

LIVROS DIDÁTICOS, ENSINO DE LEITURA E CONHECIMENTO PRÉVIO: OS ESTUDOS EM METACOGNIÇÃO COMO SUPORTE METODOLÓGICO ÀS ATIVIDADES ESCOLARES EM LÍNGUA PORTUGUESA

TEXTBOOKS, READING AND PRIOR KNOWLEDGE: METACOGNITIVE STUDIES AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR SCHOOL ACTIVITIES IN PORTUGUESE CLASSES

BOTELHO, Patrícia Ferreira. (UNIRIO)

Resumo: A leitura tem sido trabalhada de forma insuficiente nos livros didáticos, que não contém pressupostos: que a subsidiem como uma atividade construída cognitivamente e que, em busca da compreensão, possa ser administrada pelo próprio aluno na escola. Este estudo tem essa premissa como ponto de partida e, para tanto, se constituirá de reflexões acerca dos conceitos de conhecimento prévio, leitura e ensino, a partir da perspectiva processual sob orientação dos estudos em metacognição e de alguns olhares no campo do letramento escolar, a fim de reintegrar alguns conceitos desses campos ao conceito de conhecimento prévio na proposição de atividades de leitura. A metodologia de aprendizado escolar de Nelson e Narens (1994), com emprego de três estágios de leitura, apresenta as estratégias metacognitivas que auxiliam o leitor a refletir sobre suas ações ao ler. Com base nisso, realizamos uma análise que buscava diagnosticar as potencialidades dos alunos como produtores de significados. Essa análise será metodologicamente de cunho qualitativo, a fim de tecer olhares propositivos a partir de uma intervenção pedagógica realizada em um estudo anterior (BOTELHO, 2015). Nesse sentido, as estratégias metacognitivas envolviam questões elaboradas em três momentos: *pré-leitura*, *durante a leitura* e *pós-leitura*. Essa análise buscava a formação de estudos para avaliar a metodologia atual dos livros didáticos e propor metodologia de estudo fundamentada e adequada na construção de aparato teórico-conceitual para melhora do ensino de leitura.

Palavras-chave: atividades escolares de leitura; conhecimento prévio; metacognição.

Abstract: This paper presents some data that discuss the nature of reading activities in teaching materials. My main issue is discussing about the concept known as prior knowledge (PK) which is a knowledge that helps people in general to perform readings with highest quality. It means that these materials analyzed conceptualize reading as a skill that cannot be managed by students' cognition. It's recognized that PK is a low explored knowledge, and most of the times it is not even mentioned when researchers develop studies about reading. Based on this, it is possible to claim that what I have just mentioned above is one of the reasons that legitimate this paper in order to improve reading access and reading comprehension. For collecting the data I looked for textbooks based on Nelson and Narens's (1994) school learning methodology in three reading stages. My main goal is to help students reflect about their own metacognitive actions while reading. Based on this, I have done an evaluative study of reading activities in textbooks, comparing them to a specific reading test that aimed to identify students' productivity as meaning makers. In this respect, the metacognitive strategies were developed in three stages: pre-reading activities, during reading activities and post-reading activities. The last step of this analysis was the elaboration of studies that may help in the evaluation of textbooks for proposing an adequate studying methodology based on the improving of conceptual and theoretical issues for reading.

Keywords: reading scholar activities; prior knowledge; metacognition.

INTRODUÇÃO

A leitura se constitui como uma atividade fundamental para a construção do conhecimento dos alunos e para sua formação como cidadãos. Na escola, o desenvolvimento dessa atividade está plenamente relacionado à formação dos alunos e da viabilização de habilidades investigativas para aprendizado em diversas disciplinas, por meio da percepção das estratégias expressivas de que a língua materna dispõe para o enriquecimento do material a ser lido.

O espaço da sala de aula é revelador do que subjaz ao tratamento do ensino de um modo geral, e, como pesquisadora e professora tem sido possível experienciar e constatar, na prática cotidiana, a situação precária em que está o ensino de leitura no espaço escolar. As reflexões construídas por meio da ainda pequena trajetória de ensino e pesquisa possibilitam-me afirmar que a forma como o ensino de leitura é tratado pelo sistema educacional do nosso país conduz a procedimentos que ignoram e que não desenvolvem as capacidades cognitivas e metacognitivas dos alunos em atividades de leitura e esse estado de coisas motiva a construção deste artigo.

Dentro do amplo universo de problemas relacionados ao ensino de leitura, há neste espaço, em termos específicos, uma singela busca por tecer um olhar crítico e propositivo sobre o conhecimento prévio como conceito fundamental à compreensão e exploração estratégica da leitura, tendo em vista que a perspectiva que orienta esta pesquisa – os estudos em cognição e metacognição – concebe a leitura em termos processuais. Nesse sentido, um dos objetivos aqui propostos é apontar que é possível ler melhor a partir do olhar sobre aquilo que já conhecemos e, assim estudar o conceito de conhecimento prévio como base para a compreensão da leitura no espaço escolar e, também, de propor a reorganização de uma atividade de leitura com base nos estudos em metacognição, a partir do recorte de pesquisas anteriores (cf. BOTELHO, 2010; BOTELHO, 2015).

Um olhar propositivo sobre as formas de validação, na escola, do conhecimento prévio dos alunos e de um trabalho que busque meios para empregarmos esse conceito de forma organizada, com estratégias didáticas, nos leva a crer que, ao gerar melhoria nas atividades escolares de leitura, essas propostas podem contribuir para as reflexões, num plano maior, sobre o ensino de leitura. Essa iniciativa torna-se possível porque o conhecimento prévio é, na perspectiva deste trabalho, uma estrutura conceptual que tem papel fundamental

na formação de um leitor amadurecido, capaz de atuar crítica e reflexivamente sobre o texto lido, e, por isso, é um conceito que precisa ser explorado pelos materiais didáticos voltados para o ensino de leitura em sala de aula.

Atividades escolares de leitura – como se faz?

Os modelos de atividade de leitura trabalhados atualmente nas escolas permitem que constataremos que as atividades de leitura nos livros didáticos ora desprezam o emprego do conhecimento prévio, ora o empregam inadequadamente, como confirmam as pesquisas desenvolvidas por Botelho (2010) e por Vargas (2012). Por meio desses trabalhos percebemos que a organização tanto dos textos explicativos, quanto das atividades de leitura dos livros didáticos ainda apresentam lacunas em termos da seleção de dados do conhecimento prévio dos leitores que seriam, em cada caso estudado, relevantes à realização em leitura, de modo que fossem coerentemente relacionados aos textos propostos e às perguntas nas questões numa dada atividade de leitura. Nesse sentido, esses estudos apontaram ser muito comum entre os estudantes, no exercício das atividades de leitura dos livros didáticos empregados nas escolas, a elaboração de respostas ou sob o modelo de reprodução de dados do texto lido, ou sob a construção de inferências com informações pouco relacionadas ao que foi lido.

Essas constatações são importantes porque revelam problemas em termos da concepção de leitura desses aprendizes e, também, da construção de reflexões equivocadas que, por vezes, podem ser atribuídas a um acionamento desorganizado das informações do seu conhecimento prévio para relacionar ao texto lido. O conceito equivocado de leitura nasce, justamente, de um modelo de ensino que se perpetua ao longo do tempo na escola brasileira que concebe essa atividade como mera reprodução de informação, ou seja, o bom leitor é aquele que sabe “extrair” a informação correta do texto, atendendo ao que a atividade exige. Daí decorre o segundo problema pois, se ler é “recortar e colar”, nenhum dado além do texto será relevante para o desenvolvimento da atividade e, por isso, as informações presentes no conhecimento prévio de quem lê não serão vistas como parte importante e, até mesmo, estruturante da atividade de leitura.

Tais questões ficam nítidas nos materiais didáticos que encontramos nas escolas à medida que notamos textos a serem lidos e modelos de atividades que não se apoiam, tampouco apontam como importante ou possível de serem acionadas, informações presentes

no conhecimento prévio dos alunos, a fim de que sejam empregadas como apoio para a atividade que desenvolverão no material. Esses dados prévios poderiam estar relacionados a temas/debates promovidos em leituras nas anteriores ou a informações originadas de experiências pessoais. Entretanto, esses materiais solicitam, em sua grande maioria, a reprodução de conteúdos, com enfoque nas informações transmitidas pelo texto. Por isso, não é difícil perceber nesses materiais didáticos atividades que não requerem, efetivamente, as reflexões e as opiniões que poderiam ser construídas pelos leitores, o que conclui para sua exclusão do processo de construção de significados a partir do que leem.

Nasce, com base nessas considerações preliminares, o ensejo de atrelar essa questão conceitual a uma discussão sobre o ensino de leitura que envolva o emprego dos pressupostos relacionados aos estudos em cognição e metacognição. Com base nessa perspectiva teórico-descritiva, poderemos, neste estudo, pensar os meios de elaborar estratégias de emprego do conhecimento prévio em busca de melhorias no aprendizado por meio da leitura.

Cabe aqui, também, a indagação sobre o porquê de os livros didáticos não utilizarem um aparato teórico que subsidie atividades de leitura com fundamentação em estudos relacionados às ciências cognitivas, que consideram, por exemplo, a relação entre o amadurecimento da prática da leitura ao desenvolvimento metacognitivo (cf. JOU e SPERB, 2006).

A formação do aprendiz, neste caso, no Ensino Médio, em via da promoção das suas potencialidades em leitura e em produção de textos requer a elaboração de materiais que tenham como fundamento um olhar propositivo que reconheça, mesmo a partir de comandos de questão, de que se trata de atividades sob estágios, que requerem revisão, reelaboração, ou até, movimentos de reformulação de estruturas linguísticas como subsídios para leitura e produção textual. A percepção de que tais conceitos não são considerados a fim de pensar a fundamentação tanto da escolha de textos, bem como da elaboração das atividades dos livros didáticos constitui problema e, nesse caso, relacionado a uma ampla e geral observação sobre o ensino de leitura, este artigo propõe os estudos em cognição e metacognição como ponto de partida para discussão sobre o aspecto processual que envolve o ensino de leitura no espaço escolar (cf. FULGÊNCIO E LIBERATO, 2003; KLEIMAN, 1992, 1995; LEFFA, 1996; VARGAS, 2012; BOTELHO, 2015).

Nesse sentido, é possível notar que, na escola, a leitura torna-se uma atividade em que não são apresentados claros objetivos para sua realização, tampouco à metodologia de

ensino da disciplina é incorporada alguma estratégia visando ao aprendizado. Neste trabalho, também buscamos repensar a visão escolar de que o texto é um produto acabado, um mero repositório de informações, e de que a leitura é a atividade empregada para se obter essas informações.

As discussões prévias deste artigo permitem afirmar que o livro didático, muitas vezes, concebe a leitura como uma atividade ensinada na escola sem que haja a explicitação de objetivos para sua realização pelos alunos. Mediante essas práticas tão recorrentes, ler acaba por se tornar mero pretexto para outras atividades, como se a sua realização tivesse um caráter suplementar à aula, em vez de haver uma valorização sobre o ensino dessa prática na estrutura didática das aulas. Além dessas constatações, também é perceptível que esses materiais ignoram o emprego do conhecimento prévio como estrutura de conhecimento que deve compor a atividade de leitura, embora reconheçamos que seja fundamental à compreensão do processamento dessa atividade pelo leitor. Essas questões serão retomadas nas seções seguintes, em via de delimitar as propostas de reanálise das atividades de leitura. Antes disso, vale apresentar de forma breve a perspectiva teórica que ajudará a nortear a noção de conhecimento prévio, para, então, possibilitar uma redefinição desse conceito e, assim, pensar a leitura sob o viés processual.

Conhecimento prévio, leitura e metacognição – por uma proposta de (re)definição

No universo dos estudos que discutem ensino e, sobretudo, leitura, o conhecimento prévio aparece como conceito recorrente, associado, principalmente, ao que chamamos de “conhecimento de mundo”. Em estudo anterior (BOTELHO, 2015), apontamos algumas inadequações referentes ao tratamento do conceito de conhecimento prévio nesses estudos em geral, a fim de mostrar que, o ponto de partida mais adequado para a sua compreensão reside na área de Psicolinguística. Como já dito, tal afirmação confirma a perspectiva processual da leitura para este artigo e, nesse sentido, há o reconhecimento de que esse conceito está distante de uma visão que o considere um complexo desorganizado, mas sim pode (e deve) ser considerado como estrutura complexa de representações baseadas em padrões de compreensão de mundo (KLEIMAN, 1995; LEFFA, 1996).

Com base nessa perspectiva, tanto a leitura quanto os recursos empregados em auxílio à sua compreensão, entre eles o conhecimento prévio, precisam ser vistos a partir da

visão que eles envolvem, como já postulado por Smith (1989), um processamento com base no emprego de hipóteses e inferências com uso de informações na memória de longo prazo e decodificação de dados presentes no texto.

Sendo assim, propor uma reflexão sobre o conceito de conhecimento prévio neste artigo, que também abrange o ensino e a leitura, envolve reconhecer aspectos relacionados à memória, à construção de significados e à representação sob o viés cognitivo-processual.

Vale dizer que as pesquisas sobre o processamento interativo da informação, que reconhecem a articulação entre os direcionamentos descendente (*top-down*) e ascendente (*bottom-up*) de fluxo de informação, o conhecimento prévio é citado como parte das escolhas que um leitor proficiente faz ao ler, porque, em termos processuais, o leitor hábil ou maduro concebe suas próprias estratégias para ler com qualidade baseando-se tanto no conteúdo do texto quanto nas predições que faz apoiadas no seu conhecimento prévio nas instâncias enciclopédica, social, cultural, pragmática e textual (cf. KLEIMAN, 1992, p. 51).

Definir o conhecimento prévio numa perspectiva cognitivo-processual envolve considerar o conjunto de conhecimentos que o indivíduo traz consigo e que pode agregar valores à sua própria leitura, e relacionar esse conjunto ao movimento descendente de fluxo informativo, como fizeram Gerhardt, Albuquerque e Silva (2009).

Alguns estudos postulam que o conhecimento prévio pode ser visto como um campo estruturado de representações relacionado a padrões de compreensão do mundo (KLEIMAN, 1995). Para esses estudos, o entendimento do conhecimento prévio em leitura pressupõe que se compreenda a noção de esquema: estruturas de saber acumulado que construímos ao longo da vida e que se relacionam às expectativas sobre os conteúdos dos textos lidos (LEFFA, 1996). Quando são aprendidos e organizados como padrões de conhecimento, os esquemas podem interagir com as informações propiciadas pela leitura de um dado texto, de modo a compor uma estrutura organizada e coerente na mente.

O trabalho escolar com a leitura e a compreensão de textos precisa envolver tanto o universo dos saberes do leitor quanto o conteúdo veiculado pelos livros didáticos. Essa informação leva ao entendimento de que a construção de conhecimentos em leitura não se dá com a apresentação e seleção aleatória de dados do texto, sobre isso, Leffa (1996) postulou que compreender um texto é um processo que envolve o emprego de conhecimentos gerais, de mundo, que se articulam à seleção de informações que especificamente serão relevantes a uma atividade de leitura dada. Assumindo que a seletividade é necessária à leitura de boa

qualidade, Duque (2014, p. 77, 78) apresentou alguns fatores que podem delimitar a natureza do que foi postulado neste estudo como o conhecimento prévio a ser empregado em leitura:

- O conhecimento de elementos e de objetos referentes ao que será lido por meio de características prototípicas, o que, segundo o autor, seria a percepção das propriedades mais recorrentes em certo período de tempo e em termos da cultura local que rege o contexto de produção. Nesse sentido, já pensando na atividade que será apresentada, as noções de “fidelidade” e de “viuvez”, por exemplo, podem ser compreendidas a partir do conhecimento sobre a noção de “casamento”.
- O conhecimento de ações ou de eventos e de tudo que lhes é relacionado, ou seja, a identificação dos fatores que cerceiam a compreensão das coisas a partir das suas causas, das suas consequências, do que as constitui e do que as pode influenciar.
- O metac conhecimento e a sua devida extensão, ou seja, aquilo que o leitor pode selecionar na sua leitura como conhecimento dado, já presente no seu universo de experiência. Trata-se de uma reflexão sobre o que já se sabe a respeito de algo e as devidas proporções e origens desse conhecimento.

Cada um desses pontos abordados conduz à percepção de que a organização do conhecimento prévio do leitor deve ser compreendida em termos do emprego das estruturas de *frames*. Com base em Fillmore (1977) e Lakoff (1987), podemos afirmar que os *frames* são informações organizadas como uma espécie de bloco cognitivo armazenado na memória de longo prazo. São estruturas de conhecimento altamente sistematizadas, delimitadas tanto por experiências corporificadas, quanto por interações sociais. Pensando nisso, além de não permanecerem na memória de forma aleatória, podem ser entendidas como uma espécie de conhecimento compartilhado a fim de se compreender um dado evento ou objeto abordados em um texto. Vale dizer que Duque (2014, p.82) os definiu como uma estrutura seletiva de “memória social”, a fim de favorecer que pensem o conhecimento prévio a partir da noção de *frames*.

Para os estudos em cognição, pode-se afirmar que a compreensão de textos é desenvolvida a partir do acionamento de *frames*, e esse tipo de processamento ocorre no contato com o material linguístico. Sendo assim, uma estrutura colaborativa para o desenvolvimento de uma atividade de leitura será aquela cuja estrutura considerará, tanto na sua organização, quanto na elaboração de questões para leitura, o conhecimento prévio dos

alunos como estrutura subjacente à leitura a ser desenvolvida e meios de acesso a esse saber a fim de colaborar para o caráter processual da leitura como construção significativa.

Como (re) pensar as atividades de leitura via metacognição?

A metacognição é uma capacidade humana relacionada à reflexão e autorregulação das funções cognitivas em busca de soluções e de estratégias. Envolve ações de conhecimento sobre os próprios processos de conhecer (autoconhecimento) e de planejamento de qualquer atividade humana. No que tange à leitura, as ações metacognitivas podem estar relacionadas à organização de procedimentos visando à eficácia na realização dessa tarefa, com o estabelecimento de objetivos e de hipóteses, com a seleção de estratégias para compreensão e autoavaliação e com o gerenciamento da tarefa estabelecida (FLAVELL, 1971, 1979; BERTOLINI e SILVA, 2005; METCALFE, 2008).

A definição do papel do conhecimento prévio e as formas de empregá-lo pensando-se na formação do leitor proficiente também abrange os estudos em metacognição (cf. SCHNEIDER e LOCKL, 2002; GRIFFITH e RUAN, 2005). Esses estudos buscam compreender a forma de apropriação das pessoas sobre os próprios mecanismos cognitivos com o objetivo de administrar processos e saberes à sua disposição para realizar uma boa leitura. Isso pode envolver amaneira de fazer inferências, de selecionar informações do texto (julgando maior ou menor relevância), ou até de predizer sobre o texto a ser lido. Sabendo-se que a conscientização do leitor sobre as suas ações cognitivas é uma atitude metacognitiva importante, a sua inclusão durante a leitura pode propiciar o acionamento do conhecimento prévio do leitor. Esse acesso, articulado às demais atividades de leitura, é fundamental para os alunos aprenderem a selecionar o conteúdo que possuem em mente, gerenciando-o como informação apta a se relacionar com o material escrito a ser lido – o que pode proporcionar uma maior proficiência na realização da leitura.

Cabe citar a análise desenvolvida por Botelho (2010), a qual evidenciou que o ensino de leitura pode ser interessante e proveitoso se duas ações forem observadas: (a) a compreensão do ensino de leitura a partir dos pressupostos explorados nos estudos em metacognição e (b) a intersecção dessa nova concepção de leitura à sua reorganização por meio da exploração do conceito de conhecimento prévio.

Por isso, neste artigo, buscamos uma reorientação conceitual para o ensino de leitura, porque, retomando os objetivos propostos pelos documentos oficiais e a própria perspectiva de ensino de leitura que assumimos neste trabalho, as atividades elaboradas nos livros didáticos precisam tornar os alunos conscientes e participativos das ações empregadas em seu fazer.

Além disso, pelo fato de essas atividades comumente encontradas não valorizarem a exploração do conhecimento prévio, os alunos, em sua leitura, acabam acionando os seus saberes de forma desorganizada e, muitas vezes, até acreditam que estão cumprindo a tarefa, requerida pelo livro didático, de reprodução de conteúdos, quando, na verdade, estão fazendo inferências, como já citado em seções anteriores por meio das análises promovidas no trabalho de Vargas (2012). Esse tipo de constatação nos faz pensar na possibilidade de os alunos, mesmo desprovidos de orientações metodológicas na atividade que realizam, desejarem emitir uma opinião ou tecer comentários sobre o que estão lendo – saberes relacionados ao emprego do conhecimento prévio.

Com base nisso, podemos afirmar que a ação metacognitiva, na forma de estratégias de organização das atividades de leitura, pode auxiliar no acesso ao conhecimento prévio de modo organizado e, dessa forma, estruturar as reflexões construídas quando se lê. As estratégias metacognitivas em leitura devem ser empregadas em via da conscientização do aluno sobre a atividade que pretende realizar. Para isso, essas estratégias se constituem de duas ações básicas a serem implementadas conscientemente durante a atividade de leitura: a) estabelecer um objetivo explícito para a leitura e b) gerenciamento da compreensão ao ler, baseando-se no objetivo delimitado. Para esse artigo, verificamos que as ações relativas às estratégias metacognitivas nas atividades se configuram como um auxílio à avaliação dos alunos sobre seu próprio fazer em leitura e à motivação do emprego de seu conhecimento prévio associado às informações lidas, porque eles se debruçam sobre a postulação de hipóteses no momento em que leem. Essas ações também estão relacionadas à definição de objetivos que pré-determinem as ações relevantes e os procedimentos necessários à realização de uma atividade escolar, a fim de que essas decisões propiciem a aprendizagem e, para as atividades de leitura, sejam como uma espécie de foco dos alunos na leitura dos textos dos livros didáticos.

Pensando-se na delimitação do aparato metodológico deste estudo, a organização da leitura com estratégias que explorem essas ações metacognitivas (controle e monitoramento)

em todos os estágios que a envolverão enquanto atividade escolar e, também, no acesso aos julgamentos e às predições que os alunos fazem tanto no momento anterior à realização dessas atividades, como também no momento posterior, pode tornar os leitores mais confiantes e conscientes das ações a serem empregadas e dos saberes que precisam acessar – como o conhecimento prévio – em apoio à sua aprendizagem.

Para tanto, a organização de uma atividade de leitura que tenha como base procedimentos que envolvem as estratégias metacognitivas favorecerá a administração do emprego do conhecimento prévio dos alunos para que haja uma captação proficiente das informações nessa estrutura a fim de que, por meio de uma atividade, sejam articuladas ao conteúdo do texto lido – e isso envolve tratar da visão de leitura já assumida no artigo.

Tendo em vista nossa visão sobre a leitura e o seu ensino, o amadurecimento das capacidades leitoras e o bom aproveitamento do material didático podem ser alcançados por meio da oferta de atividades que estimulem os leitores a realizarem uma atividade com objetivos claros e a desenvolverem autoavaliações sobre as ações de sua leitura. Esse contexto favorece a que os leitores possam perceber a relevância de cada atividade de leitura, identificando os três eixos que envolvem as avaliações sobre o emprego do conhecimento prévio em leitura – texto, perguntas e respostas – e como isso pode ser articulado à construção de conhecimentos propiciada pela interação entre as informações selecionadas com base no conhecimento prévio dos leitores e nos dados coletados no texto com que estabelecem contato no livro didático.

A discussão promovida na seção anterior nos ajuda a perceber que o acesso ao conhecimento prévio envolve compreender o processo de leitura por meio da ativação de *frames*. Em cada leitura, a partir da detecção dos *frames* que os elementos linguísticos do texto ativam, os alunos selecionarão, para a compreensão do texto, informações que os ajudarão a caracterizar e a delimitar propriedades específicas relativas ao *frame* ativado, e, vale ressaltar, isso se faz por meio do acesso ao conhecimento prévio, constituído dos *frames* armazenados na memória de longo prazo dos próprios alunos.

Vale dizer que esse acionamento, relativo ao que se está lendo, é um movimento cognitivo em leitura, enquanto a reflexão promovida pelos leitores para seleção dessas informações relativas aos *frames*, a fim de delimitarem suas características, envolve o emprego de estratégias metacognitivas – e, portanto, isso diz respeito a um gerenciamento das informações recrutadas do conhecimento prévio durante a atividade de leitura. Podemos

propor, assim, que o conhecimento gerenciado sobre os *frames* relativos ao que leem pode ajudar os leitores a tecerem as expectativas sobre os conteúdos, no sentido de construir hipóteses, e a compreenderem suas percepções sobre todo tipo de conhecimento que envolve a leitura de um texto, a fim de lhe conferirem coerência.

O que os Livros Didáticos propõem e como buscar intervenções?

Como vimos nas seções iniciais, e é importante reiterar aqui, a análise a ser promovida neste trabalho assume o conhecimento prévio como um dos conceitos estruturadores do entendimento do que é leitura, o que motiva à observação do conceito de leitura implícito nas atividades propostas nos livros didáticos de Língua Portuguesa e, em que medida, o conhecimento é empregado como estrutura que fundamentará ou não essas propostas. Essas análises consistirão, nesta parte do trabalho, na descrição de partes do capítulo selecionado – Capítulo 4: O Realismo em Portugal – como amostradas partes que compõem o livro didático escolhido, Português: Linguagens – Volume 2, de Cereja e Magalhães (2010), como panorama do que é sugerido pelo PNLD-2012. Vale ressaltar o emprego desse material, como mostra o estudo em que se baseia esse artigo (BOTELHO, 2015) se justifica por ser uma publicação que figura entre as mais distribuídas, de acordo com dados do PNLD-2012 e, em pesquisa informal com colegas que lecionam no Ensino Médio, constatamos que era a mais utilizada para o ensino da disciplina.

A pesquisa em que se baseia este trabalho desenvolveu uma análise pormenorizada do material didático em questão, avaliando um de seus capítulos sob a delimitação de três eixos de análise: o texto, em termos da disposição de todo material que constitui o capítulo; as perguntas referentes aos materiais a serem lidos; as respostas dos alunos para as atividades propostas. Como se trata de um artigo, o que demanda uma análise mais sucinta do material e dos aspectos textuais que o constituem, faremos o recorte de duas partes relevantes para a estrutura de um material que propõe o desenvolvimento da leitura:

1. A organização e a disposição dos textos no capítulo;
2. As atividades de leitura que compõem o capítulo, avaliando sua estrutura em termos dos estágios pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura (cf. NELSON e NARENS, 1994).

A partir da descrição dessas partes que compuseram o material, sobretudo nas atividades de leitura, observamos se havia alguma orientação metodológica, seja por um

comando, seja por uma pergunta, que envolvesse o conhecimento prévio dos alunos e o articular se às informações presentes nos textos do capítulo.

De modo a salientar as características do material selecionado e a discutir a estrutura das atividades de leitura que o compõem, vale enumerar os procedimentos metodológicos que orientarão o estudo do livro didático escolhido. Reconhecendo as demandas e as divisões comuns aos capítulos de um compêndio de Língua Portuguesa que, geralmente, é composto por textos introdutórios, textos para leitura, textos explicativos, atividades de leitura relacionadas aos textos lidos nos seus diversos gêneros, faremos um recorte geral da análise do capítulo escolhido para o estudo.

Vale dizer que nosso protocolo de análise se fundamenta na divisão da estrutura de aprendizado nos três estágios em que estão envolvidas essas ações metacognitivas – aquisição, retenção e recuperação de informações, citadas de forma pormenorizada no estudo de Botelho (2010) – em que ações de controle e de monitoramento são implementadas a fim de, respectivamente, tornarem os alunos conscientes dos objetivos de leitura e das estratégias empregadas para desenvolverem uma leitura direcionada à construção de significados. A cada estágio corresponde, então, motivações ao desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos. Na pré-leitura, exploração do conhecimento prévio e levantamento de hipóteses; no durante a leitura, manutenção das informações coletadas em leitura; na pós-leitura, recuperação das informações construídas e percepção do que se aprendeu com a atividade.

Tendo como ponto de partida essa estrutura de análise, os comentários acerca das propostas das atividades de leitura seguirão o manual do professor que, para alguns exercícios, apresenta a sugestão de respostas e, também, a natureza de cada pergunta elaborada, o que nos permitiu observar os objetivos do exercício e do próprio material.

O capítulo selecionado para análise no livro didático Português: Linguagens 2, presente na Unidade 3, sobre a “História social do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo”, é intitulado O Realismo em Portugal e contém oito páginas em que estão presentes textos e exercícios relacionados ao tema, sobre os quais podemos tecer algumas observações iniciais. Vale reiterar que a escolha foi aleatória, porque, embora não tivéssemos um capítulo em vista, pensamos em estudar uma atividade de leitura cujo conteúdo possibilitasse a construção de reflexões sob a perspectiva passado-presente, contextualização verificada no estudo de Botelho (2010). Devido às contribuições percebidas nesse estudo, que teve como base uma perspectiva de contraste de estruturas textuais, pensamos que isso

também seria interessante a uma pesquisa em leitura que tem como viés o emprego do conhecimento prévio dos alunos.

As atividades de leitura do material de Cereja e Magalhães (2010) estão nos capítulos referentes à Literatura. De uma forma geral, esse livro apresenta textos que resumem a estética literária e que abordem características dos autores que serão estudados no capítulo antes de introduzir os exercícios de leitura. O capítulo que selecionamos para estudo contém oito seções e, após os textos explicativos e descritivos sobre cada autor, seguem exercícios que exemplificam o estilo desse autor na estética literária estudada: A Questão Coimbrã, As conferências do Cassino e a geração de 70, A produção literária, Antero de Quental: a e ter na procura, Leitura: “Hino à razão” e “O palácio de Ventura”, “Eça de Queirós: a ironia cortante”, Leitura: fragmento de “O primo Basílio” e Para quem quer mais.

Cabe aqui apontar as características e as questões evidenciadas na análise do livro Português: Linguagens, de Cereja e Magalhães (2010), destacando aspectos positivos e negativos, bem como a natureza das atividades que apresentamos frente ao protocolo de análise fundamentado no quadro de Nelson e Narens (1990, 1994), em termos metacognitivos.

A disposição gráfica das atividades ficou destacada em relação aos textos explicativos, mas, percebemos que não há indicação clara para os alunos dos objetivos da leitura de cada atividade no capítulo. Esse problema ficou ainda mais evidente na análise da atividade de leitura que encerrou o capítulo. Acreditamos que a apresentação dos objetivos de leitura, em um capítulo que trata de Literatura e que tem como foco o desenvolvimento de atividades que envolvam essa habilidade, precisa estar claramente apresentada no início, a fim de que os alunos saibam que informações serão relevantes selecionar para compreensão do tema abordado no material e, também, para o seu desenvolvimento leitor.

Com exceção dessa última atividade, as outras atividades do material de Cereja e Magalhães (2009) exigem dos alunos uma leitura que requer a reprodução de conteúdo. Quando as questões propostas nessas atividades requerem produção de inferências, notamos que os alunos devam construir conclusões e opiniões com base na leitura ou do texto da atividade ou do texto do capítulo. Sabemos que “inferir” envolve acionamento do conhecimento prévio, porém, notamos que, para essas atividades, trata-se apenas da apresentação de um dado recentemente lido ou aprendido no texto apresentado pela questão. Nesse sentido, o texto motiva o acionamento de um *frame* e as informações específicas que serão empregadas na construção dessa resposta inferencial para a compreensão e

caracterização desse *frame*, não serão captados com base no universo de experiências dos alunos, mas, como solicitado, com base nos dados que leram no texto de que trata a questão.

Outro problema que notamos na avaliação desse livro didático se refere à integração das atividades de leitura ao texto explicativo que as antecede. Percebemos, em termos da disposição gráfica e estrutural, que as atividades de leitura do capítulo requerem, em alguma questão proposta, informações presentes nos textos explicativos, entretanto, não há uma marca articulatória entre as atividades e esses textos. Desse modo, percebemos que a ausência de objetivos de leitura e a falta de expressões linguísticas para a integração dos textos, como, por exemplo, marcas de dêixis discursiva. Tal questão encontrada pode dificultar a tarefa de os alunos buscarem, nas fontes disponíveis no capítulo, dados relevantes para a produção das respostas.

Sumarizando, podemos destacar que:

1. As atividades de leitura do material de Cereja e Magalhães (2009) não estão organizadas de forma satisfatória, pois não identificamos, na sua estrutura, o emprego dos três estágios de aprendizagem em leitura (Pré-leitura, Durante a leitura e Pós-leitura).

2. A estrutura dessas atividades é insuficiente em termos da apresentação dos objetivos de leitura. As duas primeiras atividades não indicam aos alunos os objetivos de realização da atividade, tampouco deixam claro em cada questão a fonte textual para seleção de informações na produção de respostas. Apenas na última atividade notamos os objetivos de leitura, entretanto, percebemos falha estrutural ao apresentar o roteiro de estudos no final da atividade em vez de fazê-lo no início.

3. Pensando as questões anteriores, as atividades desse material não evidenciam, na sua organização, a relevância dos conhecimentos prévios dos alunos. Em termos do controle metacognitivo, não há perguntas que requerem dos alunos a articulação entre o que ele já sabe e os dados suscitados pela leitura dos textos literários propostos no capítulo. E, em relação ao monitoramento metacognitivo, as questões apresentadas nessa atividade não indicam objetivos claros aos alunos em relação ao que será estudado no capítulo.

4. O livro didático Português: Linguagens não indica de forma conveniente a fonte para a produção de respostas nas atividades de leitura. Não identificamos, por exemplo, o emprego do recurso linguístico da dêixis discursiva a fim de sinalizar em qual trecho os alunos podem retomar dados do texto explicativo a realização da atividade.

5. As perguntas das atividades de leitura estão mal formuladas e exigem, em grande parte, um modelo de leitura em nível literal, com cópia e colagem de informações. Apenas a última atividade se mostra um pouco satisfatória, porque permitiria ao aluno revisitar os textos já lidos no capítulo selecionando de forma produtiva as informações para produzir suas respostas. A atividade “Para quem quer mais” é favorecedora ao aluno em termos da construção de novos significados com base em seu conhecimento prévio porque alcança uma complexidade maior, promove leitura de nível inferencial, nos termos de Applegate e colegas (2002).

6. Não identificamos, entre as atividades que analisamos questões que estimulassem, por exemplo, a defesa do ponto de vista dos alunos a fim de que pudessem exercer uma participação construtiva, por exemplo, articulando o seu contexto sociocultural ao que leu no capítulo. O estudo de Botelho (2015), que apresentou o comportamento leitor dos alunos diante das respostas às questões propostas pelo livro didático, confirma a análise dos objetivos propostos em cada questão.

Os pontos avaliados nesse material didático nos permitem retomar os objetivos propostos no texto de apresentação do livro, em que os autores afirmam que “por meio das linguagens que interagimos com outras pessoas, próximas ou distantes, informando ou informando-nos, esclarecendo ou defendendo nossos pontos de vista (...)” (CEREJA e MAGALHÃES, 2009, texto de introdução ao livro).

Considerando-se os estágios de leitura, pensamos que o saber dos alunos precisa ser empregado desde o início dessa atividade, para que haja um incentivo à construção de hipóteses para levantamento das informações que os alunos possam ter em seu conhecimento prévio, e que esse conhecimento seja empregado em auxílio à leitura a ser desenvolvida no livro didático. Além disso, o emprego do conhecimento prévio dos alunos nos estágios durante a leitura e pós-leitura é válido para que os alunos reconheçam que o conteúdo selecionado dos textos lidos pode ser compreendido a partir daquilo que já sabem, a fim de tecerem reflexões críticas e conclusivas para produzirem inferências. Atividades de leitura dessa natureza ajudam a mostrar como podemos integrar informações dos textos do livro didático aos conhecimentos prévios dos alunos. São essas orientações estratégicas que orientarão o pequeno recorte de um dos testes apresentados na tese de doutoramento que inspira este artigo, apresentado a seguir.

Como reorganizar as atividades do livro didático – algumas considerações sobre um dos testes aplicados

A percepção da forma como se estruturam as atividades propostas nos livros didáticos motivou a preparação de um “teste de legitimação do instrumento de análise”, que, como a própria denominação sugere, foi aplicado para auxiliar numa estruturação mais adequada dos testes de leitura que também compôs a tese de doutoramento, material relevante para verificar o comportamento leitor dos alunos e suas percepções diante das atividades propostas. Essa era uma proposta de reorganização de uma atividade de leitura que apresentava graves falhas na sua estrutura em termos da viabilização de uma leitura de qualidade, com desenvolvimento de habilidades que gerem ações autônomas e significativas para os alunos. As análises apresentadas na seção anterior retomam estudos que já testaram o modelo de leitura desse livro didático, que, possivelmente, suscitariam produção de respostas desorganizadas e incentivam, em grande parte, à reprodução de conteúdos e à produção de respostas inferenciais desorganizadas (cf. BOTELHO, 2010; 2015).

Assim, esse teste preliminar buscava avaliar dois dos pressupostos conceituais que orientam a esta pesquisa: tanto o emprego do conhecimento prévio (a dimensão cognitiva) e a explicitação dos objetivos de leitura (a dimensão metacognitiva); como também a sua eficácia como base para formulação das atividades de leitura. Tais avaliações foram possíveis porque o teste continha perguntas que estimulavam os alunos a tecer opiniões claras sobre o material elaborado, acessando o seu conhecimento prévio para pensarem sobre a natureza das perguntas e sobre o modelo de respostas.

Seguem abaixo os outros objetivos relacionados à aplicação desse teste:

1. Mostrar que o conhecimento prévio dos alunos é um aspecto cognitivo relevante, que, se explorado por meio de atividades de leitura baseadas nos estudos em metacognição, pode promover melhorias na atividade de leitura.
2. Verificar se as atividades de leitura dos livros didáticos comumente utilizados no Ensino Médio influenciam na formação dos alunos-leitores e, com base nisso, contrastar o modelo comumente adotado (cópia-colagem) com uma nova proposta de atividade;
3. Apresentar a reflexão dos alunos sobre o funcionamento da sua própria cognição na execução da atividade de leitura, e, também, sobre a natureza do teste proposto. Esses dois momentos correspondem aos julgamentos de aprendizagem, de caráter metacognitivo. Isso inclui constatar que as reflexões que os alunos promovem sobre as atividades escolares são

um aspecto interessante a ser explorado como estratégia de leitura. O teste continha as seguintes questões:

Antes da realização da leitura e das questões que a acompanham, reflita sobre essas atividades, respondendo às questões a seguir:

- 1) O que você pensa sobre as atividades de leitura? Elas são, geralmente, fáceis ou difíceis de serem realizadas? Por quê?
- 2) Sabendo que os textos a seguir tratarão do texto “O primo Basílio” do autor Eça de Queirós, como você acha, em termos do grau de dificuldade, que serão as atividades de leitura? Justifique sua resposta.

PRÉ-LEITURA

- 1) Que traços ou temas sociais você imagina que serão abordados no texto de Eça de Queirós a seguir?
- 2) Explique, em breves palavras, o tipo de relacionamento que você pensa ser comum entre uma jovem, na condição de casada, e seu primo.
- 3) Descreva, em breves palavras, o tipo de comportamento público e particular que as mulheres casadas comumente assumem na sociedade atual, em comparação com as mulheres solteiras.

DURANTE A LEITURA

- 3) Que aspectos psicológicos e comportamentais caracterizam, no texto, a personagem Luísa após a partida do marido?
- 4) Que tipo de avaliação Luísa fez a respeito do primo Basílio? Em função do que se apresenta no resumo da história, localizado na pré-leitura, você considera essa avaliação positiva ou negativa? Justifique.

PÓS-LEITURA

- 5) A partir da descrição do reencontro, após anos, entre Luísa e Basílio, quais expectativas se podem construir sobre o que pode acontecer no encontro dos personagens marcado para o dia seguinte?
Levando em conta que a história se passa no fim do século XIX, em que a percepção e o preceito moral eram diferentes do tempo atual, como se pode imaginar as consequências desse novo encontro?
- 6) O texto de Eça de Queirós apresenta uma crítica ao que a sociedade portuguesa apresentava sobre certos comportamentos de mulher casada, como Luísa, que recebeu um homem em sua casa na ausência do marido. Apresente sua ideia sobre como a sociedade daquela época enxergava a figura da mulher casada e compare essa visão ao entendimento da nossa sociedade atual sobre o tipo de comportamento que deve ser adotado por uma mulher casada.
- 7) Em relação ao comportamento de mulheres casadas, é possível dizer que não há nenhum sinal de semelhança entre a forma como Luísa seria vista no tempo e lugar em que vivia e a forma como as mulheres seriam vistas hoje? Justifique sua resposta.

Reflita sobre a atividade de leitura que você acabou de realizar e responda às questões a seguir:

- 1) Que noções ou informações novas você pensa ter aprendido ao fazer essa atividade? A seu ver, o que pode ter facilitado esses aprendizados?
- 2) Em relação à percepção de facilidade ou dificuldade você encontrou na realização dessa atividade, responda:

- a) Explique os aspectos que você pensou que foram fáceis ou difíceis ao ler e responder às questões.
- b) Aponte qual pergunta foi particularmente difícil de ser entendida e respondida, justificando sua resposta.

Como se trata de uma síntese de um trabalho mais amplo, na seção a seguir, trataremos dos aspectos estruturais que auxiliaram a reestruturação do estudo e algumas questões que pretendiam retomar a avaliação dos alunos sobre o próprio desempenho na atividade.

Discussão sobre a estrutura das questões propostas no teste de legitimação

O teste de legitimação do instrumento de análise foi um material que objetivava contrapor a estrutura proposta pelos materiais didáticos em geral, como a de Cereja e Magalhães (2009). Além disso, o teste tornou explícita a necessidade do emprego do conhecimento prévio dos alunos, articulando-o às informações lidas no texto a que se refere a atividade, algo que, como mostraram os dados desse teste, foi destacado pelos próprios alunos. Para a análise, selecionamos as perguntas e respostas que apresentaram informações mais relevantes em cada etapa e que abrangessem as nossas expectativas em termos do que pretendíamos apresentar na tese de doutoramento.

Quando perguntados, no início do teste “O que você pensa sobre as atividades de leitura? Elas são, geralmente, fáceis ou difíceis de serem realizadas? Por quê?”, a opinião do grupo de alunos testados ficou dividida, porque 40% dos alunos, quantidade expressiva, alegaram que seria difícil realizar a atividade. Para justificar essa resposta, utilizaram argumentos relacionados às características do texto, em que alguns estabeleceram comparações entre textos de épocas antigas e *bestsellers* atuais, outros abordaram problemas relacionados à organização e ao desenvolvimento do exercício e ainda houve os que alegaram dificuldades relacionadas à linguagem, como nos trechos:

“Há vários tipos de texto, por isso cada um define o grau de dificuldade, um livro como Senhora é bem mais difícil de ler do que crepúsculo.”
“Que elas são muito importantes para o desenvolvimento de um raciocínio lógico sobre determinado assunto. Elas são difíceis, pois muitas vezes há informações implícitas que levam ao erro de interpretação.” (BOTELHO, 2015, anexo com as respostas)

Esses argumentos são representativos para esse estudo, tendo em vista que ressaltam a relevância dos dados que devem ser do conhecimento do aluno para serem acessados em auxílio à leitura. Esses alunos teceram avaliações que tratam da própria organização textual. É possível perceber, na segunda resposta, uma abordagem de informações implícitas e o que chamam de “erro de interpretação” é, na verdade, o reconhecimento de que há problemas de elaboração do livro didático. A dificuldade em o aluno não saber como explorar a leitura, dado presente nessas respostas, reforça a hipótese acerca da má estrutura dos materiais didáticos no que tange à falta de organização de perguntas que explorem o conhecimento prévio desses alunos e que, também, não facilitam a reprodução de informações do texto.

A seção que encerrava o teste “Refleta sobre a atividade de leitura que você acabou de realizar e responda às questões a seguir” também consistia no julgamento dos alunos sobre as características do teste aplicado. Com base nessa seção, esperávamos obter dados que revelassem a avaliação dos alunos sobre os seguintes aspectos: a realização de uma atividade que articula os conhecimentos prévios dos alunos e o texto e a atividade composta pelos três estágios de leitura, como proposto por esta pesquisa.

Quando questionados sobre “Que noções ou informações novas você pensa ter aprendido ao fazer essa atividade? A seu ver, o que pode ter facilitado esses aprendizados?”, os alunos conseguiram destacar em sua avaliação os seguintes aspectos: (a) avaliação positiva sobre a organização da atividade de leitura; (b) aprendizado de conteúdos o texto; (c) aprendizado da leitura. Houve, ainda, 1 % de alunos que não destacaram o aprendizado obtido com a atividade e, também, 16% que não responderam à atividade.

Os alunos que avaliaram positivamente aspectos relativos à organização da atividade de leitura apresentaram respostas como as seguintes:

“Foi uma atividade bem preparada, porém não muito bem respondida, mais eu gostaria de melhorar mais em minhas atividades que não são muito boas elaboradas /...desculpe professora. Peça que me ajude”.

“As perguntas antes e durante o texto são inovadoras, e com elas é mais fácil a interpretação”. (BOTELHO, 2015, anexo com as respostas)

Identificamos 12% de respostas semelhantes a essas, em que os alunos perceberam claramente que a forma de elaboração da atividade de leitura pode ser fator decisivo para o sucesso no desempenho da atividade. Esse tipo de avaliação trouxe uma reflexão bastante crucial porque pensamos a organização das atividades a fim de reconhecer formas de melhoria do aprendizado dos alunos.

Voltando aos dados da avaliação final do teste, 47% das respostas ressaltaram o aprendizado relacionado ao conteúdo da atividade. Desse universo de respostas, conseguimos identificar alunos satisfeitos com o seu aprendizado sobre a linguagem do texto, o conhecimento sobre a cultura e a sociedade do século XIX, o conhecimento sobre a história do livro, o conhecimento sobre literatura e do conhecimento sobre o *frame* ativado pela atividade – comportamento social das mulheres casadas.

Com base nos dados da avaliação do teste de legitimação do instrumento de análise, vale ressaltar que a avaliação dos alunos sobre a elaboração que propusemos, de divisão da atividade de leitura em três estágios, promove a validação da nossa pesquisa, e o retorno positivo que eles apresentaram nas respostas nos impulsionou a prosseguir com a pesquisa que será apresentada nas próximas seções, em que pretendemos contrastar esse novo modelo de atividades com o modelo tradicionalmente empregado nos livros didáticos utilizados no Ensino Médio. Seguem, com base nesta pequena amostra de estudo, as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de leitura veiculado pelos livros didáticos aprovados pelos documentos oficiais e distribuídos na escola brasileira preconiza a reprodução de conteúdos e não reconhece o conhecimento prévio como estrutura constitutiva do processo de leitura, e, quando há a indicação de seu emprego, isso ocorre de forma desorganizada, pois, nesses materiais, não há delimitação dos objetivos para a realização dessa atividade.

Com base nos dados apresentados nesse teste e nos conceitos dos estudos em metacognição, podemos destacar a importância de uma atividade organizada em três estágios de leitura, tendo em vista que, com o devido acesso ao conhecimento prévio em cada momento da leitura, torna-se possível facilitar aos alunos os meios de articular as informações lidas com o que eles já sabem. Essa facilitação inicial é, também, acompanhada pelos objetivos intrínsecos a cada estágio, que envolvem desde um nível mais elementar de leitura, na pré-leitura, até um nível mais complexo de articulação de informações, e esse teste preliminar nos revelou que alguns alunos conseguiram notar diferenças ao desenvolver leitura empregando o modelo proposto.

Outro aspecto favorecido por essa metodologia de estudos em leitura é a não consideração do texto como um produto acabado, como podemos perceber em atividades de

leitura que privilegiam ações de cópia e colagem de informações. Definir a leitura como atividade processual torna evidente que os conhecimentos prévios dos alunos serão um importante dado para compreensão do conteúdo do texto, e isso diz respeito à necessidade de os alunos se tornarem agentes do seu saber, à medida que eles passam a avaliar o que leem nos textos a partir do que já sabem.

A inserção dos estudos em cognição na discussão sobre o ensino de línguas auxilia o entendimento de que a reflexão teórica e aplicada sobre o que é ler precisa levar em conta que as atividades escolares precisam incluir as ações semióticas dos alunos relacionadas aos conhecimentos que eles agregaram ao longo de sua vida. Por isso, em termos cognitivos, qualquer atividade escolar, como, no caso deste estudo, a leitura, precisa direcionar pertinentemente o saber que os alunos precisam empregar em sua leitura, e, em termos metacognitivos, devem propostos objetivos para que essas práticas de leitura possam provocá-los a pensar tanto sobre os significados que estão construindo, quanto sobre seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

- APPLEGATE, M. D.; QUINN, K. B.; APPLEGATE, A. J. 2002. **Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories**. Reading Teacher, 56(2), 174-180.
- BERTOLINI, E. A. S. e SILVA, M. A. M. 2005. **Metacognição e motivação na aprendizagem: relações e implicações educacionais**. SP: Revista Técnica IPEP, v. 5, n1/2, p.51-62.
- BOTELHO, P. F. 2015. **Conhecimento prévio e atividades escolares de leitura - uma abordagem cognitiva e metacognitiva**. Tese de Doutorado em Letras Vernáculas (opção: Língua Portuguesa). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- _____. 2011. Aspectos da leitura em livros didáticos de Língua Portuguesa - Conhecimento prévio, ensino e Metacognição. In: XIII Simpósio Nacional de Letras e Linguística e III Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 2011, Uberlândia. **Anais do SILEL**, Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU.
- _____. 2010. **Textos factuais e problematizantes em livros didáticos de história: leitura e metacognição**. Rio de Janeiro: UFRJ/FL.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2011). **Programa Nacional do Livro Didático**. Guia de livros didáticos - PNLD 2012. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. 2009. **Português: Linguagens**. Manual do professor. 9º ano. São Paulo: Atual editora.

DUQUE, P.H. 2014. Simulação mental e compreensão da linguagem: contribuições para o ensino da leitura. In: RODRIGUES, M. G. S; ALVES, M. P. C.; CAMPOS, S. F. (Orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa: Gêneros, textos, leitura e gramática**. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino. Vol.2. Natal, RN: EDUFRN.

FLAVELL, J. H. 1971. First discussant's comments: What is memory development the development of? **Human Development**, 14, 272–278.

_____. 1979. **Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry**. American Psychologist, 34, 906-911.

FILLMORE, C. 1977. **Topics in lexical semantics**. Em: Cole, R. (ed.). Current issues in linguistic theory. Indiana University Press.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. 2003 [1992]. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto. 157.

GERHARDT, A. F. L. M., ALBUQUERQUE, C. F. e SILVA, I. S. 2009. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. In: **Ciências & Cognição**. Vol. 14 (2): 074-091. ISSN 1806-5821.

JOU, G. I. de, & SPERB, T. M. 2006. A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 19 (2), 177-185.

JURADO, S.; ROJO, R. 2006. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola. p. 37-55.

KLEIMAN, A. 1992. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes.

_____. 1995. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes

_____. (Org.). 2012. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

LAKOFF, George. 1987. **Women, Fire and Dangerous Things**. What Categories Reveal about the Mind. Chicago: The University Chicago Press.

LEFFA, Vilson J. 1996. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto.

METCALFE, Janet. 2008. Evolution of metacognition. In J. Dunlosky & R. Bjork (Eds.), **Handbook of Metamemory and Memory** (pp. 29-46). New York: Psychology Press.

NELSON, T. O. & NARENS, L. 1994. Why investigate metacognition? In: METCALFE, J. & SHIMAMURA, A. P. (eds.), **Metacognition: knowing about knowing**, pp. 1 – 25. Cambridge, MA: MIT Press.

_____. 1990. Metamemory: a theoretical framework and new findings. In: BOWER, G. (ed.), **The psychology of learning and motivation**: advances in research and theory. Volume 26, pp. 125 – 173. New York: Academic Press.

RIBEIRO, V. M. (Org.). 2004. **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global.

VARGAS, Diego da Silva. 2012. **O plano inferencial em atividades de leitura**: livro didático, cognição e ensino. Dissertação de Mestrado em Letras Vernáculas (opção: Língua Portuguesa). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.