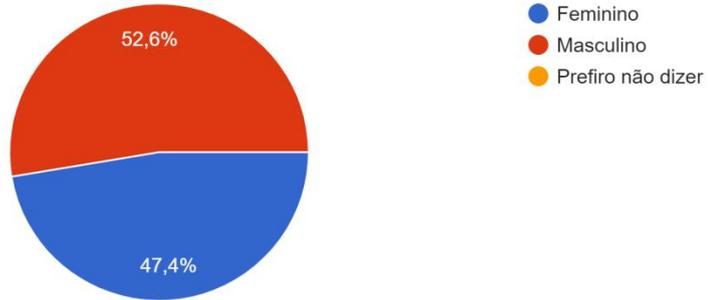
## Anexo 2- Questionário socioeconômico completo - perguntas

1. Qual o seu sexo?
2. Qual a sua idade?
3. Como você se considera?
4. Qual a sua religião?
5. Quantas pessoas moram em sua casa?
6. Você tem filhos?
7. Até quando seu pai estudou?
8. Até quando sua mãe estudou?
9. Em que seu pai trabalha?
10. Em que sua mãe trabalha?
11. O que você gosta de assistir na TV?
12. Você tem acesso à internet? Como acessa?
13. O que gosta de acessar na internet?
14. Como costuma fazer suas pesquisas escolares?
15. Você trabalhou ou teve atividade remunerada durante seus estudos?
16. Com que idade começou a trabalhar?
17. Você sempre estudou em escola pública?
18. Você já fez algum curso?
19. Você gosta de estar matriculado no Correção de Fluxo?
20. Por quê?
21. Qual a sua avaliação sobre a dinâmica das aulas?
22. Como avalia o material didático usado?
23. Como avalia o nível de aprendizado?
24. Você tem interesse em ingressar no Ensino Médio?
25. A violência interfere na sua vida escolar?
26. Com qual frequência você lê jornal? (papel ou virtual)
27. Revistas de informações gerais?
28. Histórias em quadrinhos?
29. Livros de ficção, histórias românticas, contos ou poesias?
30. Tem algo mais que você goste de ler? O que é?
31. Você costuma escrever?
32. O que você gosta de escrever?
33. Que tipo de música gosta de ouvir?"

### Anexo 3- Questionário socioeconômico completo - gráficos

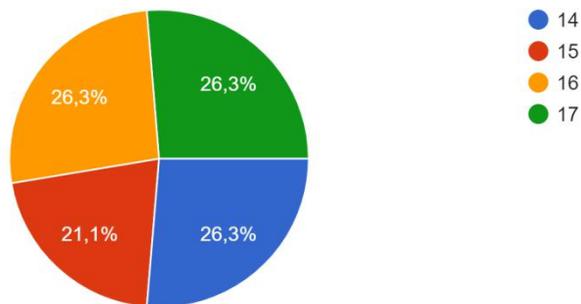
Qual o seu sexo?

19 respostas



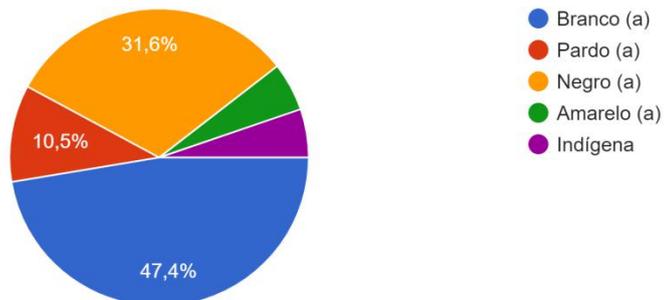
Qual a sua idade?

19 respostas



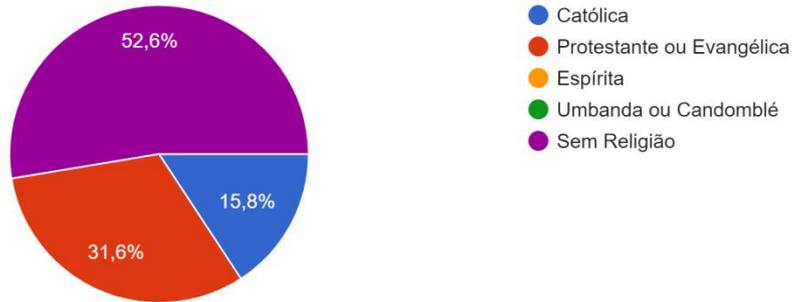
Como você se considera?

19 respostas



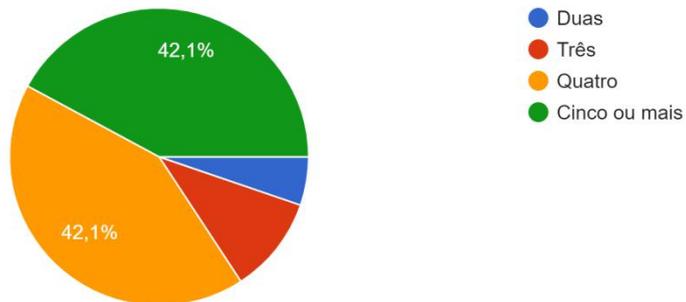
### Qual a sua religião?

19 respostas



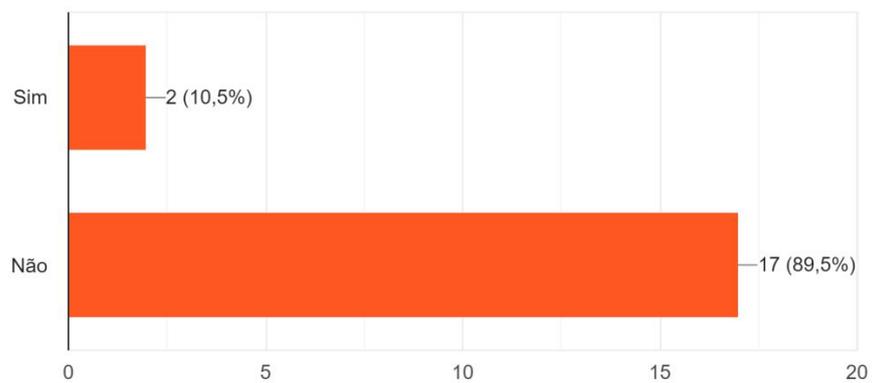
### Quantas pessoas moram em sua casa?

19 respostas



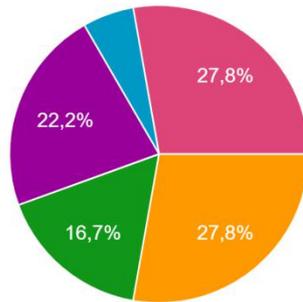
### Você tem filhos?

19 respostas



### Até quando seu pai estudou?

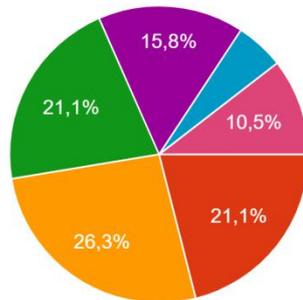
18 respostas



- Não estudou
- Da 1ª a 4ª série (antigo primário)
- Do 5ª a 8ª série (antigo ginásio)
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo

### Até quando sua mãe estudou?

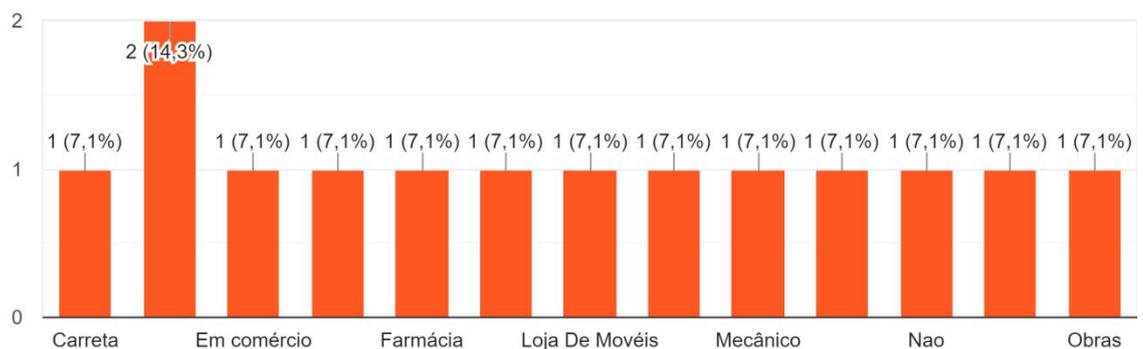
19 respostas



- Não estudou
- Da 1ª a 4ª série (antigo primário)
- Da 5ª a 8ª série (antigo ginásio)
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Completo

### Em que seu pai trabalha?

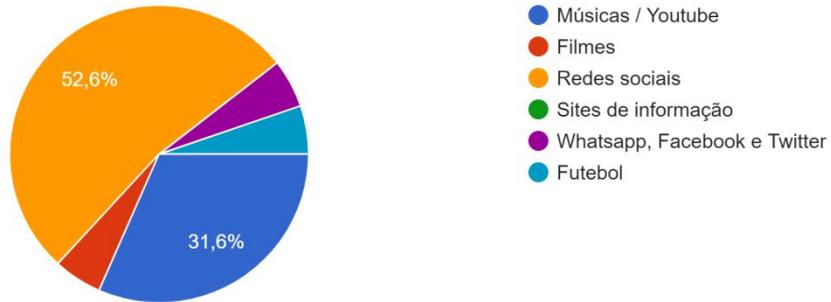
14 respostas





O que gosta de acessar na internet?

19 respostas



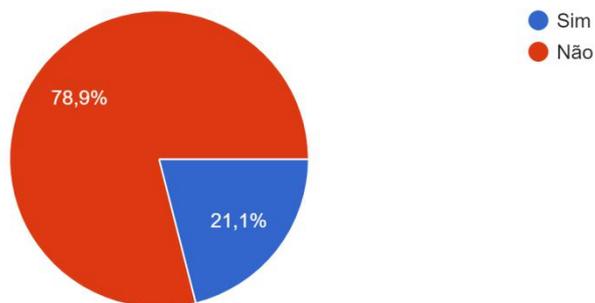
Como costuma fazer suas pesquisas escolares?

19 respostas



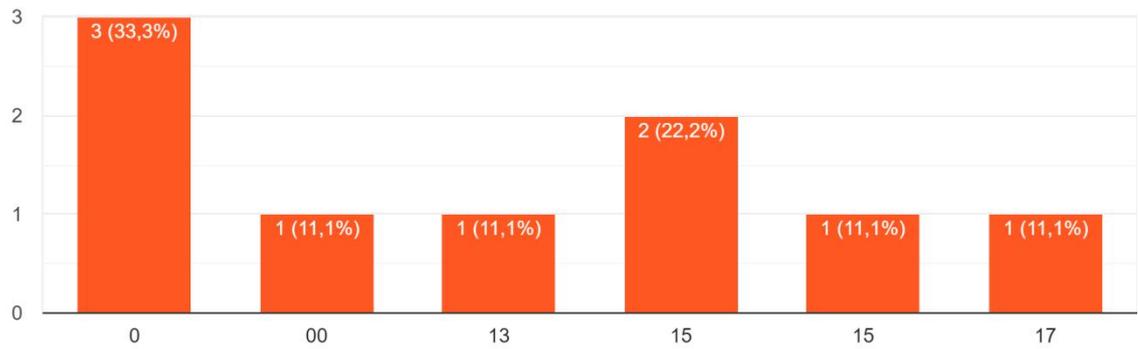
Você trabalhou ou teve atividade remunerada durante seus estudos?

19 respostas



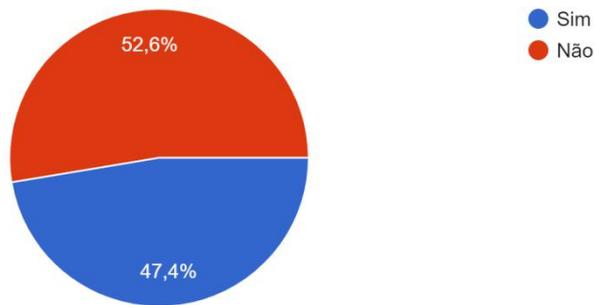
Com que idade começou a trabalhar?

9 respostas



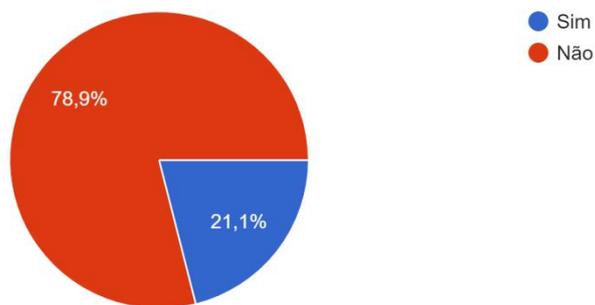
Você sempre estudou em escola pública?

19 respostas



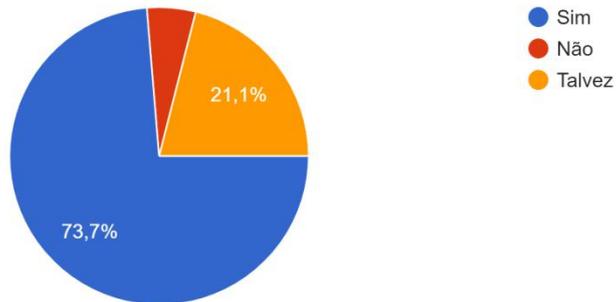
Você já fez algum curso?

19 respostas



Você gosta de estar matriculado no Correção de Fluxo?

19 respostas

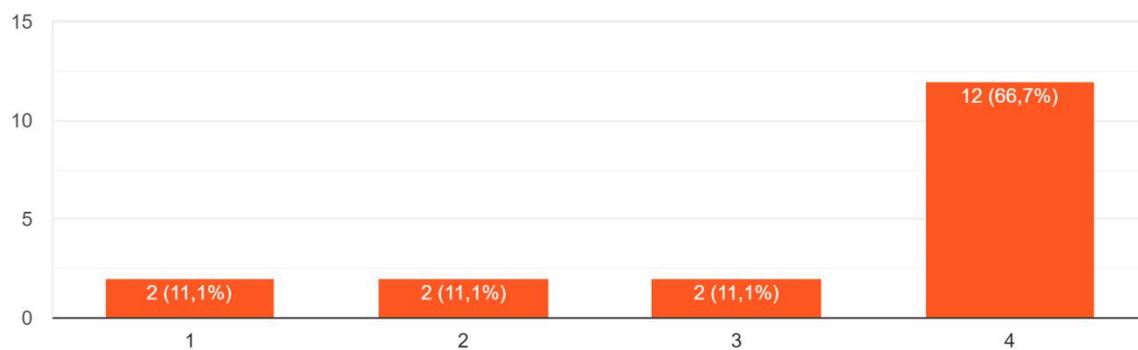


Por quê? 16 respostas

1. Porque é melhor
2. Porque as Aulas são Boas e os professores são Bem legais etc
3. Não é a mesma coisa mais vale apenas porquê fazer parte dos estudos para aprender oque ainda me falta
4. Já Era Para Eu Terminar Meus Estudos
5. Não sei
6. Recupero o tempo perdido
7. Por que eu gosto
8. Porque ele adianta muito nos estudos
9. Porque eu tenho meus amigos na correção
10. Ensino melhor
11. Porque avança mais rápido nos estudos
12. Pq está me ajudando bastante
13. Por que adianta
14. Porque eu amo minha ex turma!
15. As professoras
16. Tá Me Ajudando Muito

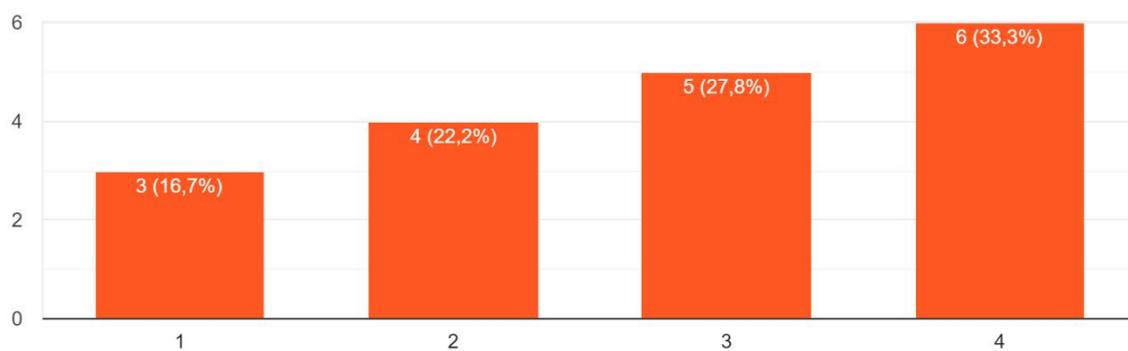
Qual a sua avaliação sobre a dinâmica das aulas?

18 respostas



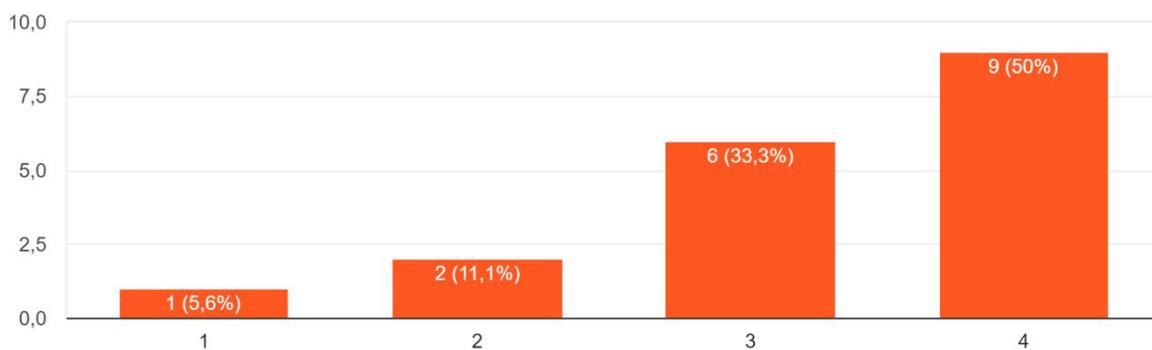
Como avalia o material didático usado?

18 respostas



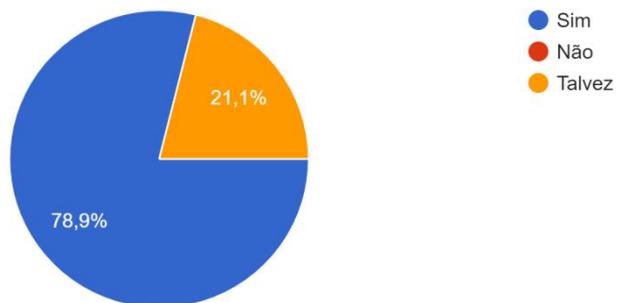
Como avalia o nível de aprendizado

18 respostas



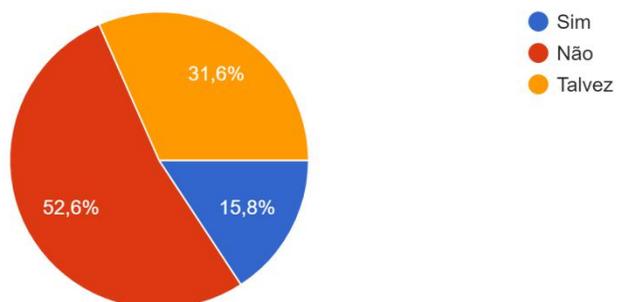
Você tem interesse em ingressar no Ensino Médio?

19 respostas



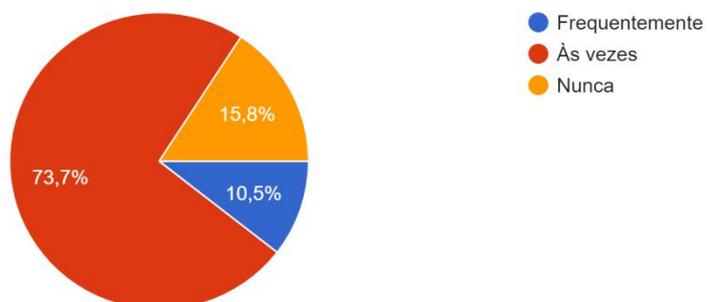
A violência interfere na sua vida escolar?

19 respostas



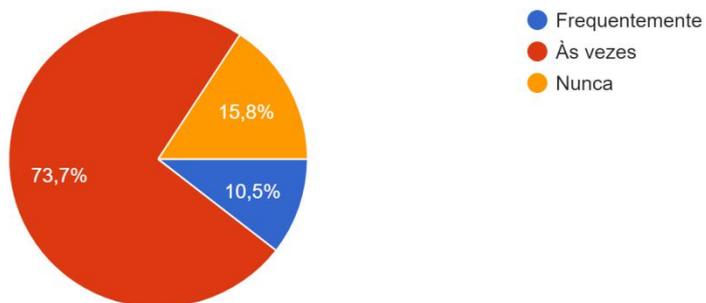
Com qual frequência você lê jornal? (papel ou virtual)

19 respostas



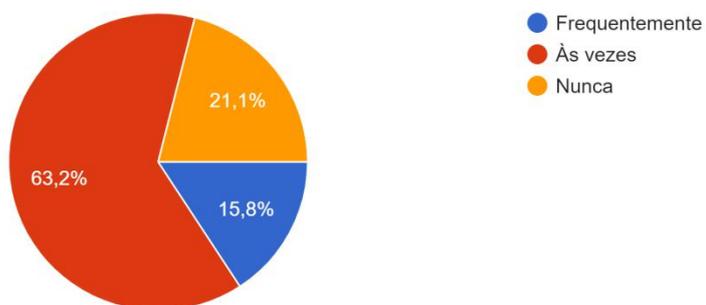
### Revistas de informações gerais?

19 respostas



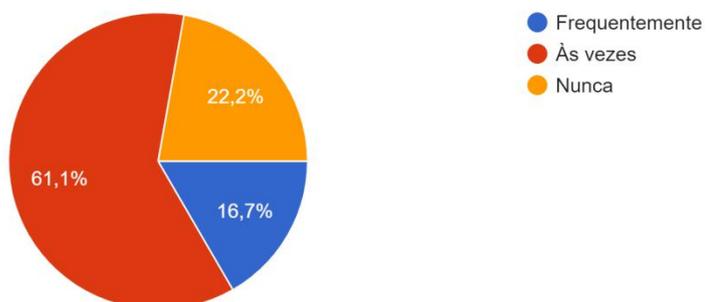
### Histórias em quadrinhos?

19 respostas



### Livros de ficção, romances, contos ou poesias?

18 respostas



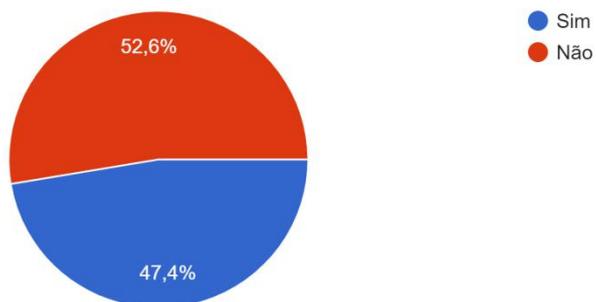
Tem algo mais que você goste de ler? O que é?

15 respostas

1. Não
2. Nada
3. Livro romântico
4. Livros de histórias
5. Livros
6. Não
7. Textos
8. Não tem
9. Mangá
10. Futebol
11. Nao
12. Sim
13. Livros

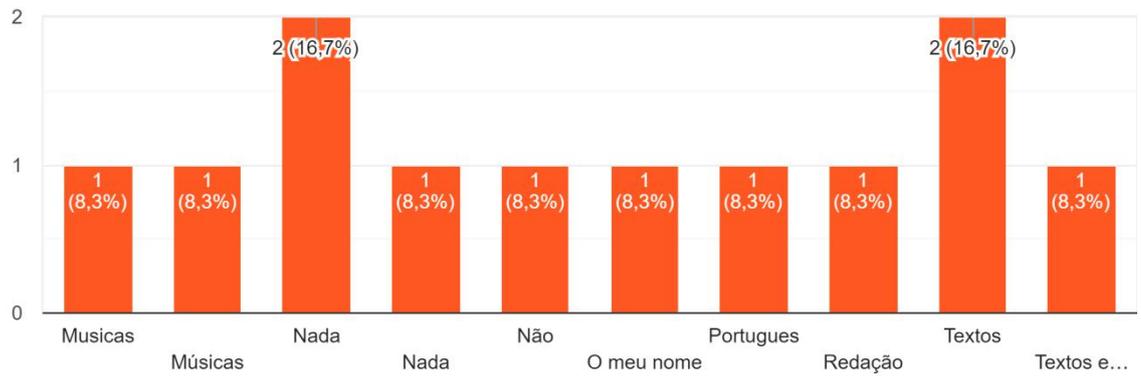
Você costuma escrever?

19 respostas



### O que você gosta de escrever?

12 respostas



### Que tipo de música gosta de ouvir?

19 respostas

