

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**DESENVOLVIMENTO METACOGNITIVO POR MEIO DA ELABORAÇÃO DE
HIPÓTESES EM ATIVIDADES DE LEITURA**

Jeane Peres Bueno

RIO DE JANEIRO

2019

JEANE PERES BUENO

**DESENVOLVIMENTO METACOGNITIVO POR MEIO DA ELABORAÇÃO DE
HIPÓTESES EM ATIVIDADES DE LEITURA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área: concentração Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt

Rio de Janeiro

2019

**DESENVOLVIMENTO METACOGNITIVO POR MEIO DA ELABORAÇÃO
DE HIPÓTESES EM ATIVIDADES DE LEITURA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 15/03/2019

Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt
Presidente, Prof.^a Dra. Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt – UFRJ

Adriana Leitão Martins
Prof.^a Dra. Adriana Leitão Martins – UFRJ

Adriana T. M. Lessa
Prof.^a Dra. Adriana Tavares Mauricio Lessa – UFRRJ

Prof.^a Dra. Karen Sampaio Braga Alonso – UFRJ, Suplente interno

Prof.^a Dra. Eliete Figueira Batista da Silveira – UFRJ, Suplente externo

Rio de Janeiro

2019

AGRADECIMENTOS

Eu nunca pensei que seria fácil realizar um mestrado, esse foi um caminho em que aprendi bastante e superei muitos desafios, mas certamente seria muito mais difícil sem as pessoas que me cercam. Por isso, gostaria de usar este espaço para agradecer a cada um que esteve presente em minha vida durante essa jornada.

Agradeço a Deus, meu melhor amigo, pela sua presença sensível em todos os instantes que vivi.

Aos meus pais, Jovelino e Silvanir, que nunca pouparam esforços para que eu tivesse uma boa educação escolar e sempre me transmitiram valores que são memoráveis, além de sempre serem exemplos de amor para mim.

Ao meu irmão e irmãs, meus primeiros incentivadores, aqueles que desde o início acreditavam em mim e me inspiravam a prosseguir.

À família que formei, Wagner e Júlia, vocês são o meu maior tesouro. Wagner, sem seu apoio em nossa rotina, nada disso seria possível, te amo! Obrigada por me apoiar em todos os meus projetos. Júlia, você é uma filha incrível, uma menina parceira e amiga, te amo!

Aos meus demais familiares, meus sobrinhos, cunhadas e cunhados, por sempre me cercarem de carinho.

À Prof^a Dr^a Ana Flávia, minha orientadora, pela sua paciência e por dividir seu vasto conhecimento comigo de maneira tão generosa.

Às professoras Adriana Leitão e Adriana Lessa que fizeram parte da banca de qualificação e da banca de defesa desta pesquisa e que tanto acrescentaram ao meu trabalho.

À Janaina de Oliveira Augusto, minha parceira de trabalho no município do Rio de Janeiro, que tanto me auxiliou no início de minha escrita e que me incentivou a prosseguir.

À Mônica Pereira, diretora da unidade escolar onde leciono Língua Portuguesa, por não ter medido esforços para viabilizar o horário para que eu estivesse presente nas aulas do PROFLETRAS.

À Andreia Galvão, minha outra parceira de trabalho, muito obrigada pelo apoio em nossas turmas noturnas e por tornar esse trabalho mais leve.

A todos os meus colegas de trabalho da Escola Municipal Governador Carlos Lacerda, pelo apoio e incentivo diários que foram fundamentais para eu conseguir prosseguir.

Aos colegas da turma 4 do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFRJ, pessoas incríveis que estão comprometidas a oferecer uma educação de qualidade para alunos de escolas públicas do município e do estado do Rio de Janeiro, por cada palavra de incentivo e força na árdua tarefa de conciliar a pesquisa do mestrado e o trabalho em sala de aula.

Às grandes amigas que este mestrado me presenteou, Cássia e Edjane, pelas palavras de coragem, por atos de carinho e pela amizade em todas as horas.

Aos meus amigos pessoais, que sempre me ouviram, pelas suas orações e pela compreensão de minha ausência por causa dos estudos.

Aos meus alunos, de ontem e de hoje, grandes motivadores do meu trabalho, que admiram o que eu faço e compartilham comigo boa parte de seus dias.

CIP - Catalogação na Publicação

B917d BUENO, JEANE PERES
DESENVOLVIMENTO METACOGNITIVO POR MEIO DA
ELABORAÇÃO DE HIPÓTESES EM ATIVIDADES DE LEITURA /
JEANE PÉRES BUENO. -- Rio de Janeiro, 2019.
85 f.

Orientador: ANA FLÁVIA LOPES MAGELA GERHARDT.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós
Graduação em Letras Vernáculas, 2019.

1. LEITURA E METACOGNIÇÃO. I. GERHARDT, ANA
FLÁVIA LOPES MAGELA , orient. II. Título.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo contribuir para um maior desenvolvimento metacognitivo no ato de ler, por meio da elaboração de hipóteses em leitura, e assim traçar uma estratégia pedagógica de aprimoramento da leitura, através de atividades sugeridas. Desta forma, esta pesquisa evidencia a relevância do ensino de práticas de leitura voltado para o desenvolvimento metacognitivo, além de ressaltar a importância do agenciamento do aluno na leitura como forma de potencializar o ato de ler. Por conta disso, foi feita a análise das atividades de leitura atualmente abordadas nas salas de aula das escolas municipais do Rio de Janeiro, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa, dentro de um paradigma crítico que evidencie o desenvolvimento metacognitivo através da estratégia de leitura da elaboração de hipóteses. Os fundamentos teóricos desta pesquisa foram baseados nos estudos em cognição de Mary Kato e Angela Kleiman e nos estudos em metacognição de Ana Flávia Gerhardt e Diego Vargas. A avaliação das atividades de leitura que atualmente são realizadas nas salas de aula nos permitiu perceber que o foco dessas atividades está voltado para o texto, sem considerar o conhecimento prévio dos alunos e sua potência. Por este motivo, este trabalho traz uma unidade didática com os mesmos textos que são lidos em sala de aula, porém com atividades que privilegiam o desenvolvimento metacognitivo do aluno com o foco nas hipóteses formuladas antes da leitura, durante e depois de sua realização, a fim de comprovar a possibilidade de existência de atividades que promovam o agenciamento do ato de pensar do aluno.

Palavras-chave: leitura e metacognição. Elaboração de hipóteses em leitura. Desenvolvimento metacognitivo.

ABSTRACT

This dissertation aimed to contribute to a greater metacognitive development in the act of reading, through the elaboration of hypotheses in reading, and thus to establish a pedagogical strategy of improvement of reading, through suggested activities. Thus, this research evidences the relevance of the teaching of reading practices focused on metacognitive development; besides emphasizing the importance of the student's agency in reading as a way to enhance the act of reading. As a result, the analysis of the reading activities currently addressed in the classrooms of the municipal schools of Rio de Janeiro, according to the Curriculum Guidelines for Teaching Portuguese Language, was investigated, within a critical paradigm that evidences the metacognitive development through of the reading strategy of hypothesis elaboration. The theoretical foundations of this research were based on the studies on cognition of Mary Kato and Angela Kleiman and on the studies in metacognition of Ana Flávia Gerhardt and Diego Vargas. The evaluation of the reading activities that are currently carried out in the classrooms allowed us to perceive that the focus of these activities is on the text, without considering the previous knowledge of the students and their power. For this reason, this work brings a didactic unit with the same texts that are read in the classroom, but with activities that privilege the metacognitive development of the student with the focus on the hypotheses formulated before reading, during and after its accomplishment, the in order to prove the existence of activities that promote the agency of the student's act of thinking.

Keywords: reading and metacognition. Elaboration of hypotheses in reading. Metacognitive development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Livro didático Português Linguagens, p.74	14
Figura 2	Caderno Pedagógico do 8º ano, 2º bimestre, p.36	25
Figura 3	Caderno Pedagógico do 8º ano, 1º bimestre, p.3	34
Figura 4	Caderno Pedagógico do 8º ano, 2º bimestre, p.5	38
Figura 5	Caderno Pedagógico do 8º ano, 3º bimestre, p.18	41
Figura 6	Caderno Pedagógico do 8º ano, 3º bimestre, p.19	42
Figura 7	Caderno Pedagógico do 8º ano, 2º bimestre, p.28	46
Figura 8	Caderno Pedagógico do 8º ano, 2º bimestre, p.29	47
Figura 9	Caderno Pedagógico do 8º ano, 2º bimestre, p.36	49
Figura 10	Caderno Pedagógico do 8º ano, 2º bimestre, p.37	50
Figura 11	Caderno Pedagógico do 8º ano, 2º bimestre, p.38	50

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	5
1.1	OBJETIVOS	7
1.1.1	Objetivo geral	7
1.1.2	Objetivos específicos	7
1.2	JUSTIFICATIVA	7
1.3	CORPUS DA PESQUISA	9
2	REFERENCIAL TEÓRICO	10
2.1	O PROCESSAMENTO DA LEITURA	10
2.2	LEITURA E METACOGNIÇÃO	11
2.3	O ENSINO DE LEITURA NOS CADERNOS PEDAGÓGICOS	13
2.4	A ELABORAÇÃO DE HIPÓTESES NA LEITURA	19
2.4.1	A ELABORAÇÃO DE HIPÓTESES NA PRÉ-LEITURA	24
2.4.2	A ELABORAÇÃO DE HIPÓTESES DURANTE A LEITURA	28
2.4.3	A VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES ELABORADAS	30
3	ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA	33
4	PROPOSTA DE ATIVIDADES DE LEITURA	55
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
6	REFERÊNCIAS	79

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de Dissertação de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro pretende colaborar com o ensino de leitura a partir de estudos relacionados à estratégia metacognitiva de elaboração de hipóteses, como parte do processo inferencial realizado nas atividades de leitura. Entende-se que as hipóteses são uma espécie de adivinhação feita pelo leitor e são formadas pelos objetivos e expectativas de quem lê antes da leitura e durante a sua realização (KLEIMAN, 1997, p.36). Para Wittgenstein (1975 §228f apud Da Silva, 2009), as hipóteses pretendem propor predições e são definidas como “uma lei para formar expectativas”. Já por inferência, entende-se que “é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto” (RICKHEIT, SCHNOTZ e STRONHNER, 1985, p.8, apud MARCUSCHI, 2008).

Neste sentido, as hipóteses são o agenciamento das inferências pertencentes ao plano metacognitivo. As hipóteses geradas podem ser controladas pelas pessoas, enquanto as inferências pertencem ao plano cognitivo e correspondem a uma ação involuntária para os seres humanos. Costa (2016) afirma que as hipóteses constituem a base para os processos inferenciais, e as expectativas geradas por elas, guiam o processo de leitura e de compreensão.

A colaboração dessa pesquisa se dá por meio da análise de atividades de leitura dos Cadernos Pedagógicos adotados em toda rede pública do município do Rio de Janeiro e elaborados pela Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), que seguem as Orientações Curriculares Nacionais, para o oitavo ano do ensino fundamental. Além disso, este trabalho sugere novas atividades de leitura sob a perspectiva metacognitivista, por intermédio da estratégia de elaboração de hipóteses na leitura.

A metacognição, conforme definido em Kato (1985, p.102), é considerada como um atributo humano que se refere “ao controle ativo” do conhecimento, fazendo com que o leitor faça a “monitoração consciente e a desautomatização de suas estratégias cognitivas”. Para Brown (1980 *apud* CALDERA E BERMÚDEZ, 2007), tal estratégia permite maior consciência e controle na realização de uma tarefa. Segundo Koch (2002, p.50), entende-se por estratégia “uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação”, portanto, o leitor, ao ler um texto, realiza ações interpretativas que acionam as elaborações de hipóteses para o processamento textual.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que a estratégia metacognitiva de elaboração de hipóteses faz parte do processo inferencial realizado durante a leitura. Kleiman (1997) afirma

que o processo de elaboração de hipóteses é essencial para a compreensão textual e, por meio da testagem desse processo, o leitor enriquece, refina e checa seus conhecimentos. Neste sentido, Vargas (2012) postula que, ao gerar inferências por meio de uma leitura que mobiliza o processo básico de significação, o leitor aciona esquemas cognitivos tornando-se agente de seu processo de leitura. Para gerar inferências, o leitor “mescla seu conhecimento prévio às informações novas trazidas pelo texto para a geração de novos significados” (VARGAS, 2012, p. 13). Dessa forma, o leitor elabora possibilidades de caminhos para a temática textual, que são as hipóteses de leitura, como resultado de uma ação interventiva do leitor, o que potencializa seu desenvolvimento metacognitivo.

Portanto, é a elaboração de hipóteses que permite ao leitor um controle consciente e ativo do seu pensamento, além de possibilitar que o leitor se coloque diante das questões que lhe são propostas, uma vez que as hipóteses são formadas a partir de seu conhecimento de mundo. Ao se deparar com um texto, o leitor estabelece possíveis desfechos para a ideia nele apresentada. Durante o processamento da leitura, ele explicita, antecipa, confirma ou nega suas hipóteses. E, ao final, verifica as hipóteses que formulou inicialmente e agencia suas ações.

A fim de propor atividades que privilegiem o aprimoramento metacognitivo por meio da estratégia de elaboração de hipóteses, faz-se necessário observar as diferentes práticas relacionadas ao ensino da leitura desenvolvidas nos Cadernos Pedagógicos, disponibilizados pela Prefeitura do Rio de Janeiro, que atendem às Orientações Curriculares. Esse documento fundamenta-se em teorias linguísticas que embasam o ensino da língua materna, considerando-o um processo de interação entre sujeitos. Nessa perspectiva adotada pelas Orientações Curriculares, as propostas de leitura devem partir da compreensão ativa da interlocução, portanto, os alunos devem pensar sobre a linguagem pressupondo o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas básicas que são: falar, escutar, ler e escrever (Cf. Orientações Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa, 2016, p. 6). Nesse sentido, o texto é visto como unidade significativa do processo que privilegia o ensino de diferentes gêneros discursivos, pressupondo que assim se potencialize a habilidade do leitor, segundo tais Orientações, para o desenvolvimento de estratégias de leitura.

Entretanto, para Vargas (2012, p.13), o aluno, enquanto leitor ativo no processo da leitura, realiza inferências não reconhecidas pelos materiais didáticos, que oferecem atividades que tendem a recuperar respostas literais sem, com isso, reconhecê-lo como capaz de explicitar com qualidade os processos envolvidos na leitura. Essa carência de

reconhecimento do pensamento do leitor ao compreender o texto será comprovada na análise das atividades de leitura selecionadas dos Cadernos Pedagógicos para esta pesquisa.

Por fim, para o desenvolvimento metacognitivo dos alunos, com base na estratégia de elaboração de hipóteses na leitura, este trabalho pretende, portanto, sugerir atividades de leitura que privilegiem a interação entre o leitor e o texto, através de sua ação agentiva sobre a leitura, voltada para o aprimoramento do desenvolvimento metacognitivo do aluno, conforme visto em Gerhardt (2017).

1.1 OBJETIVOS

Para o presente trabalho, têm-se os seguintes objetivos:

1.1.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é contribuir para um maior desenvolvimento metacognitivo no ato de ler, por meio da elaboração de hipóteses em leitura, e assim traçar uma estratégia pedagógica de aprimoramento da leitura, através de atividades sugeridas.

Desta forma, esta pesquisa evidencia a relevância do ensino de práticas de leitura voltado para o desenvolvimento metacognitivo; além de ressaltar a importância do agenciamento do aluno na leitura como forma de potencializar o ato de ler.

1.1.2 Objetivos específicos:

Para isso, busca-se alcançar os seguintes objetivos específicos:

a) analisar criticamente as atividades de leitura que pretendem promover a elaboração de hipóteses nos Cadernos Pedagógicos utilizados pelos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro;

b) propor atividades pedagógicas que aprimorem o desenvolvimento metacognitivo dos alunos na leitura por meio da estratégia de elaboração de hipóteses.

1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Essa pesquisa justifica-se por levantar questões relativas ao desenvolvimento metacognitivo dos alunos que compõem a rede municipal do Rio de Janeiro, por meio do ato de ler, com o foco na estratégia de elaboração de hipóteses.

Estudos comprovam que o ensino de leitura, da forma como tem sido concebido, não reconhece o aluno como um leitor ativo no processo de leitura, capaz de realizar inferências (GERHARDT E VARGAS, 2010, GERHARDT et al., 2015, BANDEIRA, 2016, VIEIRA, 2016) e, assim elaborar hipóteses como processo natural do ato de ler. Tem-se, portanto, um problema metacognitivo no ensino da leitura, e não cognitivo, como a escola entende. Segundo Vargas (2012), há, atualmente, em relação ao ensino de leitura, a ideia de que o ato de ler serve apenas como seleção de informações explícitas no texto. Nesse sentido, Gerhardt et al. (2015, p.187) afirmam que

Tornar o texto fonte única de informação, por meio de atividades de leitura limitadas à cópia-colagem, é a solução ideal para produzir metodologias de avaliação que recolhem respostas absolutas, mais aptas, portanto, à quantificação e a obtenção de resultados. No entanto, não se deve esperar que essas tarefas possam trazer aprendizados de qualidade, seja quanto ao conteúdo, seja quanto à autonomia dos alunos como leitores.

Segundo Marcuschi (1996), atividades desse tipo não resultam em compreensão, pois o que é feito é o trabalho de identificação de informações objetivas e superficiais ou até mesmo exercícios de identificação de palavras e estruturas sintáticas. Para Applegate e cols. (2002), essas questões são consideradas questões literais, uma vez que as respostas dadas para elas podem ser retiradas do texto literalmente de acordo com a pergunta feita. Tal perspectiva de ensino de leitura tem a justificativa nas avaliações às quais os alunos são submetidos atualmente.

E, conforme vemos em Gerhardt e Vargas (2010, p.150),

É preciso que o aluno se habitue a pensar sobre o que lê, usando as informações do material escrito para explicar seus pensamentos, e fazendo conexões entre o seu conhecimento prévio e as novas informações apresentadas no texto.

A qualidade das atividades de leitura contidas nos materiais pedagógicos constitui motivação para análise por muitos trabalhos acadêmicos. No que tange aos Cadernos Pedagógicos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, percebe-se que as atividades não desenvolvem satisfatoriamente a capacidade de pensar do aluno, uma vez que ele recorrerá ao texto para reconhecer informações explícitas e, após esse ato, irá reproduzir o que leu nas respostas. Isso sugere que, para Vargas (2012, p.24), as questões de leitura comprometem a própria compreensão do texto por parte dos alunos.

Segundo Marcuschi (1996), a maioria dos exercícios aplicados não desenvolve um

pensamento crítico no leitor, pois, quase sempre, essas questões se restringem a responder perguntas básicas e objetivas, como *o quê? quem? quando? onde? qual? como? para quê?*. E os enunciados das atividades realizam, na maioria das vezes, os mesmos comandos, como os verbos *copie, ligue, transcreva, cite, identifique, reescreva, analise*. Há, assim, a ideia de uma leitura única, pois o centro do significado estaria apenas no texto, e pouco se considera o universo de vida do aluno.

Deste modo, Marcuschi (1996, p.71) considera que “as significações e os sentidos textuais e discursivos não podem estar aprisionados no interior dos textos pelas estruturas linguísticas”, pois afirma que a contribuição do leitor é indispensável ao entendimento do texto. O autor afirma ainda ser o leitor uma “caixinha de surpresa” (MARCUSCHI,1996, p.71), devido às inúmeras possibilidades de compreensão que pode atribuir ao que lê.

A partir dessa prática pedagógica seletiva, o aluno pode desenvolver o pensamento de que, para ter êxito na escola, é preciso estudar somente para a prova. Faz-se, portanto, necessário que haja uma desconstrução dessa ideia que permeia as salas de aula, pois, em momentos de aprendizagem oferecidos pela escola, o que deve ser privilegiado é que o aprendiz aja de maneira crítica sobre o conteúdo abordado.

Ao propor atividades voltadas para o desenvolvimento metacognitivo dos alunos com base na estratégia de elaboração de hipóteses em leitura, essa pesquisa pretende, como sugestão, privilegiar a interação entre o leitor e o texto. Dessa forma, além de permitir a ação agentiva do leitor sobre a leitura, os estudos voltados para a promoção do desenvolvimento metacognitivo poderão contribuir para potencialização do ato de ler.

1.3 CORPUS DA PESQUISA

O corpus da pesquisa compõe-se dos Cadernos Pedagógicos de Ensino de Língua Portuguesa destinados aos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME). A Secretaria implantou uma nova política curricular e oferece, desde 2009, tais Cadernos para todos os anos do Ensino Fundamental das escolas municipais, como reforço escolar à prática das atividades realizadas pelo professor em sala de aula. Todos os Cadernos de Apoio Pedagógico são disponibilizados gratuitamente à população por meio da internet, no *site* RIOEDUCA. A versão impressa do Caderno é enviada bimestralmente a alunos e professores da rede.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O PROCESSAMENTO DA LEITURA

Este capítulo pretende apresentar como se dá o processamento da leitura pelo leitor, a partir da perspectiva que compreende a leitura como um ato com a finalidade de construção de significados.

Durante a leitura, na tentativa de compreensão do texto, acessam-se, na memória do leitor, os conhecimentos adquiridos durante a sua trajetória de vida e se associam a esses conteúdos os elementos fornecidos pelo texto. Gerhardt (2017) considera que a leitura se processa num movimento *top-down* (descendente) e *bottom-up* (ascendente). Segundo Kato (1985, p.40), no movimento *top-down*, o leitor faz uso “intensivo e dedutivo de informações não-visuais”, ou seja, nessa ação, dá-se o acesso ao conhecimento prévio, a fim de que se estabeleça relação com o que é lido. Já no movimento *bottom-up*, o leitor faz uso “linear e indutivo das informações visuais, linguísticas” (KATO, 1985, p.40). Assim sendo, nessa ação, o leitor dependerá dos elementos que o texto oferecerá para compor o significado. De acordo com Borba (2007), o significado do texto é assim construído: os dados do texto percebidos pelos olhos são transmitidos pelos nervos ópticos até o cérebro, juntam-se a dados previamente armazenados e começam a ser processados.

Gerhardt (2017, p.17) afirma que, na aprendizagem de novos conceitos, haverá a integração conceptual entre o que já conhecemos de mundo e o que ainda pretendemos aprender. Para a autora, dois componentes dessa integração articulam-se de maneira complementar entre si, e nesse movimento, estão presentes as informações do mundo do leitor, de um lado, e, de outro lado, as informações com as quais ele terá contato.

Na ocorrência de o leitor não encontrar em seu conhecimento prévio uma relação com o que é lido, ele fará uma nova conexão a fim de tentar compreender o que está lendo. No caso de haver palavras que não fazem parte do universo do leitor, ele poderá procurá-las em um dicionário, mas, se não possuir esse recurso, irá tentar buscar no contexto o significado da palavra lida. Caso não possua conhecimento sobre o contexto, ele conseguirá compreender somente partes do texto e irá realizar inferências que se aproximam de uma compreensão possível do texto lido.

A compreensão do texto, portanto, somente será possível na junção desses dois movimentos, e não se encontra somente no leitor ou somente no texto. Dessa forma, o texto não é o objeto do qual o leitor deveria extrair significados; a combinação entre o que o leitor

já sabe com as informações que o texto possui é que irá construir, de forma processual, o significado. A leitura é, por conseguinte, um processo realizado pelo leitor e não um produto do texto, pois, conforme afirma Dell’Isola (2001, p.28) “a leitura é produzida à medida que o leitor interage com o texto”. E essa integração de saberes prévios do leitor com os saberes do mundo resultarão em ideias novas que, para o leitor, serão inéditas e constituirão a construção de significados na leitura.

Dessa maneira, a leitura traz para o leitor algo novo que não é constituído apenas do que ele já sabe, mas também do que compreende ao seu redor. Portanto, a escola assume um papel de muita importância para o leitor, pois nela ele realiza a leitura de mundo com a possibilidade de troca de saberes entre seus pares e professores. A escola, por meio de atividades que busquem explicitar o pensamento do aluno, pode auxiliá-lo nessa construção pessoal, e assim essa instituição promoveria um maior desenvolvimento metacognitivo do aluno através da leitura.

2.2 LEITURA E METACOGNIÇÃO

Neste capítulo, será apresentada a relevância da metacognição no processamento da leitura e sua relação em atividades pedagógicas que visem proporcionar um maior desenvolvimento do aluno e seu ato de ler.

Goodman (1973, apud DELL’ISOLA, 1988, p.31) define leitura como “Um processo psicolinguístico pelo qual o leitor – um usuário da língua – reconstrói, o melhor que pode, uma mensagem que foi codificada pelo escritor como uma exibição gráfica.”. Dell’Isola (1988, p.38) endossa que, nessa reconstrução por meio da leitura, o leitor raciocina, realiza inferências apoiadas em conhecimentos socioculturais motivados pela afetividade do sujeito.

Essas inferências ocorrem durante a leitura como uma conclusão de um pensamento, e, portanto, caracterizam-se como algo pessoal do leitor, que não cabe ser padronizado pela escola, por seu caráter individual. Nesse processo, o texto estimula o leitor a produzir inferências, e as estratégias metacognitivas, como a elaboração de hipóteses, potencializam a ação inferencial.

Segundo Gerhardt (2017, p.26), “metacognição é a aptidão humana de pensar sobre o seu próprio pensar”, portanto, tal competência humana diz respeito ao agenciamento que o leitor pode desempenhar acerca de seu ato de ler.

Para Kato (1985, p.84), a metacognição é definida como “o controle deliberado e

consciente de nossas ações cognitivas”, e, dentre as ações metacognitivas, elenca-se a elaboração de hipóteses, na ação agentiva do leitor. Desta forma, as pessoas são hábeis para “gerenciar suas tarefas cognitivas diárias, levando em conta os seus objetivos, e também os conhecimentos, significados e conteúdos que elas empregam para resolvê-las” (Gerhardt, 2017, p.26).

Koch e Elias (2017, p.13) afirmam que, enquanto lê, o leitor faz uso de estratégias de “seleção, antecipação, inferência e verificação”. E, no processo inferencial, o leitor realiza “antecipações, levanta hipóteses que, no decorrer da leitura, serão confirmadas ou rejeitadas”. Com relação à estratégia de elaboração de hipóteses, Caldera e Bermúdez (2007) a consideram uma estratégia prévia na leitura que ocorre, por exemplo, ao se ler o título do texto, mas que também é realizada no decorrer da leitura de um texto. Esses autores confirmam ser esta uma estratégia metacognitiva, que o leitor executa para assegurar a efetividade do processamento da informação contida no texto.

Além de possibilitar o agenciamento na leitura, as estratégias metacognitivas utilizadas nas atividades pedagógicas ajudam a tornar consciente o processo metacognitivo, pois, para Brown (1980, apud CALDERA E BERMÚDEZ, 2007, p. 251) a metacognição implica dois componentes: consciência e controle. A metacognição traria, desse modo, possibilidade de o educando monitorar o entendimento sobre o texto e a percepção de como chegou a esse entendimento.

Durante a leitura, o uso de estratégias metacognitivas possibilita ao leitor saber “o que irá fazer, como irá fazer e as maneiras de controle de sua tarefa enquanto a realiza” (CALDERA E BERMÚDEZ 2007, p. 254), daí a natureza agenciadora das estratégias metacognitivas que, portanto, potencializam o ato de ler.

Para Gerhardt (2017), o desenvolvimento metacognitivo leva o indivíduo a desenvolver um comportamento cognitivo que ele levará para outras áreas de sua vida, permitindo-o a realizar seus propósitos. A ação agentiva, que ocorre através do desenvolvimento metacognitivo, não só concederá melhorias em relação ao sujeito-leitor como também ao modo como esse sujeito se vê no mundo e nele interage e interfere. Por esse motivo, há a importância da escola como aquela que, através do ensino da língua materna, poderá transformar o pensar e, conseqüentemente, a vida do educando.

No sentido de aprimorar o desenvolvimento metacognitivo do leitor, a elaboração de hipóteses atuaria a favor da compreensão do texto, pois, ao fazer uso deste mecanismo, durante a leitura, o leitor aprende a manipular seu pensamento com o intuito de compreender

o texto escrito (GERHARDT et al, 2009). É necessário, por isso, que haja um ensino voltado para esta estratégia de leitura e que leve o leitor a pensar sobre o seu modo de pensar, a fim de que o aluno perceba o que ele faz ao ler o texto e para quê ele o faz. Tal prática permitirá ao leitor um controle agentivo sobre o próprio pensar.

Diante dos elementos expostos a respeito da leitura e da metacognição, fica evidente a relevância de a escola, por meio dos materiais por ela oferecidos, acrescentar tais estratégias na vida do educando. Todavia, mesmo que as Orientações Curriculares, que norteiam o desenvolvimento de atividades de leitura, e a concepção em que ela se embasa possuam em seu texto recomendações de atividades que promovam o crescimento metacognitivo do aluno, na prática, não é o que é visto, conforme veremos na análise das atividades de leitura desenvolvidas nas salas de aula do município do Rio de Janeiro.

2.3 O ENSINO DE LEITURA NOS CADERNOS PEDAGÓGICOS

Esta seção pretende apresentar a concepção de linguagem que embasa a elaboração das Orientações Curriculares, as quais, por sua vez, servem de apoio pedagógico para a elaboração de atividades de leitura disponibilizadas nos Cadernos Pedagógicos. É relevante entender como a língua materna é vista nos documentos oficiais que subsidiam o material oferecido ao aluno do município do Rio de Janeiro, uma vez que esse material atende a uma ampla rede de ensino e tem se tornado a principal fonte de leitura de textos em sala de aula.

Nos anos 90, teorias que estudavam a linguagem passaram a ser vistas com maior atenção, uma vez que propunham “entender a linguagem como instrumento de construção do conhecimento e da vida social” (MOITA LOPES, 2006, p.18). Para tal, houve a proposição de uma aprendizagem de cunho social maior, e suas concepções, até os dias de hoje, norteiam os documentos de ensino de língua no Brasil, os quais concedem primazia a uma concepção de leitura no que tange à atribuição de sentido (DA SILVA, 2013). Tal concepção de linguagem influenciou a perspectiva de leitura que, a partir de então, levaria em conta o indivíduo, sua cultura, sua história e suas ações, analisados através do discurso e da interação (KOCH, 2002), dessa forma, o sentido do texto não estaria constituído somente no texto ou somente no leitor, mas na junção de ambos, levando em conta o que o leitor adquiriu previamente em seus conhecimentos.

Portanto, segundo essa concepção, a linguagem se estabelece como forma de interação. Nela, a língua, além de ser vista como atividade constitutiva, que compõe as ideias

e leituras de um sujeito, também é percebida como forma cognitiva (MARCUSCHI, 1996), pois tal concepção da linguagem considera os processos cognitivos realizados pelos alunos. Passa-se a assumir a ideia de que a leitura é voltada para o caráter interacional entre o texto e o leitor a fim de produzir significados. Conforme explicitam Koch e Elias (2017, p.11), “o sentido do texto é construído na interação texto-sujeitos”. Esse novo modo de pensar o ensino da língua influenciou a elaboração dos materiais que são utilizados em sala de aula embasados em documentos oficiais, que trazem uma série de habilidades e competências a serem desenvolvidas no aluno por meio de descritores para o ensino de Língua Portuguesa, além dos diferentes gêneros textuais a serem aprendidos ao longo dos anos escolares.

A atividade a seguir, retirada do livro didático utilizado em muitas escolas públicas brasileiras dos autores William Cereja e Tereza Cochar, para o oitavo ano do ensino fundamental, comprova a influência do novo modo de pensar o ensino de Língua Portuguesa baseado na concepção da língua como interação, pois nestas atividades há descritores que pretendem desenvolver habilidades e competências por meio da leitura e interpretação de textos.

Figura 1- Livro didático Português Linguagens, de William Cereja e Tereza Cochar, para o oitavo ano do ensino fundamental, p. 74.

Passando a limpo ...



Leia um trecho de uma crônica de Antonio Prata e responda às questões 1 e 2.

[...]

O silêncio foi quebrado pelo próprio Duílio. Ele me fez sentar no braço da poltrona e me contou a história inteira, respondendo a todas as perguntas que eu lhe fazia. Explicou que a perna fora cortada por causa de uma doença, mas que eu não deveria me preocupar, era uma doença que só dava em velho. A operação aconteceu num hospital. Não, ele não precisou ir de bermuda, porque no hospital você fica pelado e te dão uma camisola. Sim, uma camisola, mesmo para os homens. Depois de vesti-la, médicos deram-lhe uma injeção no braço e ele dormiu, de um jeito que você não sente dor e não acorda nem se pularem na sua barriga. Os doutores pegaram facas e um serrate e serraram – veja bem, serraram – a perna do seu Duílio. Ai é que vem a parte mais estranha: depois de tirarem a perna, não puseram um band-aid enorme, nem vários, nem esparadrapo, não: eles o costuraram, com agulha e linha, da mesma forma que minha mãe costurava pedaços redondos de couro nos joelhos dos meus moletons. A cor da linha era preta e seu Duílio não soube dizer se poderia ser azul, verde ou vermelha, caso ele assim preferisse.

Queria passar a tarde inteira ali, sentado no braço da poltrona, seguindo com a entrevista, mas minha mãe logo me pôs no chão e me mandou para o quintal, onde estavam as outras crianças. [...]

("A perna do seu Duílio". *Nu, de botas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 82-3.)

1. O texto, embora trate de assunto sério, apresenta humor, que decorre da:
- x a) curiosidade do menino diante de um fato inesperado para ele.
 - b) narrativa que a personagem faz de sua cirurgia.
 - c) comparação entre a cirurgia e a costura que sua mãe fazia nos seus moletons.
 - d) ordem da mãe para ir brincar com as outras crianças. Descritores: 4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
2. É possível identificar, em todas as passagens a seguir, marcas indicativas de respostas a um entrevistador, com exceção de uma. Qual?
- a) “A cor da linha era preta e seu Duílio não soube dizer se poderia ser azul, verde ou vermelha, caso ele assim preferisse.”
 - x b) “[...] médicos deram-lhe uma injeção no braço e ele dormiu [...]”
 - c) “Não, ele não precisou ir de bermuda [...]”
 - d) “Sim, uma camisola, mesmo para os homens.” Descritor: 13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

74

Coforme mencionado anteriormente, as atividades de leitura apresentadas no livro didático contêm descritores que correspondem às habilidades a serem desenvolvidas pelo leitor. No caso da primeira atividade, pretende-se que o aluno aprenda a inferir uma informação implícita no texto em questão, além de identificar os efeitos de ironia . Já a segunda atividade exemplificada pretende que o leitor desenvolva a capacidade de identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto apresentado.

Contudo, em termos de elaboração de hipóteses, o que o leitor considera a respeito do que leu e as possibilidades temáticas para a progressão textual não foram consultadas, o que nos permite afirmar que atividades nesses moldes pouco privilegiam o desenvolvimento metacognitivo dos alunos, pois tais atividades não permitem a percepção do modo de pensar por parte do leitor. Cabe também ressaltar que atividades de múltipla escolha, muito comuns nas escolas brasileiras, não possibilitam que o aluno dê voz ao que pensa, assim como o aprimoramento da articulação de suas ideias com as do texto, uma vez que não há espaço para esses registros e somente a marcação de acordo com um gabarito pré-estabelecido.

De igual forma, a concepção de linguagem como interação está presente nas orientações curriculares que norteiam a elaboração dos Cadernos Pedagógicos no município do Rio de Janeiro, como se vê a seguir.

A linguagem, como prática que responde às necessidades de comunicação instituídas na interação social, assume a dimensão plural quer na forma de linguagem do aluno, quer nas formas utilizadas na escola ou nos meios de comunicação. Portanto, a escola precisa abrir espaço para que diferentes linguagens, interações e discursos possam acontecer. Parte-se de um pressuposto básico de que

a efetiva construção da linguagem depende de quem fala, de que lugar se fala e com que intenção a fala é produzida: seus usos sociais. Por isso, a opção por uma escola comprometida com o exercício da cidadania significa pensar a escola como um espaço de interlocução, onde professores e alunos têm sempre alguma coisa a dizer, a partir das suas vivências, reflexões e saberes construídos nas diferentes experiências.

Orientações Curriculares de ensino de Língua Portuguesa – 2016

Segundo a citação das Orientações Curriculares feita acima, a língua é vista como processo de interação e seu uso social precisa fazer parte da escola como construção da cidadania do aluno, portanto a escola assume um papel de suma importância, o de interlocução entre o aluno, o professor e as atividades desenvolvidas nesse ambiente. Pensar na linguagem como aquela que permitirá ao aluno se expressar por meio de suas experiências, como visto nas Orientações, é de grande importância, uma vez que há assim a concentração nas pessoas, e, conseqüentemente, nas práticas sociais, atentando para as suas vivências. No entanto, deve-se mencionar que tal prática não foi suficiente para tratar a linguagem em sua totalidade, uma vez que o aluno, ao aprender a língua, não a associa às suas práticas diárias, conforme visto na atividade transcrita na página anterior, pois, apesar de interagir com o texto, o que é lido, muitas vezes, não estabelece relação com o que é vivido, além de não haver complexidade sobre as questões sociais que os alunos vivenciam, nem a proposição de problemas que permitam ao aluno solucioná-los.

Nesse sentido, Gerhardt (2017, p.69) diz, sobre o processo escolar de aprendizado, que “muitas vezes ele se refere a conceitos que não têm contrapartes nem oportunidades de experimentação cotidiana das pessoas”. Assim, a interação entre texto e leitor gerará aprendizagem se o que foi lido tiver relação com o que é experimentado pelo aluno.

Dessa forma, a concepção de ensino de língua como uma forma ou um processo de interação entre o leitor e o texto é relevante para a uma prática da linguagem no processo educacional, uma vez que trarão para o aluno-leitor questões que permeiam o cotidiano.

Conforme visto anteriormente, o ensino de leitura, como é concebido nos Cadernos Pedagógicos, tem em seu elemento norteador a concepção da língua como um processo de interação e tem no texto o lugar em que leitor e autor irão interagir e o leitor construirá significados. Nesse material, a leitura é percebida conforme define Kleiman (1997, p.10), como “um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”.

Além do aspecto da língua como interação e da abordagem comunicativa, veem-se

também, nessa concepção que embasa os Cadernos, elementos voltados para a cognição e seus processos. Esses aspectos são relevantes, uma vez que tal visão “se volta para os processos cognitivos a ela relacionados, através da formulação de hipóteses que devem ser contrastadas, confirmadas ou reformuladas a partir de situações reais de comunicação” (GERHARDT E VARGAS, 2010, p. 146), pois admitem o leitor como um ser que pensa a respeito do lê.

As orientações pedagógicas que conduzem a elaboração dos cadernos estão em consonância com tal ponto de vista, conforme vemos em seu texto:

Nesta perspectiva, considerando o conceito de língua, as propostas de leitura e de escrita devem partir da compreensão ativa, da interlocução, não da decodificação e do silêncio. As situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para compreendê-la e utilizá-la adequadamente, de acordo com seus propósitos comunicativos. Assume-se que a finalidade do ensino de leitura e de escrita é a expansão das possibilidades do uso da língua, pressupondo-se o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Lendo e produzindo textos, o aluno será capaz de perceber a diversidade de atos verbais que a cada momento se atualizam. Assim, o ensino de língua materna deve estruturar-se, desde o início, em torno de textos, para que os alunos leiam e escrevam com autonomia, familiarizando-se com a diversidade de textos existentes na sociedade.

[...]

O texto é visto como unidade significativa no processo de ensino, entendendo que ele é produzido dentro de um determinado gênero, o qual é definido em função dos interlocutores, dos objetivos e da situação de interlocução. É “o próprio lugar da interação, e os interlocutores são sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos.”.

Orientações Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa – 2016

Percebe-se, portanto, que as Orientações pretendem “levar o aluno a pensar sobre a linguagem” e tal pensamento ocorrerá por meio do texto, chamado de unidade significativa, pois será por intermédio dele que o leitor construirá significados, de modo ativo, através da interação com o que leu.

As Orientações Curriculares partem do objetivo de expandir as possibilidades do uso da língua, e isso se dará a partir do texto como um lugar de interação. Contudo, as atividades de leitura desenvolvidas nos diversos materiais pedagógicos, incluindo os Cadernos Pedagógicos, não permitem que, na leitura, haja uma interação verdadeira entre o leitor e o texto, visto que, na maioria das vezes, os textos lidos em sala não estão relacionados às práticas que o aluno realiza fora da escola. Nesses materiais, a interação ocorre, então, somente para a transmissão de conteúdos, que são esquecidos por não estarem associados à vida do educando.

Além do mais, a maioria dessas atividades privilegiam as informações que estão na linearidade do texto, pois, da maneira como são postas, elas não permitem que o leitor construa inferências a partir do que leu, logo, percebe-se que há a visão do texto do qual o aluno deve extrair significados, sem levar em conta a contribuição que o leitor pode atribuir no momento da leitura. Pode-se afirmar, portanto, conforme veremos, que há uma diferença entre a teoria e a prática, uma vez que as Orientações Pedagógicas consideram o papel do leitor, mas as atividades baseadas nessas orientações repetem exercícios de cópia-colagem.

Desse modo, há a necessidade de considerar efetivamente o leitor no desenvolvimento de atividades de leitura. Para isso, Monereo (1994 apud DE LUCIA E HOCEVAR, 2008, p.240) reitera que a escola poderia transformar a abordagem de textos em sala de aula e, além de temáticas voltadas para a vida do aluno, poderia ensiná-lo o controle e a regulação por meio de uma aprendizagem consciente, de forma a haver ajuste e orientação do que ele pensa. Atribui-se ao professor o papel de agente para tal ensinamento, o que se daria através da mudança de suas práticas educativas, com a inserção em seus planejamentos da metacognição, entre outras ações.

Segundo Monereo (1994 apud DE LUCIA E HOCEVAR, 2008, p.240), a partir de três princípios gerais, é possível haver uma didática voltada para o desenvolvimento metacognitivo dos alunos, que incluiria:

1- Ensinar os estudantes a se conhecerem melhor como aprendizes. Neste primeiro princípio, o autor sugere que o professor pode levar seu aluno a conhecer suas dificuldades e habilidades a fim de ajustar as expectativas de êxito do educando e também para que haja adaptação das atividades às características do aluno.

2- Ensinar os alunos a refletir sobre a sua própria maneira de aprender, guiá-los para que analisem as decisões regulativas que tomam durante o planejamento e monitorem e valorem suas atuações quando realizam uma tarefa. O segundo princípio diz respeito ao conhecimento próprio em relação ao conteúdo dado por meio da auto-observação.

3- Ensinar os estudantes a estabelecer com eles mesmos um diálogo consciente quando aprendem, segundo o autor, este diálogo ajudaria o aluno a identificar os propósitos do texto, e isto ajudaria o leitor a acionar seu conhecimento prévio que estabeleceria uma relação com o que é dado pelo texto.

(MONEREO, 1994 apud DE LUCIA E HOCEVAR, 2008, p.240)

Portanto, a metacognição estaria ligada ao que o estudante sabe e pensa sobre o mundo, e as estratégias metacognitivas na leitura aproximam esse pensar do texto que é lido.

Os princípios sugeridos por Monereo (1994 apud DE LUCIA E HOCEVAR, 2008, p.240) assemelham-se às estratégias de leitura previstas para os Cadernos Pedagógicos, conforme vemos a seguir:

Por isso, destaca-se a necessidade de desenvolver em nossos alunos habilidades de leitura que retomam experiências, conhecimentos prévios, que lhes permitem fazer

previsões sobre o texto, não atribuindo, ao mesmo, um único significado. Assim, procurar pistas, formular hipóteses, aceitar ou descartar conclusões, utilizar estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, textual e na sua vivência sociocultural, ou seja, em seu conhecimento de mundo, devem fazer parte da leitura.

Orientações Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa – 2016

No entanto, apesar de conter em seu texto estratégias metacognitivas para a leitura, como a elaboração de hipóteses, tais estratégias são pouco exploradas nos materiais diversos que são oferecidos ao aluno, o que o impossibilita de registrar o que pensa, articular as ideias que possui com as que o texto oferece e, principalmente desenvolver um pensamento crítico a respeito do que lê.

O ensino de leitura nos Cadernos Pedagógicos estaria, em princípio, de acordo com o que é estabelecido nas Orientações Curriculares, mas assim como ocorre nos demais materiais que o aluno tem acesso, os textos não se articulam com a prática pedagógica. Assim, estratégias metacognitivas como a elaboração de hipóteses são pouco exploradas nesses materiais.

2.4 A ELABORAÇÃO DE HIPÓTESES NA LEITURA

Nesta seção, pretende-se explicitar a importância da elaboração de hipóteses como estratégia metacognitiva que ocorre antes da leitura, durante a leitura e após a sua realização. Por meio da verificação das hipóteses formuladas, pretende-se também mostrar a relevância dessa estratégia na leitura para o aprimoramento do desenvolvimento metacognitivo do aluno.

A palavra hipótese veio do grego antigo (*hupóthesis*) e refere-se à ação de pôr embaixo, o que propicia a formação de uma base, um fundamento. Assim, a hipótese está relacionada ao princípio de algo; ideia fundamental; suposição¹. De acordo com o dicionário Aurélio, *hipótese* é a suposição do que é possível (para do fato se tirar uma conclusão); teoria não demonstrada, mas provável². Essa suposição ocorrerá após o acionamento dos *frames*, o conjunto de conhecimentos do leitor, onde está armazenado o conhecimento prévio que ele possui do mundo. A integração entre conceitos do leitor e do texto permite ao leitor elaborar hipóteses a respeito da temática a ser lida. Dell’isola (1988, p.48) afirma que “todo o processo de inferência conduz a traços de memória”; desse modo, pode-se perceber que, ao processar a leitura, há o movimento de acionamento de *frames* e, simultaneamente, a formulação das hipóteses sobre o texto.

1-<https://pt.wikipedia.org/wiki/Hip%C3%B3tese>. Acesso em 26/03/19.

2- <https://dicionariodoaurelio.com/hipotese>. Acesso em 14/05/2018.

A elaboração de hipóteses é a estratégia utilizada para a construção de ideias a respeito do texto para então haver a construção de uma inferência. No processamento da leitura, o leitor primeiro hipotetiza situações do universo textual por intermédio dos *inputs* dele recebidos, mesclados simultaneamente com seu próprio universo, enquanto lê os enunciados (COSTA, 2016), para então tentar prever, através das hipóteses, o que estará na temática a ser lida – entre outros elementos do texto.

No início da década de 30, o filósofo austríaco Wittgenstein, ao estudar a linguagem e relacioná-la ao uso, postulou que a forma lógica de uma linguagem é determinada na experiência imediata que temos com ela. Nesse sentido, a hipótese formulada permite uma relação entre os dados imediatos que o sujeito recebe com o que ele já possui a fim de obter uma proposição que poderá ser comparada com a experiência imediata. De acordo com Wittgenstein (1975 §228f apud DA SILVA, 2009), a hipótese, por meio das proposições, une o fluxo das vivências com o que é dado no presente, o que resulta em espaços de possibilidades de pensamentos que, na leitura, geram probabilidades em relação à progressão textual e ao desfecho do texto.

Ao deparar-se com um texto, o leitor tem acesso aos dados que por ele são fornecidos imediatamente e a partir das vivências pessoais, esse leitor cria expectativas com relação a esse texto. Tais expectativas são repletas de alternativas para o início, continuação ou desfecho do que foi lido. Wittgenstein também afirma que as proposições feitas são comparadas futuramente com as experiências do sujeito, ou seja, o leitor conseguiria explicitar como chegou a tal conclusão a respeito do que leu por meio da comparação feita entre as hipóteses que elaborou e seu conhecimento prévio.

O processo inferencial, por sua vez, compõe o pensamento humano, pois o leitor, ao compreender um texto, raciocina. Segundo Kato (1985), o pequeno leitor já faz uso de estratégias dedutivas, tenta realizar previsões significativas de acordo com o conhecimento linguístico e extralinguístico que possui. Além desse aspecto, Roazzi et al (2010) pontuam que a criança faz uso da estratégia de elaboração de hipóteses a fim de compreender a linguagem em que ela está inserida.

O processo cognitivo de inferenciação é essencial para a compreensão do texto, uma vez que ele proporciona a formação de sentidos através de uma representação mental organizada e coerente do texto (BOLTINO et al, 2010). E, ao hipotetizar, o leitor criará mentalmente os desfechos possíveis para o que leu, o que torna esse ato uma ação do plano metacognitivo, pois permite ao leitor controlar as possibilidades por meio das hipóteses, uma

vez que a elaboração de hipóteses é um ato de agenciamento das inferências geradas . Esse processo é considerado por muitos pesquisadores como um ato inerente ao leitor maduro (KLEIMAN, 1997; KATO, 1985, FERREIRA E DIAS, 2004).

Para Vargas (2012, p.26), nesse processo ativo de construção de sentido do texto, concorrem, de igual forma, tanto “a voz de quem escreve como a voz de quem lê”. Segundo Kato (1985, p.53), o leitor que apresenta problemas no ato de ler, em vez de integrar-se ao texto e elaborar hipóteses que gerem inferências, tenta realizar adivinhações sobre a temática textual a ser lida as quais quase sempre são malsucedidas. Esse leitor “é aquele que faz uma leitura linear com pouca predição” (KATO, 1985, p.53).

Kleiman (1997) acrescenta que as hipóteses são um recurso que permitem o entendimento de aspectos essenciais à compreensão textual, como o “reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico” (p. 36), pois, para a autora, no movimento de sacadas que o leitor faz durante a leitura, algumas palavras não são percebidas e as hipóteses favoreceriam as inferências dessas palavras durante o movimento ocular. Ao realizar os pulos com os olhos na leitura, o leitor perceberá as palavras globalmente e adivinhará, dentro do contexto, muitas outras. A adivinhação citada pela autora corresponde à estratégia de elaboração de hipóteses, muito comum em leitores ativos e fluentes.

As hipóteses, portanto, são parte essencial para a construção do significado da leitura, e por meio delas, o leitor construirá sentido para o texto lido. Para isso, Koch e Elias (2017) postulam que, durante o processamento textual, realizamos pequenos cortes que atuam como entradas por meio das quais elaboramos as hipóteses com fins de interpretação. A esse respeito, Leffa (1996, p.14), afirma que

A leitura não é interpretada como um procedimento linear, onde o significado é construído palavra por palavra, mas como um procedimento de levantamento de hipóteses. O que o leitor processa da página escrita é o mínimo necessário para confirmar ou rejeitar hipóteses.

Construir hipóteses durante a leitura se assemelha a um jogo de adivinhação, pois, de acordo com estudos em cognição, o leitor ativo, que está engajado na leitura, elabora hipóteses e as testa, durante todo o processamento do texto (KLEIMAN, 1997), o que nos permite concordar com a afirmação de Marcuschi (1996) de que o texto não é um produto, um artefato acabado.

Pereira (2002) também classifica essa estratégia como um jogo linguístico que ocorre durante a integração leitor e texto e afirma que, durante esse jogo, há jogadas de diferentes

graus de risco, construídas através das pistas intratextuais ou extratextuais.

As pistas intratextuais são aquelas fornecidas pelo texto, e quando integradas ao conhecimento prévio do leitor, resultarão em hipóteses formuladas. E as pistas extratextuais são as expectativas que o leitor possui a partir do conhecimento prévio que ele detém sobre as informações a respeito do texto, que pode ser sobre uma tipologia específica, algo que ele já conhece acerca do autor, entre outros. Essas pistas irão sugerir caminhos, mas não de maneira explícita (KLEIMAN, 1997), pois o que já está explícito não precisará ser suposto por meio das hipóteses, uma vez que já está posto pelo texto. E, nesta atividade de procura do leitor por meio das pistas, ele irá expor suas suspeitas por intermédio das hipóteses elaboradas.

Para Pereira (2002), o leitor faz o lance nesse jogo linguístico, a fim de antecipar o que ainda não foi lido pelos olhos, tentando adivinhar, como numa aposta, o que virá posteriormente. O risco está associado às possibilidades temáticas que poderão ser encontradas e também à probabilidade de tais apostas estarem corretas ou não. O sucesso das apostas feitas depende da junção entre o que o leitor já conhece a respeito do assunto e as pistas que o texto oferecerá. Para que haja êxito, é necessária, portanto, a cooperação mútua entre o leitor e o texto, pois de nada adiantará se o texto oferecer pistas corretas e o leitor nada souber sobre a temática informada ou vice-versa.

Caso o leitor obtenha êxito em sua aposta, ele seguirá em sua leitura, mas, se comprovar que não houve um bom resultado com o que supôs, voltará ao texto a fim de refazer o jogo linguístico para que haja compreensão a respeito do que leu. Portanto, caso a hipótese levantada seja incorreta, ela poderá levar a uma inferência não autorizada pelo texto, em outras palavras, uma ideia não plausível (VIERA, 2016). Evidencia-se, assim, o caráter antecipatório das hipóteses no processo inferencial, conforme visto em Costa (2016), pois, antes de construir uma inferência a respeito do que leu, o leitor elaborará hipóteses e para que isso ocorra, é necessário que o leitor possua conhecimento prévio acerca das pistas que o texto oferecerá. De outro modo, não conseguirá supor sobre o assunto do texto ou as relações que fizer a respeito dele podem resultar em conclusões inadmissíveis pelo texto.

No caso de a hipótese formulada ser confirmada, haverá, por parte do leitor, a geração simultânea de uma inferência a respeito do texto. De acordo com Vargas (2012, p.87), as inferências são geradas no espaço-mescla, “da projeção seletiva das informações contidas em ambos os espaços”, ou seja, do conhecimento prévio que o leitor possui e do que o texto fornece, que em um espaço genérico se integram de modo que possam estabelecer hipóteses sobre o que ocorrerá no universo do texto.

O texto não é um artefato acabado; segundo Marcuschi (1996), é um processo que está em constante elaboração e se caracteriza como um sistema instável que se estabiliza no contexto de uso, nas situações de produção. Para Cavalcante (2006, p.22), essa instabilidade “demonstra existirem vários implícitos, característicos do texto escrito e da sua leitura; cabe ao leitor maduro atribuir-lhe os sentidos ‘possíveis’ ”. As hipóteses, com seu caráter antecipatório do processo inferencial, vão proporcionar a suposição dos sentidos possíveis do texto e, conseqüentemente, a revelação dos implícitos que nele existem.

Atividades de leitura que não conduzem o leitor a revelar os implícitos do texto através das inferências irão atuar, portanto, em nível literal, pois haverá somente “detecção direta ou indireta de informações explícitas ou sugeridas no texto” (GERHARDT et al, 2015, p.181).

Visto que o objetivo deste trabalho é a análise dos Cadernos Pedagógicos e sua ênfase para essa estratégia, a concepção de elaboração de hipóteses contidas nesse material deve ser considerada. Nas Orientações Curriculares, há colunas que correspondem às “habilidades” que devem ser desenvolvidas pelo aluno na escola, e, a respeito do processo inferencial, vê-se o seguinte texto: “Inferir informações e outros conteúdos implícitos em textos dissertativo/argumentativos e literários”. O processo inferencial, portanto, é reconhecido como um ato que ocorre durante a leitura; porém, tal documento o considera uma habilidade a ser ensinada pela escola.

Contudo, segundo Kato (1985), as crianças já fazem inferências e levantam hipóteses sobre o texto a ser lido desde pequenas e de maneira regular. Logo, o papel da escola seria o de potencializar as ações já realizadas pelo aluno (VARGAS, 2012) e o do professor, o de tornar conscientes esses processos que são, até então, inconscientes para o estudante, para assim ajudá-lo e não o de ensinar uma potencia que ele já possui.

Servir-se de estratégias de leitura como a elaboração de hipóteses para a compreensão do texto é algo que a mente humana já realiza desde a infância (ROAZZI et al, 2010). E, ao trazer à consciência tal estratégia, o aluno será capaz de manipular a informação que recebe e não somente memorizá-la, pois a leitura com o sentido de memorização de um texto não gerará aprendizagem. Para Paulo Freire (1989), a leitura como memorização não pode ser considerada como uma leitura real e não resulta em conhecimento.

A importância de elaborar hipóteses se dá no fato de que, por meio dessa estratégia, o aluno levanta suposições na fase da pré-leitura do texto que o permitirão antecipar o assunto a ser lido, através do título ou de uma ilustração que esse texto contenha. Essa dedução será

confirmada ou refutada durante a leitura do texto (KLEIMAN, 1997). Nesse período, o aprendiz também irá levantar suposições a fim de construir o sentido do texto e compreender as informações que nele estão implícitas, tornando-se, desta forma, um leitor eficiente. Após a leitura, a verificação das hipóteses elaboradas será também uma ação realizada pelo leitor, e ele confirmará ou negará as ideias que supôs durante a leitura.

Dessa forma, a elaboração de hipóteses, tanto antes, como durante a leitura e a sua posterior verificação, geram autonomia para o leitor, que assim aprenderá a manipular o que pensa durante a leitura. A seguir, este trabalho irá mostrar as três fases da leitura em que ocorre esta importante estratégia metacognitiva: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura, etapa última que corresponde à fase de verificação das hipóteses elaboradas nas etapas anteriores.

2.4.1 A ELABORAÇÃO DE HIPÓTESES NA PRÉ-LEITURA

A pré-leitura corresponde à fase na qual o leitor ainda não principiou a leitura do texto e atenta para os seus componentes. Antes de iniciarmos uma leitura, observamos os vários aspectos que compõem o texto, tais como o suporte onde ele é veiculado, as ilustrações que dele fazem parte, assim como as informações fornecidas pelo título. A partir do que foi colhido nessa fase da pré-leitura e integrado ao nosso conhecimento prévio, começamos a traçar hipóteses sobre o que, provavelmente, encontraremos no texto como um todo, e então começamos a fazer previsões sobre o texto (DIESEL et. al, 2017).

Segundo Solé (2014), na fase da pré-leitura, o título, o subtítulo, a fonte e a ilustração atuarão como marcadores contextuais que apoiarão a formulação de hipóteses. E, se esses aspectos estiverem bem construídos, propiciarão ao leitor antecipar a temática a ser lida. Portanto, esses marcadores ajudam o leitor a orientar suas previsões. Para a referida autora, as previsões ocorrerão de acordo com os objetivos que nos levam a ler o texto e a dedução que fazemos orientam a nossa leitura “de maneira mais precisa e crítica, tornando-a mais eficaz” (p.26).

Na fase da pré-leitura, o intuito do leitor é tentar prever o que encontrará no texto. E, segundo Borba (2007), prever é uma estratégia fundamental para a leitura e está ligada ao conhecimento processual dos indivíduos, uma vez que envolve o processo pelo qual a leitura é construída com o intuito de se chegar a um produto que, no caso da leitura, seria a compreensão do texto.

É o que será observado na leitura do texto do material analisado nesta pesquisa, o Caderno Pedagógico do 8º ano, “O doido da garrafa”, de Adriana Falcão. Ao ler o título do texto, o aluno irá formular hipóteses que o levarão a pensar que se trata de uma narrativa sobre um personagem desequilibrado mentalmente, um bêbado ou alguém que possui uma garrafa. Na página em que se encontra o texto, há apenas a ilustração de um pequeno pássaro feito de origami e barcos desenhados.

As hipóteses levantadas pelo leitor a partir da leitura do título do texto irão se confirmar ou não durante a leitura. As suposições que ele levantou a partir do que leu previamente no título serão de grande importância, pois o ajudarão a monitorar o que pensa e o que sabe a respeito das pistas que o texto ofereceu. Caso o título fosse composto por termos desconhecidos para o leitor, ele teria dificuldades para supor a história que irá ler. A compreensão, portanto, só será possível se o leitor possuir conhecimento anterior sobre o significado das palavras lidas. Cada palavra carrega em si um conceito, e, ao ler as palavras “doido” e “garrafa” oferecidas pelo título, o leitor acionará os *frames* relacionados a essas ideias.

No decorrer da leitura do texto citado, o leitor será levado a compreender que o termo “doido” utilizado no título não correspondia a alguém desequilibrado mentalmente ou bêbado; pelo contrário, o termo “doido” foi utilizado pela autora como uma forma de ironizar o comportamento humano. Todavia, tal conclusão a respeito do título só poderá ser feita após a leitura de todo o texto, pois somente assim o leitor conseguirá entender o porquê de a autora ter denominado dessa forma a personagem de sua narrativa.

Figura 2 – Caderno Pedagógico 8º ano – 2º bimestre/2018, página 36.

	SUBSECRETARIA DE ENSINO	2.º BIMESTRE / 2018	36
		LÍNGUA PORTUGUESA – 8.º ANO	
<p><i>Na dimensão social, na vida em coletividade, é fundamental a capacidade de fazer concessões, de respeitar as diferenças, de procurar entender o outro, na permanente aprendizagem da arte da boa convivência.</i> <i>Lela, a seguir, um conto que aborda essa questão.</i></p>			
<p>O doido da garrafa</p>			
<p>Ele não era mais doido do que as outras pessoas do mundo, mas as outras pessoas do mundo insistiam em dizer que ele era doido. Depois que se apaixonou por uma garrafa de plástico de se carregar na bicicleta e passou a andar sempre com ela pendurada na cintura, virou o Doido da Garrafa.</p>			

O Doido da Garrafa fazia passarinhos de papel como ninguém, mas era especialista mesmo em construir barquinhos com palitos. [...]

Escrevia cartas para ninguém, umas em prosa, outras em poesia, como mero exercício de estilo.

Tinha mania de dar entrevistas para o vento e já sabia a resposta de qualquer pergunta que porventura alguém pudesse lhe fazer um dia.

Ajudava o dicionário a explicar as coisas inventando palavras necessárias, como *darinfinita*.

Sentia uma paixão azul dentro do peito, desde criança, sempre que olhava o mar e orgulhava-se muito disso.

Acreditava no amor, mas tinha vergonha da frase.

Às vezes falava sozinho. Preferia tristeza à agonia.

Todas as noites, entre oito e dez e meia, era visto andando de um lado para o outro da rua, método que tinha inventado para acabar de vez com a preocupação de fazer a volta de repente, quando achava que já tinha andado o suficiente. [...]

Durante o dia o Doido da Garrafa trabalhava numa multinacional, era sujeito bem visto, supervisor de departamento, ganhava um bom salário e gratificações que entregava para a mulher aplicar em fundos de investimento.

No fim do ano ia trocar de carro.

Era excelente chefe de família.

Não era mais doido do que as outras pessoas do mundo, mas sempre que ele passava as outras pessoas do mundo pensavam, lá vai o Doido da Garrafa, e assim se esqueciam das suas próprias garrafas um pouquinho.

FALCÃO, Adriana. *O doido da garrafa*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.



Já no início do texto, com o trecho “Ele não era mais doido do que as outras pessoas do mundo”, o leitor já consegue depreender que o termo “doido” foi utilizado fora de seu sentido literal e pode perceber que as hipóteses que realizou a respeito do título estavam incorretas. Precisar, portanto, seguir na leitura de todo o texto para então entender qual o sentido desse termo utilizado na narrativa.

O título, portanto, irá guiar as expectativas do leitor em relação ao texto e, por esse motivo, influenciará a formulação das hipóteses na pré-leitura. De igual forma, serão as ilustrações que estarão presentes compondo a leitura não verbal do texto. Em uma notícia de jornal, por exemplo, a imagem será um suporte no qual o leitor se apoiará para tentar supor o teor da leitura e começar a fazê-la. Em gêneros textuais em que há a presença de ilustrações, estas serão de grande importância para a construção das hipóteses do leitor na fase da pré-leitura.

Nessa fase, o título é um marcador textual muito importante para as suposições que o leitor irá elaborar a respeito do texto. Em uma pesquisa realizada por Kleiman (1997), percebeu-se que o leitor orientará suas hipóteses durante a leitura de acordo com as informações que o título ofereceu, e, muitas vezes, as pistas intratextuais não são percebidas devido à sugestão que o título apresentou.

Nessa pesquisa, a autora disponibilizou um texto intitulado “Observando uma marcha de protesto do vigésimo andar”, que continha várias palavras relacionadas às que compunham o título, tais como “multidão” e “atividade”. Entretanto, havia também o seguinte trecho: “A aterrissagem foi suave e afortunadamente a atmosfera era tal que não havia a necessidade de usar trajes espaciais.”. E, após esse trecho, há a continuidade do texto que retornava às palavras que pertenciam ao mesmo universo semântico do título. O resultado da pesquisa demonstrou que a maioria não percebeu a sentença desconexa no meio do texto, e, aqueles que a perceberam durante a leitura, não se lembraram dela ao final do texto.

O conhecimento a respeito dos diferentes gêneros textuais existentes pode guiar a expectativa do leitor experiente sobre o texto, que poderá acessar esse conhecimento para, na fase da pré-leitura, elaborar hipóteses sobre o tema do texto. Caso ele venha a ler um editorial, por exemplo, e saiba de antemão que este gênero textual se caracteriza por apresentar a opinião do editorial jornalístico, ele irá, previamente, se preparar e tentar antever o que estará no assunto a ser abordado.

No caso de gêneros textuais, para alunos do oitavo ano, a crônica é um gênero muito visto e apresenta fatos do cotidiano em diferentes textos lidos pelos alunos. Os estudantes, já familiarizados com as crônicas, guiarão suas expectativas sobre o texto a ser lido a partir do que já conhecem sobre esse gênero, e assim intuirão que não encontrarão nele elementos fantásticos, como nos contos maravilhosos ou lições de moral, como nas fábulas. Portanto, cada tipo de texto leva o leitor a realizar previsões distintas e, assim, orienta a construção de hipóteses.

O professor que domina esses conhecimentos sobre os gêneros textuais pode atuar como mediador da atividade leitora em sala de aula e contribuir com o desenvolvimento metacognitivo do aluno por meio do enriquecimento do seu conhecimento prévio e do estímulo a elaborar hipóteses na pré-leitura. Desse modo, poderá explorar com a turma os aspectos do título, das imagens, do suporte do texto, informações sobre o autor que escreveu o texto, ao invés de simplesmente pedir que os alunos abram o livro em uma determinada página e iniciem a leitura de forma silenciosa.

A mediação do professor através da realização de perguntas, além das informações que ele pode fornecer, também auxiliam nas previsões que o aluno fará. Questionamentos feitos sobre o cenário, personagens e conflito numa narrativa direcionam o olhar do leitor ante o texto. Cassidy e Bauman (1989, apud SOLÉ [2014]) afirmam que perguntas concretas a respeito do texto irão orientar a leitura além de manter o leitor absorto na história, o que

privilegiaria sua compreensão.

Desse modo, cabe ao professor proporcionar as informações gerais que irão se conectar ao conhecimento de mundo do aluno a respeito do tema a ser tratado. À medida que as hipóteses formuladas na pré-leitura forem se confirmando, o aluno se sentirá seguro para prosseguir com o texto, realizando novas previsões. A estratégia da elaboração de hipóteses na pré-leitura pode ser trabalhada em qualquer gênero ou tipologia textual (SOLÉ, 2014).

O jogo de apostas, do qual a elaboração de hipóteses faz parte, fornece para seus jogadores inúmeras pistas que contribuirão para que eles logrem êxito. E, essas apostas, também chamadas aqui de hipóteses, serão realizadas até o final do processamento do texto. Por isso, passaremos a ver as hipóteses realizadas durante a leitura.

2.4.2 A ELABORAÇÃO DE HIPÓTESES DURANTE A LEITURA

Esta seção apresentará a elaboração de hipótese que ocorre durante a leitura, como um processo contínuo de busca pela compreensão textual e antecipação da temática do texto.

A elaboração de hipóteses é uma estratégia fundamental para a leitura do texto. Após realizar as previsões na fase da pré-leitura, o leitor irá iniciar o texto a fim de constatar a veracidade das hipóteses que de antemão realizou. A atividade de construção de hipóteses na leitura é, portanto, algo fluido e constante, e antecede a realização de inferências a respeito do que foi entendido.

As hipóteses elaboradas durante a leitura ocorrem desde o processamento textual até a compreensão da temática do texto. Para Fulgêncio e Liberato (2013 [1992] apud VARGAS, 2012), “a leitura fluente é feita através de um processamento parcial do material visual, e completada pelas previsões”, dessa forma, para que o leitor dê fluidez ao seu texto, ele lançará mão dessa estratégia de leitura.

As hipóteses elaboradas durante a leitura podem ser de diferentes naturezas, a saber:

- 1- sobre os fatos narrados ou sobre a argumentação empreendida;
- 2- sobre o que é central e o que é periférico na temática do texto;
- 3- sobre o que remete a um determinado nome ou pronome;
- 4- sobre a motivação ou causa de um personagem agir daquele modo;
- 5- sobre a consequência de algo narrado no texto.

O leitor, portanto, além de formular hipóteses sobre o aspecto geral do texto que se relaciona ao tema, irá construir hipóteses também para demais aspectos específicos ao texto,

como as informações principais e secundárias por ele apresentadas; o uso dos pronomes e quais seus referenciais; as ações dos personagens e os desdobramentos da narrativa.

E, para que o leitor assim proceda, as hipóteses estarão presentes em todos os momentos da leitura do texto, desde a percepção do título até o último sinal de pontuação estabelecido. A fluidez pertinente ao ato de formular hipóteses, dá-se, portanto, por essa dinâmica com fim de compreensão textual feita pelo leitor. No decorrer da leitura do texto, o leitor irá, de acordo com o seu objetivo, realizando hipóteses e verificando-as.

Da mesma maneira que as ilustrações e o título favorecem a realização de hipóteses na pré-leitura, aspectos intratextuais também ajudarão o leitor a prever o tema durante a leitura. Letras em itálico ou em tamanhos diferentes das demais e enumerações podem facilitar a preditibilidade do leitor a respeito do desencadeamento do texto. De igual forma, os conhecimentos prévios do leitor sobre tipologias textuais influenciam as expectativas do leitor na pré-leitura, durante a leitura, e tais conhecimentos possibilitarão ao leitor que é conhecedor de uma narrativa gerar uma expectativa pelo conflito gerador do texto e inúmeras suposições poderão ser criadas a respeito da resolução do clímax, que levará ao desfecho da história (SOLÉ, 2014).

Todavia, mesmo que não conheça a estrutura da narrativa, o leitor tentará antever o que acontecerá no texto, pois, elaborar hipóteses é algo inerente aos seres humanos. O conhecimento sobre uma estrutura textual irá permitir que o leitor experiente conquiste mais confirmações a refutações a respeito do texto.

Quanto mais experiente for o leitor, mais ele conseguirá associar as pistas do texto ao seu conhecimento prévio, construindo hipóteses a respeito do texto. À medida que a leitura for se desencadeando, o leitor ativo conseguirá perceber se as hipóteses que formula estão sendo confirmadas ou não. Desse modo, a estratégia metacognitiva da elaboração de hipóteses durante a leitura garante a ação agentiva do leitor enquanto lê, o que o possibilita controlar e avaliar a sua compreensão leitora.

Por esse motivo, é importante de chamar a atenção do aluno para as pistas do texto e, durante a leitura, realizar cortes para que seja verificado se ele compreendeu o que leu (SOLÉ, 2014). Infelizmente, é muito comum ver alunos que prosseguem na leitura mesmo sem compreender o que estão lendo, pois, na verdade, o que desejam é somente encontrar a resposta pedida na atividade sobre o texto lido.

No intuito de reconhecer no texto a resposta para então copiá-la na pergunta, muitos estudantes adotaram a estratégia ensinada para a realização de exames em grande escala de ler

primeiro a pergunta e somente depois ler o texto, para assim realizar a simples tarefa de identificação da resposta. Conseqüentemente, muitos alunos apresentam dificuldades em responder a questões que necessitam recorrer às inferências que realizaram durante a leitura, pois o estudante não conseguirá realizar uma atividade de compreensão de leitura, se não houve o entendimento do que leu.

Além do mais, Solé (2014) ressalta que é importante que, durante a leitura, haja atividades ou até mesmo pausas, a fim de compreendermos o que está sendo lido. Assim, a leitura seria construída, ocorrendo num processo crescente que visa o entendimento do todo, o que também permitiria ao professor entender como ocorre o processamento da leitura em sua turma, possibilitando-o intervir em caso de incorreções no entendimento textual.

Haverá posteriormente, neste trabalho, a análise de cada uma das questões apresentadas em alguns textos contidos nos Cadernos Pedagógicos. Por hora, pode-se afirmar que há a relevância de trazer para o processo de leitura dos alunos a explicitude da elaboração de hipóteses e permitir que eles registrem no material que utilizam o que pensaram e o que os levou a pensar da forma que pensaram, ou seja, quais conhecimentos prévios armazenados nos *frames* que possuem os levaram a elaborar as hipóteses.

A etapa de verificação das hipóteses elaboradas na pré-leitura, durante a leitura do texto e ao seu final, é tão importante quanto a construção das suposições que o leitor realiza. Essa etapa é a que trataremos no tópico seguinte.

2.4.3 A VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES ELABORADAS

Nesta seção, será apresentada a etapa correspondente à verificação das hipóteses elaboradas pelo leitor na pré-leitura, durante a leitura e ao final dela. Esta fase faz parte da atividade metacognitiva da construção de hipóteses sobre o texto.

Na fase da pré-leitura, o leitor irá confirmar se os aportes oferecidos pelo texto, como o título e as imagens, foram suficientes para a construção de hipóteses plausíveis a respeito do texto a ser lido. Já durante a leitura, a confirmação das hipóteses geradas endossa o que o leitor supôs e garante a continuação da leitura do texto com fluidez.

Nessa fase, a confirmação das hipóteses formuladas gera segurança no leitor e permite a realização de novas suposições sobre o desencadeamento e a temática do texto, e ao final da mesma leitura, o leitor terá a ideia global do que leu, o que permite que ele faça um resumo e até mesmo uma análise do material lido. Kleiman (1997) afirma que o conteúdo que

lembramos após a leitura são as nossas inferências, e não o texto literalmente.

Ao término da leitura do texto, o leitor não só conseguirá checar todas as hipóteses que realizou, como também conseguirá sumarizar o que inferiu por meio das suposições confirmadas. Esta etapa da verificação de hipóteses permite ao leitor testar as inferências que ele realizou durante o processamento do texto.

Sobre a verificação das hipóteses elaboradas, Kleiman (1997, p.43) afirma que elas geram um refino no leitor, pois

Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e, na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando o seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento.

Portanto, a checagem das hipóteses aumenta a potencialidade que o leitor possui em analisar não somente o texto, como também seus próprios conhecimentos, pois, ao realizar perguntas sobre o texto, o leitor não só acessa o conhecimento prévio, como também verifica até onde sabe a respeito de determinado assunto, ou seja, ele avalia seu próprio saber. A checagem também reafirma, segundo a autora, o conhecimento que o leitor possui sobre a estrutura textual e permite que ele realize novas suposições baseadas nas confirmações que obteve.

A verificação é realizada quando as perguntas que o leitor fez para elaborar as hipóteses são respondidas. E obstáculos podem ser encontrados durante a leitura, como palavras desconhecidas, termos que não foram retomados no momento do processamento do texto, e esses entraves na leitura levam às ideias não plausíveis sobre o texto. É importante, por isso, que o leitor consiga monitorar a etapa da verificação das hipóteses, pois, caso perceba que o texto não está sendo compreendido, ele poderá traçar novos caminhos, novas suposições.

Segundo Brown e Palincsar (1984), se identificar problemas, o leitor faz uso de outras estratégias a fim de compreender o texto, e assim poderá fazer uma simples releitura dos segmentos que não compreendeu, com o intuito de elaborar cenários mentalmente que possam explicar os eventos inesperados ou não depreendidos.

A mediação do professor nessa etapa também é bastante relevante, uma vez que ele poderá sinalizar quais suposições do aluno precisam ser refeitas para que ele tenha êxito na leitura. Contudo, é necessário que, ao longo do tempo, o aluno desenvolva a autonomia para a compreensão textual, ajustando-se às perguntas sobre o texto, à medida que for se

desenvolvendo. Dessa forma, o leitor que desenvolve perguntas pertinentes sobre o texto amplia seu processo de leitura e pode regulá-lo, tornando-o eficaz.

A verificação de hipóteses elaboradas não é contemplada nas atividades realizadas nos Cadernos Pedagógicos conforme veremos na análise a seguir. Com relação à estratégia de elaboração de hipóteses na leitura, as atividades somente sugerem uma conversa entre o professor e os alunos sobre as suposições levantadas a respeito do título e não há cortes durante a leitura do texto para a verificação das hipóteses construídas enquanto o aluno lê, tão pouco há exercícios que discorram sobre a verificação das suposições realizadas.

3. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA

Esta seção pretende analisar algumas atividades que são atualmente desenvolvidas pelos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro. Essa análise se dará com foco na estratégia metacognitiva da elaboração de hipóteses na leitura. As atividades escolhidas são de todos os bimestres ao longo do ano de 2018.

A análise dos Cadernos Pedagógicos terá como base categorias pré-estabelecidas a fim de que haja uma uniformidade na pesquisa realizada. Segundo Rojo (2006, p.264), “É preciso fundar unidades ou categorias de análise que deem conta, de maneira elegante (embora não-linear, admitindo saltos qualitativos), dos processos sociais de construção da linguagem. ”. Portanto, esta pesquisa estabelecerá em todas as atividades escolhidas as seguintes categorias:

A - Acionamento de *frames*;

B- levantamento de hipóteses a partir do que o texto ofereceu;

C- verificação das hipóteses elaboradas.

Segundo Dell’Isolla (1988, p. 196) os *frames*, também denominados por ela como *scripts schemas* e *plans*, são

configurações de conhecimentos adquiridos de acordo com a experiência particular de cada indivíduo. Essas estruturas cognitivas levam os leitores a apresentar expectativas diversificadas diante de um único texto. O conjunto de registros internalizados forma a representação mental dos conteúdos informativos de que o indivíduo dispõe e a que irá recorrer ao ler o texto.

A autora também afirma que esses conhecimentos estão armazenados em nossa memória e são organizados e também derivam de nossa experiência sociocultural, pois pertencem a categorias amplas que englobam a vivência individual de cada pessoa, e se ajustam como uma espécie de combinação. As práticas de cada um estariam, por assim dizer, organizadas e combinadas, a fim de garantir o entendimento de mundo. Os conhecimentos gerais de mundo estariam, dessa forma, armazenados em *frames*, e todas as vezes que houver necessidade de recorrer ao conhecimento prévio sobre determinado assunto, haverá o acionamento desses *frames*.

Para elaborar hipóteses, o leitor acessa a informação que nele está guardada por meio de *frames*, portanto, é importante que esta categoria seja estabelecida a fim de compreendermos como o leitor forma as hipóteses na leitura.

Esta categoria de análise buscará compreender quais *frames* o leitor acionará ao ler

as atividades propostas para os textos analisados e qual a relação dos frames acionados com as respostas que possivelmente o leitor dará para as atividades em questão.

Após o acionamento dos *frames*, haverá a integração dos conceitos que o leitor possui e o que o texto ofereceu, e a partir deste ponto, o leitor irá levantar hipóteses na leitura a fim de depreender a temática e o desenrolar do texto.

Em seguida, este trabalho realizou a análise das atividades de leitura de acordo com a categoria de análise B, e por meio dessa categoria, esta pesquisa pretendeu pesquisar quais hipóteses foram levantadas pelo leitor tanto no momento da pré-leitura quanto durante a sua realização.

Já a categoria de análise C pretende verificar se as hipóteses levantadas pelo leitor antes, durante e depois da leitura, foram confirmadas ou não. Em relação a essa categoria, não haverá comentários a ela relacionados, uma vez que a análise das atividades de leitura dos Cadernos Pedagógicos nos permite afirmar que a ação de verificar as hipóteses elaboradas pelo leitor não ocorre nesse material, conforme será mostrado nas atividades que serão reproduzidas.

A seguir, haverá a transcrição de atividades de leitura do Caderno Pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa do 8º ano, para a análise através das categorias descritas.

TEXTO I

Figura 3 - Caderno Pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa, 1º bimestre/2018, p.3, SME/RJ.

	SUBSECRETARIA DE ENSINO	1.º BIMESTRE / 2018 LÍNGUA PORTUGUESA – 8.º ANO	3
			
<p>O coloquial digital (fragmento)</p> <p>(...) uma coisa que me deixa perturbado é a linguagem adolescente digital, essa que se usa, hoje em dia, em mensagens instantâneas por celular ou no computador. Ela tem lá seus atrativos, em custo e tempo. Mas será que as crianças estão desaprendendo a língua portuguesa?</p> <p>A receita parece ser mais ou menos assim: primeiro acabamos com os acentos (...), não vira naum, é vira eh e assim por diante. Aí, eliminam-se os hífens e algumas vogais e consoantes que estão mesmo sobrando – você vira vc, que vira q. Para terminar, reescrevemos algumas palavras de acordo com seus sons “falados”, economizando mais algumas letras – achei vira axei, aquilo vira akilo, mesa vira meza, almoço vira aumosso. E pronto, está criada a linguagem adolescente digital.</p> <p>Glossário coloquial – uso informal da língua; tom de conversa amigável.</p> <p>TAGNIN, Fábio. <i>O mundo digital: universo discursivo na internet</i>. Disponível em www.cangucuemfoco.com.br/2010/10/.</p>			

1. A que se refere o “*coloquial digital*”, que dá título ao texto?

2. Explique, em poucas palavras, as vantagens que o cronista vê na linguagem adolescente digital e que, na **OPINIÃO** dele, a tornam atrativa.

3. Que dúvida o cronista expressa em seu texto?

4. Qual a **CAUSA** da perturbação que o cronista revela sentir no início do texto?

5. Na dúvida que expressa, qual a **CONSEQUÊNCIA** que poderia ter a situação que o preocupa?

6. Que vocábulo aparece na crônica, significando o *como se deve fazer* da linguagem adolescente digital?

Análise das atividades relativas ao texto *O coloquial digital*:

1. A que se refere o “*coloquial digital*”, que dá título ao texto?

A questão de número 1, por ser uma pergunta que pretende retomar o título do texto e sua relação com o todo que foi lido, permite ao leitor acionar o *frame* “gírias”, por meio do vocábulo coloquial, pois esta palavra é comumente ligada à ideia de linguagem informal e assim posta no glossário ao final do texto.

Já em relação à elaboração de hipóteses, a hipótese que o aluno poderá elaborar é aquela que tentará depreender, inicialmente, o significado da palavra coloquial. Após o entendimento do vocábulo por meio do glossário, o leitor não elaborará novas hipóteses, uma vez que as palavras já estão no texto dispostas.

2. Explique, em poucas palavras, as vantagens que o cronista vê na linguagem adolescente digital e que, na **OPINIÃO** dele, a tornam atrativa.

A questão de número 2 pede ao aluno que realize uma explicação baseada em fatos dados pelo texto. Com relação à categoria de análise A, prevê-se que o leitor irá acionar o *frame* opinião, uma vez que esta palavra está em destaque no enunciado, portanto essa pergunta pretende suscitar o que o aluno sabe sobre os elementos que estruturam uma opinião e extrair do aluno se ele conhece a diferença entre fato e opinião. Outros *frames* poderão ser acionados, como o relativo à palavra “atrativo”. Para responder ao questionamento feito, ele irá procurar no texto de maneira linear, o que o autor diz sobre a linguagem adolescente digital.

O aluno poderá elaborar uma hipótese para a relação entre a estrutura de uma opinião e qual seria essa estrutura dada pelo texto ao relacioná-la ao que o autor pensa sobre essa linguagem, porém, não haverá contribuição pessoal para tal elaboração, uma vez que para responder a esta pergunta, basta que ele retorne ao texto.

Além de somente suscitar uma elaboração de hipóteses de maneira linear, a questão não considera a opinião do aluno com relação ao uso da linguagem adolescente digital, tão comum para a faixa etária para qual os Cadernos Pedagógicos são endereçados, tal consideração poderia ter sido feita, uma vez que o exercício pretendia avaliar o que o aluno aprendeu sobre o que é opinião e diferenciá-la de um fato.

3. Que dúvida o cronista expressa em seu texto?

A questão de número 3 pergunta ao aluno sobre uma dúvida do cronista posta no texto. Com relação à categoria de análise A, o leitor acionará o *frame* dúvida que é o termo central da questão e ao fazê-lo, irá buscar na memória o que já aprendeu sobre a palavra posta.

Com relação a esta categoria, o aluno não elaborará hipóteses, visto que é preciso somente que ele volte ao texto para dele retirar a resposta, que está de forma direta, sinalizada com o ponto de interrogação ao final.

4. Qual a CAUSA da perturbação que o cronista revela sentir no início do texto?

Ao relacionarmos essa questão à categoria de análise A, vemos que, a ênfase dada na atividade ao termo CAUSA fará com que o leitor acesse em seus *frames* o que sabe sobre isso. Mais uma vez, ele procurará na superfície textual elementos que o levarão a associar o termo em destaque a aqueles que ele entende como causais.

O leitor poderá se perguntar, neste momento, qual a causa da perturbação? E, de forma linear, encontrará a resposta no texto, “uma coisa que me deixa perturbado é a linguagem adolescente digital”, o que não necessitaria, assim, de elaborar hipóteses mais complexas para depreender a resposta do texto.

Pode-se perceber, portanto, as muitas questões que trazem a compreensão textual de maneira linear sem permitir que o aluno levante hipóteses que o levarão a gerar inferências a respeito do texto lido.

5. Na dúvida que expressa, qual a CONSEQUÊNCIA que poderia ter a situação que o preocupa?

De acordo com o gabarito, teríamos para essa pergunta a seguinte resposta: “as crianças desaprenderem a língua portuguesa”, porém o aluno pode não só recorrer à cópia do texto para dar a sua resposta, como também, através da categoria de análise A que é relativa ao acionamento de *frames*, ele pode recuperar o que sabe em relação ao termo consequência e assim buscar no texto quais seriam estes desdobramentos para a desaprendizagem da língua.

Dessa forma, o leitor pode integrar a informação que o texto forneceu e pensar no seu próprio uso da língua nas redes sociais para responder à questão. Porém, ao fornecer um gabarito, espera-se que a resposta dada seja a mesma da fornecida, o que não permitiria ao aluno contribuir com o seu próprio uso da linguagem coloquial nesta questão.

Já com relação ao levantamento de hipóteses, pode-se dizer que ela provavelmente ocorrerá no que diz respeito ao que o aluno anteriormente entendeu sobre o uso da linguagem coloquial, uma vez que as consequências para a situação que preocupa o cronista estão dispostas no texto.

6. Que vocábulo aparece na crônica, significando o *como se deve fazer* da linguagem adolescente digital?

A resposta apresentada no gabarito dessa questão é o termo “receita”. Os alunos poderão apresentar dificuldade em entender o questionamento feito, pois a pergunta não está bem formulada. O aluno irá acionar o *frame* que possui para o termo vocábulo a fim de entender o questionamento feito.

A pergunta, portanto, confunde o aluno, além de não agregar conhecimento, uma vez que pretende somente que ele associe o termo receita ao modo de se fazer algo.

Ao saber o significado da palavra vocábulo, o aluno irá voltar ao texto e verá o termo pedido explicitamente, sem que precise integrar o que sabe ao que foi dado pelo texto.

Nesta questão o aluno não elaborará hipóteses, pois a palavra que revela o como proceder estará disposta explicitamente no texto.

Conforme analisado nesse primeiro texto, poucas são as atividades que permitem ao leitor elaborar hipóteses na leitura, uma vez que as questões propostas para os alunos são questões que ele facilmente depreenderá de modo linear qual será a resposta, pois ela já está posta pelo próprio texto.

Deste modo, é notório que, apesar de as Orientações Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa possuírem a elaboração de hipóteses como sugestão de habilidade a ser desenvolvida, na prática, no entanto, as atividades de leitura que os Cadernos Pedagógicos trazem não possuem uma perspectiva metacognitiva. Dessa forma, as Orientações

Pedagógicas são uma teoria muito diferente da prática realizada pelos alunos por meio das atividades de leitura nos Cadernos Pedagógicos. Além do mais, as Orientações pretendem desenvolver habilidades no aluno através da leitura, sem considerar que habilidade é algo que faz parte da natureza humana, sendo um componente do ato de pensar. Portanto, o aluno já consegue realizar as ações que são sugeridas, a escola estaria, então, ensinando aquilo que ele já sabe. Todavia, a escola pode ensiná-lo a tornar o processo inferencial algo consciente por meio do agenciamento proporcionado pela elaboração de hipóteses na leitura.

Sendo assim, as Orientações Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa, tanto quanto a concepção de língua como interação, reconhecem o aluno como um ser que cogniza, mas nas atividades de leitura dos Cadernos Pedagógicos poucos são os exercícios que levam o aluno a desenvolver ainda mais sua competência metacognitiva e assim esse material não permite ao aluno perceber como se processou sua resposta, ou seja, como e porque pensou o que pensou.

Nesta primeira atividade, há vários vocábulos em destaque que guiam o olhar do leitor a fim de que ele encontre no texto as palavras que são pedidas nos enunciados. Há, assim, o texto como a única fonte de respostas, o que não se difere das demais atividades de leitura, conforme veremos a seguir.

TEXTO II

Figura 4 - Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa para o 8º ano, 2º bimestre/2018, p.5 – SME/RJ.

RIO PREFEITURA CARIACÁ	SUBSECRETARIA DE ENSINO	2.º BIMESTRE / 2018
LÍNGUA PORTUGUESA – 8.º ANO		5

Você está agindo como criança! Quantas vezes já ouvimos e ainda vamos ouvir essa frase ao longo da vida, dita de forma negativa, como censura, para dizerem que estamos agindo de forma insensata, imatura... No texto a seguir, o autor desenvolve uma opinião diferente e vê a criança dentro de nós de forma positiva.

Da estátua à pedra
José Saramago

Digo às vezes que não concebo nada tão exemplar como irmos pela vida levando pela mão a criança que fomos, imaginar que cada um de nós teria de ser sempre dois, que fôssemos dois pela rua, dois tomando decisões, dois diante das diversas circunstâncias que nos rodeiam e provocamos. Todos iríamos pela mão de um ser de sete ou oito anos, nós mesmos, que nos observaria o tempo todo e a quem não poderíamos defraudar. Por isso é que eu


VAMOS LER?

• Observe a palavra "dois", repetida na 3.ª linha. A quem ela se refere?

observaria o tempo todo e a quem não poderíamos defraudar. Por isso é que eu digo: "Deixa-te levar pela criança que foste." Se fôssemos pela vida dessa maneira, talvez não cometêssemos certas deslealdades ou traições porque a criança que nós fomos nos puxaria pela manga e diria: "Não faça isso." Evidentemente, isso é uma fantasia de escritor, que é para isso que os escritores servem, mas ao mesmo tempo poderia ser uma filosofia de vida.

SARAMAGO, José. *Da estátua à pedra*. Belém: UFPA, 2013. (trecho adaptado)

Glossário:

concebo – *formo uma ideia, penso, compreendo, entendo;*
defraudar – *fraudar, enganar, lograr a confiança.*

• Observe os dois trechos que aparecem entre **aspas**. Que função tem a presença dessas aspas, nos trechos?

• Observe o período final do texto:

"Evidentemente, isso é uma fantasia de escritor, que é para isso que os escritores servem, mas, ao mesmo tempo, poderia ser uma filosofia de vida."

a) A que se refere o termo "isso", em destaque?

b) Na **opinião** do autor, para que servem os escritores?

c) O que significa a expressão "uma filosofia de vida", como aparece no final do texto?

Análise das atividades relativas ao texto *Da estátua à pedra*:

• Observe a palavra "dois", repetida na 3.ª linha. A quem ela se refere?

Com relação ao acionamento de *frames*, esta questão irá demandar do leitor a busca pelo significado das palavras lidas na frase, em especial o numeral dois, em destaque, e o levará a buscar no texto qual o termo a que esse numeral se refere.

Nesta questão, haverá a elaboração de hipóteses no que concerne ao numeral dois e sua retomada no texto. Assim, de maneira superficial, percebe-se a relação estabelecida pelo autor entre a fase adulta atual e a infância passada, e de igual forma, será a hipótese a respeito desta atividade.

• Observe os dois trechos que aparecem entre **aspas**. Que função tem a presença dessas aspas, nos trechos?

Na segunda questão apresentada, haverá o acionamento de *frames* para o que o leitor

conhece sobre as aspas e a sua função em um texto. Após a retomada desse *frame*, o leitor retornará ao texto para reconhecer que os referidos sinais foram utilizados para marcar a presença do discurso direto.

A hipótese elaborada pelo leitor será aquela que pretenderá retomar em seus conhecimentos a função das aspas no texto. Essa informação já está posta pelo texto, ao marcar o discurso do narrador, basta somente que o leitor conheça essa função das aspas para responder à questão proposta.

• Observe o período final do texto:

*"Evidentemente, **isso** é uma fantasia de escritor, que é para **isso** que os escritores servem, mas, ao mesmo tempo, poderia ser uma filosofia de vida."*

a) A que se refere o termo "isso", em destaque?

Na categoria de análise A, o aluno poderá acionar os *frames* referentes às palavras transcritas no trecho, porém, como se trata de um exercício de referenciação, o leitor irá retornar ao texto para assim procurar nele os termos aos quais o pronome "isso" se refere.

O leitor somente elaborará hipótese de maneira linear, a fim de retomar o nome no texto para então compreender o pronome nele utilizado.

b) Na opinião do autor, para que servem os escritores?

Com relação à categoria de análise A, o acionamento de *frames* poderá ocorrer primeiramente para a palavra opinião, já grifada na atividade e, posteriormente aos termos servir e escritores. Através dos conhecimentos adquiridos a respeito das características de uma opinião, o leitor irá buscar no fragmento acima citado, o posicionamento do autor sobre a finalidade dos escritores e poderá identificá-la no trecho "*isso é uma fantasia de escritor que é para **isso** que os escritores servem*", portanto, bastará ler explicitamente a opinião do autor e responder que os escritores servem para criar fantasias.

Assim como nas atividades anteriores, a hipótese elaborada se dará em nível superficial do texto, pois, para responder ao que é pedido, basta que o leitor retorne ao texto e leia a opinião do autor a respeito da serventia dos escritores.

c) O que significa a expressão "uma filosofia de vida", como aparece no final do texto?

Dentro da categoria de análise A, percebe-se que o leitor poderá retomar em seus

frames a expressão “filosofia de vida”, destacada pelas aspas na atividade. E para responder ao questionamento feito, não precisará recorrer a qualquer informação dada pelo texto, uma vez que a pergunta feita se refere à expressão em si e não a algo já dado pelo texto. Caso o leitor não possua conhecimento prévio a respeito do significado dessa expressão, ele poderá apresentar problemas para responder a atividade.

Neste caso, o leitor elaborará hipóteses a respeito do que seria uma filosofia de vida. Para tal, ele não necessitaria do auxílio do texto e poderia colocar como resposta o que entende sobre esses termos.

Nesse segundo texto, percebe-se que há a intenção de transmissão de conteúdos como a função das aspas, a opinião que difere de um fato no texto e a retomada de termos anteriormente utilizados no texto. Com exceção da retomada pronominal, que permite, de maneira linear, ao leitor elaborar hipóteses, as demais questões pouco contribuem para o desenvolvimento metacognitivo do aluno, além de conter a última atividade que, mesmo que o aluno não leia o texto, poderá respondê-la.

Percebe-se, portanto, que as atividades verificam se o aluno possui conhecimento sobre conteúdos previamente ensinados, sem, contudo, permitir que ele explicita a sua opinião, pois somente a que o texto coloca é relevante para a atividade. A prática recorrente de atividades nesses moldes ensina ao aluno que compreensão textual é a busca por informações dadas pelo texto, sem, contudo, considerar o leitor.

Neste sentido, observa-se a atividade de leitura do texto III, que, por apresentar uma crônica, poderia extrair do aluno não só questionamentos a respeito do que ele leu, como também poderia relacioná-los ao que ele vive em seu cotidiano, já que a crônica é um gênero textual bastante abordado nos Cadernos Pedagógicos.

A atividade a ser analisada a seguir apresenta uma crônica que está no Caderno Pedagógico referente ao terceiro bimestre, sendo assim, por se tratar do segundo semestre do ano letivo, ela deveria conter um grau maior de complexidade na compreensão textual e uma aproximação do pensar do aluno.

Texto III

Figura 5 - Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa para o 8º ano, 3º bimestre/2018, p.18 – SME/RJ.

Vamos rever um gênero textual – a CRÔNICA – e continuar desenvolvendo habilidades de leitura.

BRUTA FLOR DO QUERER

Martha Medeiros

Quando era menino, o pintor mexicano Diego Rivera entrou numa loja, numa dessas antigas lojas cheias de mágicas e surpresas, um lugar encantado para qualquer criança. Parado diante do balcão e tendo na mão apenas alguns centavos, ele examinou todo o universo contido na loja e começou a gritar, desesperado: "O que é que eu quero???".

Quem nos conta isso é Frida Kahlo, sua companheira por mais de 20 anos. Ela escreveu que a indecisão de Diego Rivera o acompanhou a vida toda. Ao ler isso, me perguntei: quem de nós sabe exatamente o que quer?

A gente sabe o que não quer: não queremos monotonia, não queremos perder tempo [...], não queremos passar em branco pela vida. Mas a pergunta inicial continua sem resposta: o que a gente quer, o que iremos escolher entre tantas coisas interessantes que nos oferece esta loja chamada Futuro? Sério, a loja em que o pequeno Diego entrou chamava-se, ironicamente, Futuro. [...]

O que você quer? Viver mais calmo. Acelerar. Trancar a faculdade. Cursar uma faculdade. Alta na terapia. Melhorar o humor. Um tênis novo. Engenharia Mecânica. Engenharia Química. Um mundo justo. Cortar o cabelo. Alegrias. Chorar.

Abra a mão, menino, deixe eu ver quantos centavos você tem aí. Olha, por este preço, só uma caixinha vazia, você vai ter que imaginar o que tem dentro.

Serve.

MEDEIROS, Martha. *Montanha -russa*. Porto Alegre: L&PM, 2003.



FRIDA KHALO e DIEGO RIVERA

foram dois dos maiores pintores mexicanos de todos os tempos.

1. Como se chamava a loja cheia de mágicas e surpresas, onde, ainda menino, o pintor Diego Rivera entrou?

2. Que efeito de sentido tem o uso dos três pontos de interrogação na fala de Diego, no final do 1.º parágrafo?

3. De acordo com a história contada por Frida Kahlo, que característica de personalidade acompanhou Diego por toda a vida?

Figura 6 - Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa para o 8º ano, 3º bimestre/2018, p.19 – SME/RJ.

5. Por que a cronista diz que a loja se chamava ironicamente "Futuro"?

6. No 4.º parágrafo, a cronista sugere o que seriam os desejos das pessoas e relaciona alguns desses possíveis desejos. Na relação, os desejos são apresentados de forma alternativa ou em uma relação aditiva?

7. No diálogo final, imaginado pela cronista, o que teria o menino a fazer com a caixa vazia que pôde comprar com os centavos que tinha?

8. Ao refazer sua pergunta inicial, a cronista se pergunta: "o que a gente quer, o que iremos escolher entre tantas coisas interessantes que nos oferece esta loja chamada Futuro?". Que relação de semelhança ela estabelece ao usar a METÁFORA em destaque?

Análise das atividades relativas ao texto *Bruta flor do querer*:

1. Como se chamava a loja cheia de mágicas e surpresas, onde, ainda menino, o pintor Diego Rivera entrou?

Nesta primeira questão, o aluno poderá acionar os *frames* que a atividade sugere para os termos “loja”, “mágicas” e “surpresas” e automaticamente retornará ao texto para nele encontrar a resposta: a loja, segundo o texto, denomina-se futuro.

Somente será possível elaborar hipótese para qual será a palavra, no texto, que irá denominar a loja visitada pela personagem. Portanto, será uma hipótese que remete a um nome no texto, mas que não instiga o aluno a pensar sobre o porquê deste nome em relação ao que é abordado no restante do texto.

2. Que efeito de sentido tem o uso dos três pontos de interrogação na fala de Diego, no final do 1.º parágrafo?

Para a segunda atividade, há uma pergunta que pretende questionar o efeito de sentido dos repetidos pontos de interrogação num final de frase do texto, o que poderá acionar os *frames* do leitor a respeito deste sinal de pontuação. É muito comum atividades no decorrer do Caderno Pedagógico que questionem o efeito de sentido de sinais de pontuação e os alunos já estão habituados a pensar que eles estão no texto para reforçar alguma ideia do autor.

Não seria surpresa, portanto, se os alunos respondessem que este sinal repetido no final do primeiro parágrafo ali está para reforçar a dúvida da personagem, após acionar em seu *frame* sobre o ponto de interrogação o termo dúvida a que ele remete.

Nesta questão, a elaboração de hipóteses será aquela que irá remeter ao uso do sinal do ponto de interrogação, e sua função neste ponto do texto. Uma relação superficial entre o uso dos sinais de pontuação para a criação de efeitos de sentido é, dessa forma, estabelecida em atividades que são, como esta, recorrentes nos Cadernos Pedagógicos.

3. De acordo com a história contada por Frida Khalo, que característica de personalidade acompanhou Diego por toda a vida?

Nesta atividade, percebe-se que o leitor poderá acionar os *frames* característica e personalidade e então, após recorrer aos seus conhecimentos, irá perceber que característica, de acordo com o texto, refere-se às qualidades do personagem que o constitui e que, conforme lido no texto, o acompanha por toda a vida.

No segundo parágrafo, há a frase “Ela escreveu que a indecisão o acompanhou por

toda a vida”, o que permite ao leitor perceber que o personagem é alguém indeciso.

Ao ler a questão dada, o leitor pode levantar hipóteses a respeito do significado das palavras apresentadas no enunciado, portanto, ele pode se perguntar o que seria característica e o que seria personalidade. Mas não há o levantamento de hipóteses que possibilitará o aluno a perceber o agenciamento do seu pensamento, já que o questionamento feito requer uma compreensão linear do texto.

5. Por que a cronista diz que a loja se chamava ironicamente "Futuro"?

A questão de número 5 está posta neste trabalho logo após a questão de número 3, pois é dessa forma que ela se apresenta na atividade em questão, podendo indicar algum erro de digitação no material analisado.

Com relação ao acionamento de *frames*, esta atividade poderá permitir que o leitor recorra aos conhecimentos que possui a respeito do vocábulo “ironicamente”, utilizado na questão. Caso o leitor possua conhecimento a respeito dessa figura de linguagem, ele poderá perceber a relação existente entre o nome da loja e o motivo pelo qual há a ironia no uso desse nome.

Essa é única atividade em que a elaboração de hipóteses poderia ter sido trabalhada de maneira específica, no entanto, o gabarito da questão tem seu foco no termo “ironia”, uma vez que essa palavra se encontra em negrito no enunciado. A ação de elaborar hipóteses se dará para o leitor a partir de questões como: o que a autora relata sobre o futuro, como o personagem da crônica se sentiu dentro da loja com o nome Futuro ou qual seria a ironia em ter o nome de um lugar relacionado a uma situação futura.

À medida que as hipóteses elaboradas pelo leitor forem sendo respondidas, ele poderá inferir a relação existente entre o nome da loja e as questões colocadas no que diz respeito às incertezas e indecisões encontradas no futuro, assim como as atitudes do personagem Diego.

6. No 4.º parágrafo, a cronista sugere o que seriam os desejos das pessoas e relaciona alguns desses possíveis desejos. Na relação, os desejos são apresentados de forma **alternativa** ou em uma relação **aditiva**?

Nesta questão, além de acionar o *frame* desejo, posto de forma repetida, o leitor também poderá acionar suas categorias de conhecimento correspondentes às conjunções alternativas e aditivas. Com relação ao *frame* desejo, o leitor irá reconhecer no texto a lista dos vários anseios humanos explicitados pela cronista e por meio da observação desses anseios, perceberá que eles são enumerados do texto numa relação de alternância, como em

“Viver mais calmo. Acelerar.”. A atividade em questão pode, entretanto, causar no leitor uma dúvida bastante coerente, uma vez que ela apresenta entre os períodos a relação de alternância, mas ao enumerar as circunstâncias sugeridas pela cronista, também caberia uma relação aditiva. Dessa forma, pode-se dizer que essa questão, ao invés de esclarecer para o aluno as relações estabelecidas pelas conjunções, poderá confundi-lo.

Nesta atividade, a elaboração de hipóteses será bastante superficial, pois ao leitor caberá a pergunta “quais seriam esses desejos?” e, após observá-los relacionados pela cronista, ele poderá atentar para a relação estabelecida entre os períodos para então completar com a conjunção pedida na questão.

7. No diálogo final, imaginado pela cronista, o que teria o menino a fazer com a caixa vazia que pôde comprar com os centavos que tinha?

Nesta atividade, os *frames* acionados pelo leitor serão aqueles que irão construir o significado da questão posta. Assim, o leitor irá acessar o que sabe a respeito dos vocábulos “diálogo”, “menino”, “caixa”, “centavos”. Porém, o entendimento pessoal sobre tais vocábulos somente permitirá que o aluno retorne ao texto para ler o que a cronista estabeleceu como desfecho da crônica.

O diálogo final se estabelece da seguinte forma “Abra mão, menino, deixe eu ver quantos centavos você tem aí. Olha , por este preço, só uma caixinha vazia. Você vai ter que imaginar o que tem dentro. Serve.”. A questão em análise pergunta ao leitor o que o menino teria a fazer com a caixinha comprada. Facilmente, após o retorno ao texto, o leitor leria o que está na superfície do texto e assim responderia que bastava ao menino imaginar.

Caso o texto fosse trabalhado por partes, esse ponto da crônica seria uma excelente oportunidade para que o leitor elaborasse hipóteses a respeito do desfecho da história, assim como a posterior verificação das hipóteses que ele elaborou, porém não é o que acontece, pois o questionamento feito direciona o olhar do leitor para o texto de onde ele extrairá a resposta correta. Desse modo, o leitor não elaboraria hipóteses nesta atividade, uma vez que a resposta está, de forma explícita, posta pelo texto.

8. Ao refazer sua pergunta inicial, a cronista se pergunta: “o que a gente quer, o que iremos escolher entre tantas coisas interessantes que nos oferece esta loja chamada Futuro?”. Que relação de semelhança ela estabelece ao usar a METÁFORA em destaque?

Para responder a essa atividade, o leitor poderá recorrer ao *frame* da palavra

“metáfora”, que representa uma figura de pensamento, e assim reconhecer a comparação implícita entre o nome da loja Futuro e o futuro do personagem Diego. O fato de essa questão colocar a palavra metáfora em destaque pode fazer com que o aluno tenha dificuldades em respondê-la, uma vez que ele irá acionar em seus conhecimentos o que sabe a respeito dessa figura de linguagem em vez de perceber a relação estabelecida pelo seu uso no texto.

Caso o leitor se prenda a responder sobre a palavra metáfora que está em destaque, o leitor somente elaborará hipóteses a respeito do que é uma metáfora. Porém, se o leitor estabelecer a relação de semelhança entre a loja Futuro e o futuro de cada um, ele poderá elaborar hipóteses sobre o que é o futuro, segundo o texto, e como esse futuro se relacionaria com o nome da loja que o personagem Diego entrou.

A análise desse texto mostra que são muitas as questões que somente perguntam ao aluno o que se encontra na superfície textual e que há atividades que podem confundir os conhecimentos adquiridos por ele durante sua vida escolar, pois são questões que apresentam múltiplos comandos e expressam, de maneira objetiva, o problema proposto. Paralelamente a esses fatos, há a nulidade da voz do aluno, uma vez que ele não contribui com o que pensa e assim não expõe suas considerações pessoais a respeito do que leu. Além disso, a estratégia metacognitiva de elaboração de hipóteses é contemplada de forma superficial, no que tange à retomada de nomes dados pelo texto.

Ao final do texto, o material analisado apresenta para o aluno um esclarecimento a respeito do título do texto e apresenta para ele a figura de linguagem chamada intertextualidade. O título, portanto, somente foi apresentado ao aluno para mostrar sua relação com a composição de Caetano Veloso, mas não houve pergunta anterior ao aluno a respeito do que esse título anteciparia sobre o texto, o que favoreceria a elaboração de hipóteses na leitura.

Há, porém, uma tentativa de se trabalhar as hipóteses formuladas pelo aluno na pré-leitura no material analisado, conforme veremos no texto a seguir.

TEXTO IV

Figura 7 - Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa para o 8º ano, 2º bimestre/2018, p.28, SME/RJ.

 SUBSECRETARIA DE ENSINO	2.º BIMESTRE / 2018	28
PARA ENTENDER UM POUCO MAIS O GÊNERO "CONTO"		
<p>Há momentos em que temos o coração transbordando de sentimentos. Há horas em que sentimos necessidade de contar a alguém alguma situação, um fato, uma sensação nossa, um sentimento, uma ideia que nos ocorreu...</p> <p style="text-align: center;">Narrar, contar histórias, é a melhor forma de transformar em experiência o que vivemos, o que sentimos diante das situações.</p> <p>Há quem conte oralmente a um amigo ou a um grupo... há quem escreva suas histórias, quem as publique; assim como há ouvintes e leitores dessas histórias. O que não nos falta é história.</p>		
Observe a estrutura e os elementos narrativos deste outro pequeno CONTO de Carlos Drummond de Andrade, que nos fala da alegria e da tristeza de um contador de histórias.		
TÍTULO	Histórias para o Rei	
SITUAÇÃO INICIAL	Nunca podia imaginar que fosse tão agradável a função de contar histórias, para a qual fui nomeado por decreto do Rei. A nomeação colheu-me de surpresa, pois jamais exercitara dotes de imaginação, e até me exprimo com certa dificuldade verbal. Mas bastou que o Rei confiasse em mim para que as histórias me jorrassem da boca à maneira de água corrente. Nem carecia inventá-las. Inventavam-se a si mesmas.	
CONFLITO GERADOR	Este prazer durou seis meses. Um dia, a Rainha foi falar ao Rei que eu estava exagerando. Contava tantas histórias que não havia tempo para apreciá-las, e mesmo para ouvi-las. O Rei, que julgava minha facúndia uma qualidade, passou a considerá-la um defeito, e ordenou que eu só contasse meia história por dia, e descansasse aos domingos. Fiquei triste, pois não sabia inventar meia história. Minha insuficiência desagradou, e fui substituído por um mudo, que narra por meio de sinais, e arranca os maiores aplausos.	
CLÍMAX		
DESFECHO		
ANDRADE, Carlos Drummond de. <i>Histórias para o Rei</i> . Rio de Janeiro: Record, 1999. Glossário: facúndia - facilidade para falar; abundância em palavras.		
		

Figura 8 - Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa para o 8º ano, 2º bimestre, p.29, 2018.

 SUBSECRETARIA DE ENSINO	2.º BIMESTRE / 2018	29
LÍNGUA PORTUGUESA – 8.º ANO		
<ol style="list-style-type: none"> 1. O título antecipa para o leitor o que vai ser contado? Leia todo o conto e pense se o título escolhido foi adequado. Converse com os seus colegas e com seu(sua) Professor(a). <hr/> 2. Observe o narrador do conto. Ele está ausente e conta, como observador, algo que aconteceu a outros ou ele participa da história? <hr/> 3. Em que situação inicial encontramos o personagem principal do conto? <hr/> 4. Que complicação ou conflito ocorre para mudar a situação? <hr/> 5. Qual é o clímax, o momento de maior tensão na história? <hr/> 6. Além do narrador-personagem, que outros personagens participam da história? <hr/> 7. Como se conclui, como se dá o desfecho da história? Que efeito de IRONIA há nesse desfecho? <hr/> 		
		

8. Em determinado momento, o narrador faz uso de ironia sobre o fato de não saber inventar meia história. Transcreva o trecho em que ironiza o fato: _____

9. **Releia** o trecho: "Mas bastou que o Rei confiasse em mim para que as histórias me jorrassem da boca à maneira de água corrente." Que efeito de sentido tem a escolha da palavra destacada?



Análise das atividades reativas ao texto *Histórias para o Rei*:

Pode-se observar, na atividade do Caderno Pedagógico do 8º ano, que somente a primeira questão sugere uma conversa entre professor e aluno sobre qual seria a temática da história a ser lida, mas, em nenhum outro momento, há exercícios que levem o aluno a pensar sobre seu processo de leitura, ou seja, quais foram as hipóteses que ele formulou e até que ponto essas hipóteses foram confirmadas ou não até a leitura final do texto.

Nesse primeiro exercício, ao perguntar ao aluno sobre a antecipação feita pelo título em relação ao texto, a atividade o conduzirá a formular hipóteses que serão condizentes com o que ele reconhece pelos vocábulos “Histórias” e “Rei”. Após este pensamento, a atividade sugere que o aluno leia todo o texto e diga se o título foi escolhido adequadamente. Logo, ao ler o texto, o leitor verificará se a hipótese por ele formulada está de acordo com o que foi lido.

Apesar de a atividade inicial ter levado o aluno a pensar sobre qual seria o tema do texto, não há, em nenhum momento, um espaço para que ele escreva o que pensou, como chegou a tal ideia, ou seja, o que pensou inicialmente sobre o que seria lido no texto. De igual forma, em nenhum momento, há uma sugestão para que, durante a leitura, o aluno escreva sobre o que pensou no desenrolar das atividades sobre a narrativa. Tampouco há um espaço para que o leitor escreva sobre as verificações das hipóteses que formulou. Não há, portanto, espaço físico no material para que o aluno formalize e reveja o que e como pensou.

Além de não proporcionar o registro do que pensou a respeito da questão, a atividade encontra-se após a leitura de todo o texto, mas pretende trabalhar a elaboração de hipóteses na pré-leitura e assim o aluno não poderá perceber o caráter antecipatório do título do texto.

Os outros exercícios de leitura contidos nos Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa, ao longo dos bimestres, possuem a mesma abordagem rasa sobre a elaboração de

hipóteses, ou até mesmo nem a possuem, e, portanto, não levam o leitor a uma leitura que constrói significados a respeito do texto, uma vez que, nas atividades em que há o levantamento de hipóteses, o aluno é levado a pensar somente através de pistas, como o título do texto, para formular as possibilidades que nele possam existir. O que nos leva a concluir que as atividades de leitura que estes alunos estão realizando os têm levado a entender o processo da leitura como um reconhecimento de informações que estão na superfície textual para a sua reprodução nas respostas (Gerhardt et al., 2015).

A última atividade a ser analisada comprova que o texto, ao ser trabalhado em sala de aula, é a única fonte de respostas e que ele tem sido explorado por meio de questões lineares de compreensão que pouco ajudam o aluno em seu desenvolvimento metacognitivo.

TEXTO V

Figura 9 - Caderno Pedagógico do 8º ano, 2º bimestre/2018, página 36, SME/RJ.

 SUBSECRETARIA DE ENSINO	2.º BIMESTRE / 2018 LÍNGUA PORTUGUESA – 8.º ANO	36
<p><i>Na dimensão social, na vida em coletividade, é fundamental a capacidade de fazer concessões, de respeitar as diferenças, de procurar entender o outro, na permanente aprendizagem da arte da boa convivência.</i> <i>Leia, a seguir, um conto que aborda essa questão.</i></p>		
<p style="text-align: center;">O doido da garrafa</p> <p>Ele não era mais doido do que as outras pessoas do mundo, mas as outras pessoas do mundo insistiam em dizer que ele era doido. Depois que se apaixonou por uma garrafa de plástico de se carregar na bicicleta e passou a andar sempre com ela pendurada na cintura, virou o Doido da Garrafa.</p> <p>O Doido da Garrafa fazia passarinhos de papel como ninguém, mas era especialista mesmo em construir barquinhos com palitos. [...]</p> <p>Escrevia cartas para ninguém, umas em prosa, outras em poesia, como mero exercício de estilo.</p> <p>Tinha mania de dar entrevistas para o vento e já sabia a resposta de qualquer pergunta que porventura alguém pudesse lhe fazer um dia. Ajudava o dicionário a explicar as coisas inventando palavras necessárias, como <i>dorinfinita</i>.</p> <p>Sentia uma paixão azul dentro do peito, desde criança, sempre que olhava o mar e orgulhava-se muito disso.</p> <p>Acreditava no amor, mas tinha vergonha da frase.</p> <p>Às vezes falava sozinho. Preferia tristeza à agonia.</p> <p>Todas as noites, entre oito e dez e meia, era visto andando de um lado para o outro da rua, método que tinha inventado para acabar de vez com a preocupação de fazer a volta de repente, quando achava que já tinha andado o suficiente. [...]</p> <p>Durante o dia o Doido da Garrafa trabalhava numa multinacional, era sujeito bem visto, supervisor de departamento, ganhava um bom salário e gratificações que entregava para a mulher aplicar em fundos de investimento.</p> <p>No fim do ano ia trocar de carro.</p> <p>Era excelente chefe de família.</p> <p>Não era mais doido do que as outras pessoas do mundo, mas sempre que ele passava as outras pessoas do mundo pensavam, lá vai o Doido da Garrafa, e assim se esqueciam das suas próprias garrafas um pouquinho.</p> <p style="text-align: right;"><small>FALCÃO, Adriana. <i>O doido da garrafa</i>. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.</small></p>		



Figura 10 - Caderno Pedagógico do 8º ano, 2º bimestre/2018, página 37, SME/RJ.

 SUBSECRETARIA DE ENSINO	2.º BIMESTRE / 2018 LÍNGUA PORTUGUESA – 8.º ANO	37
<p>A seguir, você vai identificar, em cada parte do conto, os elementos que constroem a narrativa, observando o desenvolvimento do enredo:</p>		
<p style="text-align: center;">FOCO NARRATIVO – a figura do narrador</p> <p>Como já vimos, o narrador, em um conto, pode ser o narrador-personagem que narra em 1.ª pessoa ou o que narra em 3.ª pessoa a história de outro personagem.</p> <p>O narrador em 3.ª pessoa pode ser:</p> <p>narrador onisciente – o narrador que conhece toda a história, até mesmo o pensamento dos personagens.</p> <p>narrador observador – ele não conhece toda a história, apenas se limita a narrar os fatos à medida que eles acontecem.</p> <p>1. Com base nessas informações, caracterize o narrador de "O doído da garrafa":</p> <hr/> <hr/>		
<p>Glossário: onisciente - que sabe tudo (Dicionário Miniaurélio. 6. ed.).</p>		
<p>Título do conto – Pense: ele dá alguma pista sobre qual vai ser o tema do conto? Converse com os seus colegas e com o seu(sua) Professor(a).</p> <p>2. O 1.º parágrafo apresenta o personagem principal e sua situação diante de outras pessoas que o conheciam. Que situação era essa?</p> <hr/> <p>3. Que termos desse 1.º parágrafo indicam que o narrador fala de situação ocorrida num tempo impreciso do passado?</p> <hr/>		
<p>4. O 2.º parágrafo narra fatos ocorridos que trazem mudança na situação do personagem. Que fatos ocorreram e que consequência tiveram?</p> <hr/> <hr/> <p>5. Que termos indicam que se trata de fatos concluídos no passado?</p> <hr/> <hr/>		

Figura 11 - Caderno Pedagógico do 8º ano, 2º bimestre/2018, página 38, SME/RJ.

 SUBSECRETARIA DE ENSINO	2.º BIMESTRE / 2018 LÍNGUA PORTUGUESA – 8.º ANO	38
<p>6. Do 3.º ao 10.º parágrafos narram-se situações, atitudes habituais, caracterizadoras do personagem como um poeta sonhador, em momentos não definidos do passado. Relacione algumas atitudes caracterizadoras que aparecem nessa parte do conto:</p> <hr/> <hr/> <hr/>		

7. Do ____ ao ____ parágrafos o narrador mostra um outro lado da personalidade do personagem. Relacione atitudes e situações que caracterizam esse outro lado do personagem.

8. Relacionando esse trecho (do 11.º ao 13.º parágrafo) ao anterior (do 3.º ao 10.º), como se pode caracterizar o personagem?

9. **No desfecho do conto** (último parágrafo), o narrador retoma uma comparação com que caracteriza o personagem na situação inicial.

a) Transcreva o trecho que se repete e destaque nele o termo que estabelece comparação:

b) Que efeito de sentido tem a repetição dessa comparação, na conclusão do conto?

OBSERVE, NO CONTO, O USO DAS SEGUINTE FIGURAS DE LINGUAGEM:



NEOLOGISMO (= **palavra nova**) consiste na criação de palavras novas pelos falantes, para atender a uma necessidade momentânea de expressão. Transcreva o **neologismo** criado no conto e diga que significado expressa.

Reverendo a **METÁFORA** – É uma figura de palavra em que um termo substitui outro em vista de uma relação de semelhança. Na metáfora, **uma coisa está por outra**, um vocábulo vale por outro. Um exemplo do uso desse recurso no conto está na **"paixão azul"** que o personagem sentia dentro do peito, quando olhava o mar. No trecho final do conto, **"e assim se esqueciam das suas próprias garrafas um pouquinho."**, o vocábulo em destaque é uma **metáfora**. Com que sentido foi usado?



Análise das atividades relativas ao texto *O doido da garrafa*

Nas páginas apresentadas dos Cadernos Pedagógicos há, neste texto, exercícios particionados que visam a trabalhar palavras que são desconhecidas para o leitor ou a retomada de termos dentro de um mesmo parágrafo, abrangendo ao aspecto que remete à elaboração de hipóteses relativa à retomada de um nome no texto. A maioria das atividades contidas nos Cadernos Pedagógicos dispõe de texto e somente depois os exercícios de compreensão, cabendo ao professor verificar, durante a leitura dos alunos, se houve entendimento do material lido ou não e adotar as medidas necessárias para que haja o discernimento dos alunos a respeito do texto.

Observa-se também neste texto que as atividades iniciam-se trabalhando o foco narrativo do texto e desprezam a relação que se estabelece entre o título e o primeiro parágrafo do texto. E, quando o título é abordado nas atividades, há somente a sugestão de uma conversa entre o professor e o aluno sobre o qual seria o tema do conto. Assim como

demonstrado nas atividades anteriores dos Cadernos Pedagógicos, não há espaço para que o aluno escreva o que pensou e se, após a leitura do texto, as hipóteses que formulou foram confirmadas ou negadas.

A análise feita nos permite perceber que as atividades de leitura contidas nos Cadernos Pedagógicos possuem questionamentos dos quais o aluno facilmente depreende a resposta, pois essas soluções estão na superfície textual de maneira explícita. Dessa forma, o direcionamento adotado, nas atividades de leitura, forma um padrão cognitivo que induz o aluno a pensar a leitura de maneira rasa e linear, moldando-o a pensar no nível literal em questões de leitura.

Nesse sentido, Gerhardt e Vargas (2010), estabelecem considerações relevantes a respeito do material didático oferecido nas escolas brasileiras, e afirmam que nestes materiais, os seguintes preceitos são predominantes:

1. Saber ler é saber repetir/transcrever material explícito do texto; a leitura inferencial não é identificada como tal.
2. Na falta de parâmetros objetivos para a avaliação em leitura, aceita-se toda resposta que for oferecida numa dada atividade;
3. Ou, ao contrário, aferra-se ao gabarito do livro ou outro material disponível, tido como certo, e tratam-se como erradas as respostas diferentes;
4. Não se consideram os saberes prévios do aluno na leitura de um texto, os quais poderiam levar à compreensão sobre como ele elabora suas respostas;
5. As aulas de leitura (e também de escrita) são completamente apartadas das de gramática, o que demonstra falta de percepção de que, nos textos, os conteúdos estruturais tratados nos estudos gramaticais estão sendo efetivamente usados, e poderiam ser explorados nas atividades de leitura. (GERHARDT e VARGAS, 2010, p.153).

Portanto, além de desprestigiar os conhecimentos de mundo que o aluno possui, atividades como as analisadas não permitem que esses conhecimentos sejam discutidos e ampliados, pois as respostas, na maioria das vezes, estão presas a um gabarito fornecido por aqueles que elaboram o material didático.

Por esse motivo, o aluno, para responder a essas atividades, necessitaria somente, localizar onde as informações estão e copiá-las nas linhas dispostas para as respostas em muitos itens, o que leva a denominá-los, atualmente, de copistas. Tal nomeação é uma alusão aos monges da época medieval, que tinham como trabalho, realizar cópias fiéis da bíblia para os cristãos. Esse fato foi mudado após a invenção da prensa tipográfica por Guttemberg. E,

assim como não havia interferência pessoal no que era reproduzido naquela época, não há atualmente nas repostas que os alunos completam seus Cadernos Pedagógicos, pois os questionamentos feitos pouco permitem tal interferência.

Da mesma maneira, percebe-se a respeito das atividades transcritas que elas não permitem ao aluno desenvolver-se metacognitivamente, em razão de não apresentar um encaminhamento que leve o aluno a perceber, controlar ou manipular o seu pensar de modo a torná-lo mais autônomo e um leitor eficaz.

Além de todos os problemas apresentados a respeito dos Cadernos Pedagógicos, as atividades que abordam a construção das hipóteses não apresentam espaço ou linha para que o leitor registre o que pensou, quais hipóteses ele construiu e no que se baseou para pensar como pensou. Em todas as atividades que a elaboração de hipóteses é abordada de maneira direta, elas somente aparecem como sugestão de uma conversa entre professor ou entre colegas sobre o que imaginaram a respeito do texto. O aluno não consegue com isso monitorar, através da escrita, as hipóteses que levanta durante a leitura e, como consequência, não poderá verificá-las.

Há, ainda, problemas recorrentes nos Cadernos Pedagógicos no que tange às atividades que exploram o título do texto e seu potencial de antecipação temática. São raras as atividades que exploram esse potencial e, quando o fazem, assim como as hipóteses que são geradas durante o texto, não há espaço onde o leitor possa registrar o que construiu a respeito do título para, posteriormente, confrontá-las com a leitura do próprio texto e verificar se as hipóteses que elaborou sobre o título se confirmaram ou não.

Além de não expandir os saberes do leitor, algumas das questões apresentadas não requerem ao menos a sua recorrência ao texto, bastando que ele explicita somente seu conhecimento prévio para responder ao que é pedido, como é o caso de perguntas sobre termos que fazem parte do senso comum das pessoas. A problemática nesse tipo de questionamento se dá pelo fato de, caso o aluno nada saiba a respeito do significado do termo pedido, o resultado será de repostas que não condizem com o que é pedido, uma vez que o leitor realizará associações não plausíveis a respeito do que foi lido.

Pode-se afirmar que os textos apresentados despertam o interesse do leitor, mas as atividades de leitura sobre eles produzidas são consideradas muito fáceis pelos próprios alunos, já que não requerem muito esforço para encontrar onde estão as repostas no texto. A existência de uma linearidade e superficialidade textual tem feito da leitura algo mecânico, o que leva muitos alunos a lerem primeiramente as perguntas para, depois, passarem à leitura.

Portanto, as atividades de leitura apresentadas precisam ser reformuladas a fim de proporcionar um maior desenvolvimento metacognitivo no leitor, uma vez que ele possui interesse pelos textos apresentados, mas o perde ao deparar-se com questões que deveriam ensiná-lo a ler melhor não só o texto, como também o mundo ao seu redor. Assim, este trabalho apresentará a seguir, sugestões de atividades de leitura que se basearão nos textos contidos nos Cadernos Pedagógicos.

4 PROPOSTA DE ATIVIDADES DE LEITURA

Esta seção desta pesquisa pretende apresentar atividades de leitura baseadas nos textos atualmente existentes nos Cadernos Pedagógicos com ênfase na elaboração de hipóteses como potencializadora do desenvolvimento metacognitivo do leitor, a fim de comprovar a possibilidade de existirem questões que privilegiem tal desenvolvimento. Tais atividades foram concebidas dentro dos mesmos parâmetros estabelecidos para a análise dos Cadernos Pedagógicos, a saber: o acionamento de *frames*, a elaboração de hipóteses e a verificação das hipóteses elaboradas.

A construção de um material, além do livro didático, que dê suporte ao trabalho de ensino de língua nas salas de aula é algo importante, visto que muitas vezes o aluno terá acesso a esses materiais somente na escola. Os Cadernos Pedagógicos são, portanto, uma tentativa de oferecer um material a que toda a rede municipal terá acesso e, juntamente com o livro didático, pretendem melhorar o ensino de leitura e o desenvolvimento do aluno durante esse processo. Contudo, conforme vimos nas análises feitas, este material é composto por atividades que não possibilitam ao aluno problematizar sua realidade, assim como entender seu crescimento na leitura, pouco acrescentarão aos conhecimentos que ele levará e fará uso para a vida.

Dessa forma, atividades diferentes das que hoje são feitas nos Cadernos Pedagógicos serão propostas a fim de permitir que o aluno perceba como integra seus conhecimentos àqueles que o texto oferece e de que modo as hipóteses, como uma estratégia metacognitiva de leitura, o permitem compreender, de maneira consciente, as temáticas existentes no texto.

Além de apresentar textos já analisados nesta pesquisa, textos diversos abordados nos Cadernos Pedagógicos também serão sugeridos e tais textos serão trabalhados por partes a fim de que o leitor consiga compreender como elabora as hipóteses na leitura. Vale ressaltar que os Cadernos Pedagógicos utilizados no oitavo ano apresentam, em sua maioria, textos do gênero crônica como leitura de base narrativa e, por esse motivo, nas atividades sugeridas neste trabalho, a maior parte dos textos serão pertencentes a esse gênero. E esses textos serão trabalhados, de modo que propicie a construção da compreensão do ato de pensar do aluno e do controle das hipóteses por ele elaboradas.

TEXTO I

Prezado aluno, as atividades que você irá desenvolver a seguir terão seu foco em uma

estratégia de leitura chamada elaboração de hipóteses. Elaborar hipóteses na leitura é tentar prever sobre o que ainda vamos ler, e nós, seres humanos, elaboramos hipóteses desde crianças em muitos momentos de nossas vidas. Agora, vamos entender como essa estratégia nos ajuda a agenciar o que pensamos antes, durante e depois da leitura.

1- Vamos ler um texto que pertence ao gênero crônica. O que você conhece sobre esse gênero?

2- Em que locais você já leu crônicas?

3 - Repare no título da crônica que iremos ler:

O doido da garrafa

A autora desse texto preferiu usar um título bem sugestivo. Antes de começarmos a leitura, vamos tentar prever o que encontraremos nesse texto? Para isso, responda:

a) que significados você pode dar aos vocábulos “doido” e “garrafa”?

b) Pensando nisso, que tipo de personagens, lugares e ações você espera encontrar em uma crônica com o título “O doido da Garrafa”? O que o levou a chegar a essa ideia?



Para responder a última questão, você elaborou hipóteses baseadas no que você já sabe a respeito das palavras do título a fim de tentar adivinhar qual será a temática textual.

Leia o primeiro e o segundo parágrafos do texto:

Ele não era mais doido do que as outras pessoas do mundo, mas as outras pessoas do mundo insistiam em dizer que ele era doido.

Depois que se apaixonou por uma garrafa de plástico de se carregar na bicicleta e passou a andar sempre com ela pendurada na cintura, virou o Doido da Garrafa.

4- As hipóteses que você elaborou baseadas no título do texto se confirmaram após a leitura dos parágrafos iniciais da crônica? Caso contrário, elabore novas hipóteses a respeito do título do texto e escreva aqui o que você pensou.

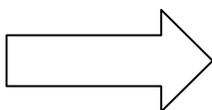
5- Responda:

a) de que tipo de doido você acredita que o texto irá tratar?

b) baseado na resposta anterior, o que você acha que pode acontecer no decorrer da história?

6 - De acordo com o que foi lido nesses primeiros parágrafos, o personagem passou a ser chamado de doido. Segundo o comportamento apresentado por ele, você consideraria esse rótulo dado pelas pessoas como uma atitude preconceituosa? Por quê?

7-Dessa forma, como você acha que a opinião dos outros irá influenciar as ações do personagem no texto?



Mais uma vez você utilizou a estratégia de elaboração de hipóteses para tentar prever o que acontecerá no decorrer do texto. Você formula hipóteses a partir de informações que o texto oferece, integradas às que você já possui. Continue a leitura para saber se as hipóteses que você formulou irão se confirmar ou não.

O Doido da Garrafa fazia passarinhos de papel como ninguém, mas era especialista mesmo em construir barquinhos com palitos. [...]

Escrevia cartas para ninguém, umas em prosa, outras em poesia, como mero exercício de estilo.

Ajudava o dicionário a explicar as coisas inventando palavras necessárias, como *dorinfinita*.

Sentia uma paixão azul dentro do peito, desde criança, sempre que olhava o mar e orgulhava-se muito disso.

Acreditava no amor, mas tinha vergonha da frase.

Às vezes falava sozinho. Preferia tristeza à agonia.

Todas as noites, entre oito e dez e meia, era visto andando de um lado para o outro da rua, método que tinha inventado para acabar de vez com a preocupação de fazer a volta de repente, quando achava que já tinha andado o suficiente. [...]

8- As hipóteses que você formulou para a continuação da história se confirmaram? Caso positivo, quais as frases que o texto ofereceu combinam com a noção de doido imaginada por você? E em caso negativo, quais frases confirmam o que você pensou?

Leia a continuação do texto para responder as próximas questões:

Durante o dia o Doido da Garrafa trabalhava numa multinacional, era sujeito bem visto, supervisor de departamento, ganhava um bom salário e gratificações que entregava para a mulher aplicar em fundos de investimento.

No fim do ano ia trocar de carro.

Era excelente chefe de família.

9- A partir da leitura do texto, escreva:

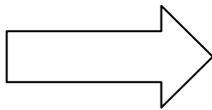
a) as atitudes tomadas pelo personagem que podem ser consideradas loucuras -

b) as atitudes tomadas pelo personagem que podem ser consideradas normais -

10- Relembre as hipóteses que você elaborou na questão de número 5 e responda: a

noção de loucura oferecida pelo texto alterou suas hipóteses? Se sim, escreva aqui como você acha que esta narrativa irá terminar.

11- O texto nos apresenta ações cotidianas do personagem que podem ser consideradas normais, no entanto, as pessoas começam a tratá-lo como louco. Levante hipóteses: por que as pessoas agiram desse modo? Há alguma frase no texto que motiva a sua hipótese? Qual é ela?



Os dados lidos no texto motivaram a sua elaboração de hipóteses na questão anterior, esses dados são como pistas que o auxiliam a gerar conclusões a respeito do texto.

12-Agora que você já leu boa parte do texto, você irá elaborar outras hipóteses de como ele terminará. Mais uma vez, essas hipóteses serão guiadas pelas informações que o texto já forneceu para você e também em seu conhecimento prévio, ou seja, o que você já sabe sobre o assunto. Escreva as suas hipóteses nas linhas abaixo.

Veja o final da história:

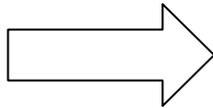
Não era mais doido do que as outras pessoas do mundo, mas sempre que ele passava as outras pessoas do mundo pensavam, lá vai o Doido da Garrafa, e assim se esqueciam das suas próprias garrafas um pouquinho.

FALCÃO, Adriana. *O doido da garrafa*, São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

13- De que modo as hipóteses que você formulou de acordo com os dados do texto se confirmaram?

14- A autora estabelece uma relação entre o personagem, suas atitudes e as atitudes das demais pessoas. Pense e escreva sobre esta hipótese: a observação da loucura dos outros nos faz pensar em nós mesmos? Justifique sua resposta.

15- Após a leitura de todo o texto responda: a noção de loucura pensada por você ao ler o título se confirmou depois de compreender toda a crônica? Por quê?



As hipóteses que formulamos durante a leitura de um texto nem sempre se confirmam, muitas vezes, os dados oferecidos por ele podem nos levar a refazer o caminho do nosso pensar.

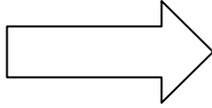
TEXTO II

No texto anterior, vimos que o título pode oferecer pistas sobre a temática do texto. Ao elaborarmos hipóteses a respeito do título, estamos monitorando o nosso pensar e assim agenciando as conclusões que fazemos. É muito importante que você verifique se as hipóteses que elaborou foram confirmadas ou não para assim poder aperfeiçoar sua potência na hora de construir previsões sobre o texto.

Vamos agora tentar prever o escritor Carlos Drummond de Andrade irá nos contar através do conto *As pérolas*.

1- O título deste conto não nos fornece muitas pistas sobre a temática textual, por isso, você precisará recorrer ao que já sabe para formular as hipóteses. Você já viu um colar de pérolas? Conhece o seu valor?

2- Dessa maneira, o que você espera encontrar em um conto com o título “As pérolas”?



O título de um texto geralmente oferece pistas importantes para que você consiga antecipar por meio das hipóteses a temática a ser lida. Não foi o que aconteceu com o título da história que iremos ler, por isso, você utilizou as informações contidas em seu conhecimento prévio.

Leia o início do conto e verifique as hipóteses que você elaborou.

Dentro do pacote de açúcar, Renata encontrou uma pérola. A pérola era evidentemente para Renata, que sempre desejou possuir um colar de pérolas, mas sua profissão de doceira não dava para isto.

3- Você, em algum momento, imaginou que o texto iria trazer pérolas achadas em um pacote de açúcar? Então, como você acha que essa descoberta irá influenciar a vida da personagem Renata? Que hipóteses você elaborou a esse respeito? Escreva-as nas linhas abaixo.

4- O texto apresenta a profissão da personagem. Como a descoberta de um objeto de valor, como uma pérola, poderá impactar a sua vida profissional? Escreva a hipótese que você elaborou para esta questão nas linhas abaixo.



As hipóteses que você elaborou para essas questões são as suas tentativas de antecipar a continuação do texto. Os dados que lemos no conto são as pistas que utilizamos para formar as hipóteses.

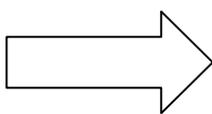
Leia a continuação do conto para descobrir o que aconteceu com Renata.

Agora vou esperar que cheguem as outras pérolas – disse Renata, confiante. E ativou a fabricação de doces, para esvaziar mais pacotes de açúcar.

5- As hipóteses que você formulou na questão 3 sobre o impacto das pérolas na vida de Renata foram confirmadas? Como as informações novas dadas pelo texto se diferem ou se assemelham às suas ideias?

6- De acordo com o que leu até este ponto do texto, você acredita que Renata irá continuar procurando por outras pérolas? Em que informação dada pelo texto você embasou a sua hipótese?

7- Que hipóteses você imagina para as consequências da atitude de Renata em “ativar a fabricação de doces”?



Neste momento, você está elaborando hipóteses sobre os desdobramentos da escolha da personagem em seu futuro, ou seja, você está pensando nas possibilidades das consequências da escolha feita por ela.

Leia a continuação da história e descubra o que aconteceu.

Os clientes queixavam-se de que os doces de Renata estavam demasiado doces, e muitos devolviam as encomendas. Por que não aparecia outra pérola? Renata deixou de ser doceira qualificada, e ultimamente só fazia arroz-doce. Envelheceu.

8- O efeito da decisão de Renata pensado por você se confirmou? De que modo você imaginou que uma pérola desencadearia tantas ações na vida de Renata?

9- Elabore hipóteses: o que levou Renata a produzir somente um tipo de doce? Que dado do texto o auxiliou a pensar como pensou?

10- Ao final deste parágrafo, o texto nos informa que o tempo passou e Renata envelheceu. De acordo com as características da personagem fornecidas pelo texto, que hipótese você imagina para o final deste conto? Você acredita que haverá mudança na vida de Renata ou que esse será o seu desfecho?

Vamos ao final do conto para descobrir o que aconteceu.

A menina que provou o arroz-doce, aquele dia, quase ia quebrando um dente, ao mastigar um pedaço encaroçado. O caroço era uma pérola. A mãe não quis devolvê-la a Renata, e disse: “Quem sabe se não aparecerão outras, e eu farei com elas um colar de pérolas? Vou encomendar arroz-doce toda semana”.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Rick e a girafa*. São Paulo: Ática, 2007.

11- O texto nos mostra novas personagens com uma ação já vista por você: a descoberta de uma pérola em um lugar incomum. Agora, elabore hipóteses: como a pérola foi parar no arroz-doce feito por Renata?

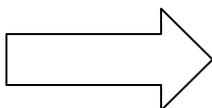
12- Você acha que a pérola encontrada pela mãe da menina é a mesma que a Renata encontrou ou é outra pérola? Justifique sua resposta.

13- Quais hipóteses foram pensadas por você para o fato da mãe da menina não ter dado a pérola encontrada por ela para Renata? Que elementos do texto o levaram a pensar assim?

14- Agora, formule mais uma hipótese a respeito do texto: caso o objeto encontrado no arroz-doce fosse uma pedra, a atitude da mãe da menina seria a mesma? O que, provavelmente, ela faria?

15- As posturas de Renata e da mãe da menina são semelhantes ou diferentes em relação ao objeto de valor encontrado? Por quê?

16- A partir de hipóteses específicas, elabore hipóteses para prováveis desfechos do texto



Apesar de o texto não ter apresentado um desfecho explícito para as personagens, você elaborou hipóteses de como ele terminaria a partir de informações dadas até aqui. Seu conhecimento prévio foi essencial para que você pensasse no final desse conto.

Agora vamos ler um mais uma crônica em que vamos monitorar nossas hipóteses a

fim de tentar prever os acontecimentos que serão apresentados.

TEXTO III

O texto que você lerá a seguir tem como título “A última crônica”. Fernando Sabino escolheu esse título inspirado em um poema com um título parecido chamado “O último poema” do poeta brasileiro Manoel Bandeira. Vamos conhecer o poema?

O Último Poema

Assim eu queria o meu último poema.

Que fosse terno dizendo as coisas mais simples e menos intencionais

Que fosse ardente como um soluço sem lágrimas

Que tivesse a beleza das flores quase sem perfume

A pureza da chama em que se consomem os diamantes mais límpidos

A paixão dos suicidas que se matam sem explicação.

Manuel Bandeira BANDEIRA, M., Manuel Bandeira — *50 poemas escolhidos pelo autor*, Ed.

Cosac Naify: São Paulo, 2006.

1- Já que Fernando Sabino escolheu esse poema para inspirar a sua crônica, quais são os fatos que você espera encontrar na narrativa a seguir? Que termos do poema o levaram a elaborar essa hipótese?



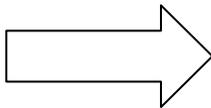
Como já vimos anteriormente, o título pode antecipar a temática do texto. Baseado no poema lido e em seus conhecimentos pessoais, para responder a questão acima, você pensou nas possibilidades que encontrará no texto a seguir.

Vamos descobrir se a hipótese que você elaborou está correta? Vamos ler a crônica!

A última crônica

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu queria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

2- Como cronista, Fernando Sabino lança seu olhar para fatos comuns do cotidiano. No início da crônica, ele entra em um botequim na Gávea, Zona Sul do Rio de Janeiro, o que será que ele irá encontrar em um ambiente de bar que o fará a iniciar sua crônica?



Repare que para responder a essa questão, você elaborou hipóteses a respeito das possibilidades que encontrará no texto a partir do poema lido e de seus conhecimentos pessoais.

3- Fernando Sabino lembra-se dos versos de Manuel Bandeira em "O último poema" e os cita em sua narrativa. Você leu o poema e pensou em hipóteses para o início do texto. Após a leitura, compare as suas hipóteses com a escolha do autor.

Vejamos, então, como Fernando Sabino continua sua história.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

4- O cronista passou a observar uma família que estava dentro do botequim. Elabore hipóteses: que fatos a respeito dessa família serão utilizados para compor a crônica de Fernando Sabino? Em quais elementos do texto você se baseou para elaborar a sua hipótese?



Agora, as hipóteses elaboradas por você estarão relacionadas à progressão do texto. Com certeza você já reparou nas pistas que o autor ofereceu e assim pensou em como essa narrativa irá continuar.

5- Ao final desse parágrafo, Fernando Sabino afirma que eles estão ali “para algo mais que matar a fome”. Quais hipóteses você poderia formular para a presença dessa família naquele botequim?

6- As novas hipóteses elaboradas por você após a leitura dessa parte do texto combinam com as hipóteses que você elaborou ao ler o parágrafo inicial? Você esperava que o cronista fosse se deparar com uma família humilde em um botequim?

Vejamos, então, o que aquela família fazia naquele local:

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês.

7- O texto ainda não nos revela a intenção da família naquele lugar, porém nos oferece pistas ao informar que o pai pede para o garçom um pedaço de bolo. Assim, o que motivaria alguém a chegar a um botequim com uma criança e faz esse pedido? Refaça as suas hipóteses que justificam a presença daquela família naquele lugar a partir dos novos dados oferecidos na narrativa e escreva-as nas linhas abaixo.

8- O texto também nos conta que a mulher estava imóvel, ansiosa e olhando para os lados. Levante hipóteses: o que a fez estar assim? Quais fatos do texto o levaram a essa ideia?



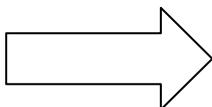
Repare no pedido feito pelo pai da família para formular a sua hipótese a respeito do texto. As pistas que o texto oferece o auxiliam a gerar as possibilidades temáticas que você irá ler.

Vejamos o que aconteceu a seguir:

O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho - um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular. A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

9- Após a chegada da fatia de bolo, o cronista se pergunta “Por que não começa a comer?” para referir-se à menina. Por que a menina não comeu a fatia de bolo imediatamente? Elabore hipóteses para esse fato e registre-as nas linhas abaixo.

10- Observe a sequência de ações oferecidas pelo texto: a família encontra-se no bar, há uma criança entre os personagens, o pai pede bolo e refrigerante, mas eles não comem de imediato. De acordo com a sequência apresentada, o que significaria o termo “discreto ritual”? Quais hipóteses você elaborou para o que seria esse “ritual”?



Provavelmente você recorreu ao seu conhecimento prévio para saber o significado da palavra ritual e, ao perceber que se trata de uma cerimônia importante, conseguiu concluir o porquê de a menina não ter comido imediatamente o bolo, ou seja, a hipótese formulada por você o levou a uma conclusão sobre a continuidade da narrativa.

Agora vamos descobrir qual o ritual para o qual a família se preparava:

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "Parabéns pra você, parabéns pra você..." Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura - ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo.

11- As hipóteses que você formulou nas questões anteriores se confirmaram, ou seja, você esperava que essa família estivesse naquele local para a comemoração de um aniversário?



A verificação das hipóteses que elaboramos é um processo comum durante a leitura de um texto. Quanto mais percebemos as pistas que o texto nos oferece e as integramos ao que já sabemos, mais temos chances de acertar sobre as possibilidades das hipóteses que pensamos.

12- A família comemora o aniversário da menina em um botequim. As ações dos personagens ocorrem de maneira discreta. Quais hipóteses você pode formular para que eles tenham agido assim? Que elementos do texto o ajudaram a chegar a essa ideia?

13- De acordo com o que você leu até aqui sobre esta crônica, como você acha que ela irá terminar? Que dados do texto fundamentam suas hipóteses até aqui?

Vamos ver se o que você hipotetizou a respeito do texto se confirma ou não.

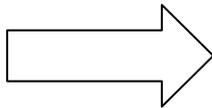
O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido - vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu quereria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

SABINO, Fernando. *A companheira de viagem*. Rio de Janeiro: Record, 1965

14- O texto nos conta que, após o encontro de olhares, o pai mostra-se constrangido. O que poderia tê-lo feito agir assim? Quais hipóteses você pensou para tal constrangimento?

15- O constrangimento do pai era tanto que ele pensou em baixar a cabeça, mas a ergueu e abriu-se num sorriso para o cronista. O que você acha que se passou na cabeça daquele pai naquele instante? Escreva aqui a sua hipótese.



Repare que o texto não nos diz, de forma explícita, qual foi o pensamento do pai naquele momento, mas isso não nos impede de elaborar hipóteses que nos levarão a chegar a conclusões a respeito do sentimento daquele homem.

16- Durante a leitura do texto, você deve ter percebido que o autor se referiu à família como um “casal de pretos”, “negrinha de seus três anos”. Em sua opinião, a cor das pessoas no texto foi para caracterizá-las ou teve algum cunho preconceituoso da parte do cronista? O que, no texto, o levou a pensar assim?

Linda crônica, não é mesmo? Você percebeu que, por meio das pistas que o texto oferece, nós elaboramos hipóteses a fim de tentar prever o que acontecerá a seguir? Essas previsões ocorrem desde a leitura do título até o final do texto e vão sendo confirmadas ou negadas no decorrer de nossa leitura. Quanto mais conhecemos a respeito do texto, mais seremos bem sucedidos no momento em que elaboramos as hipóteses.

TEXTO IV

Vamos ler agora um texto com título “O mito da caverna”, que fala sobre outro texto, do filósofo grego Platão.

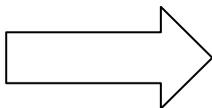
Antes de iniciarmos, responda:

1-a) o que você sabe sobre as palavras “mito” e “caverna”?

b) Você acha que a história que iremos ler é verdadeira ou fictícia? Que elemento do título confirma sua resposta?

c) Você já leu algum texto filosófico?

d) Já que você sabe que o texto a ser lido é sobre um filósofo grego, o que você espera encontrar nesse texto?



Repare como o seu conhecimento prévio sobre as palavras que são utilizadas em um título o auxiliam a elaborar hipóteses sobre o que você lerá no texto, assim como o contexto em que um texto é produzido como este que vamos ler.

Vamos iniciar a leitura e checar suas hipóteses?

O MITO DA CAVERNA

O Mito da Caverna é uma passagem do livro “A República”, do filósofo grego Platão, uma das passagens mais importantes da história da Filosofia. Com a metáfora da caverna, Platão quer nos dizer que é possível captar a existência do mundo sensível (conhecido através dos sentidos) e do mundo inteligível (conhecido através da razão) e que, unindo esses dois conhecimentos, pode-se captar a realidade e chegar ao conhecimento do real existente.

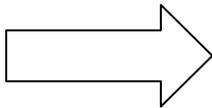
2-Ao relacionar a caverna a uma metáfora, o autor deixa claro que a história a ser abordada não é real. Assim, a hipótese formulada por você na questão 1b se confirmou?

Vamos prosseguir na leitura do texto e ver o que ele nos apresenta.

O mito fala sobre seres humanos que, desde o nascimento, vivem presos em correntes numa caverna e que passam todo o tempo olhando para a parede do fundo, iluminada pela luz de uma fogueira. Nessa parede são projetadas as sombras de estátuas do mundo externo, representando pessoas, animais, plantas e objetos, cenas e situações do dia a dia. Os prisioneiros ficam dando nomes às imagens (sombras), analisando e julgando as situações.

3- Elabore hipóteses: como é a visão das pessoas representadas no mito? Quais elementos do texto nos mostram isso?

4- De acordo com o texto, imagine uma hipótese para o que seria necessário a fim de que as pessoas do mito enxergassem a realidade.

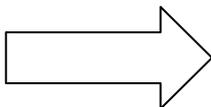


A partir da leitura do texto, você irá pensar nas possibilidades de as pessoas que estão presas na caverna conseguirem ver a verdade e essas possibilidades são suas hipóteses a respeito do texto.

Será que o que você imaginou irá acontecer? Para descobrir, prossiga na leitura do texto.

Vamos imaginar que um dos prisioneiros fosse forçado a sair das correntes para poder explorar o interior da caverna e, depois, o mundo externo à caverna. Ele entraria em contato com a realidade e perceberia que passou a vida toda analisando e julgando apenas sombras, imagens projetadas na parede. Ao sair da caverna e entrar em contato com o mundo real ficaria encantado com os seres de verdade, com a natureza, com os animais etc. vistos à luz natural do sol. Voltaria para a caverna para passar todo conhecimento adquirido fora da caverna para seus colegas ainda presos.

5- Caso acontecesse o que é proposto no texto, a saída de um dos prisioneiros da caverna, como você acha que os demais prisioneiros iriam reagir ante a visão real que o fugitivo ofereceria? Escreva suas hipóteses nas linhas abaixo.



Mais uma vez, a atividade sobre o texto proporciona a você formular hipóteses sobre o que irá acontecer a seguir. Repare que, além das pistas do texto, você também recorre ao que já sabe sobre pessoas confinadas em um local como uma caverna para assim tentar prever os acontecimentos.

Vamos ver o que o texto nos diz sobre isso.

[O fugitivo] Seria, porém, ridicularizado ao contar tudo o que viu e sentiu, pois seus colegas só conseguem acreditar na realidade que enxergam na parede artificialmente iluminada da caverna. Os prisioneiros vão chamá-lo de louco, ameaçá-lo para que deixe de falar daquelas ideias consideradas absurdas.

6- Sua hipótese a respeito do que aconteceria ao fugitivo se confirmou? Caso contrário, quais elementos no trecho acima mostraram a você o porquê da reação dos demais prisioneiros? E em caso positivo, o que o levou a pensar como pensou?

7- Em que os prisioneiros da caverna se assemelham aos seres humanos? A partir dessa comparação feita por você, pense nas ideias que o texto provoca em nós e registre-as nas linhas abaixo.

Vamos ver como o texto nos encaminha para pensarmos sobre essa resposta?

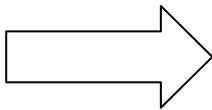
No mito, os prisioneiros simbolizam os seres humanos que têm uma visão distorcida da realidade, pois enxergam apenas as imagens, os conceitos, as informações que recebem durante a vida e em que acreditam cegamente como verdades, sem a devida reflexão sobre elas. A caverna simboliza um mundo que nos apresenta imagens que não representam a realidade, ou melhor, que apresentam uma certa visão do real. Assim, o mito nos ensina que só é possível conhecer a realidade, quando nos libertamos dos limites impostos pelo meio em que vivemos, ou seja, quando saímos da caverna para a luz do sol do conhecimento.

http://www.suapesquisa.com/platao/mito_da_caverna.htm. Adaptado.

8- As suas ideias sobre o texto registradas na questão anterior se assemelham ou se diferenciam das ideias do autor? O autor do texto afirma que pessoas acreditam cegamente em verdades, sem a devida reflexão sobre elas. Como você percebe esse tipo de comportamento em nossa sociedade?

9-Escreva suas hipóteses sobre como a mídia, a religião e a política exercem limites em nós assim como as correntes aos prisioneiros da caverna de Platão.

10- O autor do texto termina dizendo que, ao sairmos da caverna para a luz do sol do conhecimento, seremos capazes de nos libertar dos limites em que vivemos. Na prática, o que significa para você a saída da caverna em direção à luz? Que elementos do texto o ajudaram a compor essa resposta?



As atividades desenvolvidas por você nesta unidade didática tiveram como objetivo potencializar a sua leitura, por meio da estratégia de elaboração de hipóteses. Desde a leitura do título dos textos, até a conclusão de cada história, você tentou adivinhar, de forma consciente, o que encontraria a seguir.

Você percebeu como as hipóteses são formadas enquanto você lê e como elas o auxiliam a compreender o texto? Nós formulamos hipóteses o tempo todo em diferentes áreas de nossas vidas. Na leitura, ao atentar para como seu pensamento flui, você agencia suas ações, e assim, depreende as pistas do texto e relaciona-as ao que você já conhece sobre o assunto lido, o que o leva a elaborar suas hipóteses.

11- Agora, responda:

a) Enumere algumas diferenças entre as atividades de leitura que você geralmente desenvolve na escola das que você desenvolveu nesta unidade didática.

b) De todas as perguntas respondidas por você nesta unidade didática, quais o ajudaram a compreender melhor o texto? E quais o ajudaram o auxiliaram a compreender o que é elaborar hipóteses? Justifique suas respostas.

c) Durante a prática das atividades, várias caixas de texto foram colocadas para que você percebesse quando e como elabora as hipóteses na leitura. O que você aprendeu de

interessante a respeito dessa estratégia? Qual delas você achou mais útil em seu processo de leitura?

d) Você achou interessante realizar atividades que consideraram o seu pensamento a respeito de palavras e de ideias citadas nos textos? Por quê?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das atividades de leitura e a proposição de atividades baseadas em uma perspectiva metacognitiva permitiu verificar que a leitura e as atividades atualmente propostas em materiais diversos não têm sido desenvolvidas de forma a proporcionar uma aprendizagem consciente e a potencializar o leitor.

As atividades analisadas nos Cadernos Pedagógicos para o oitavo ano do ensino fundamental ensinam ao aluno que ler é reproduzir o texto nos exercícios e assim, tais atividades criam um padrão cognitivo em relação à leitura que direciona o olhar do aluno para as respostas que estarão na superfície textual. Esse padrão cria também uma restrição em relação ao universo da leitura do aluno, pois guia o aluno a pensar de forma linear. Há, portanto, o ensino de um comportamento cognitivo em vez do ensino da leitura.

Além disso, nessas atividades, possivelmente não haverá uma construção de sentido a respeito do texto de forma não-linear, com proposição de problemas que ofereçam oportunidades para o aluno expor a sua opinião e construir sua crítica a respeito do mundo.

Conforme mostrado na análise das atividades de leitura dos Cadernos Pedagógicos, as Orientações Curriculares, quando postas em prática, diferenciam-se bastante do texto em que elas são propostas, uma vez que há, por exemplo, a sugestão de exercícios que permitam ao aluno elaborar hipóteses, porém, quando esses exercícios são apresentados, eles surgem somente como uma sugestão de conversa entre o professor e o aluno, sem que haja um lugar para o registro do seu pensamento enquanto compreende o que lê.

Desta forma, atividades que estimulam o aluno somente a procurar por respostas no texto não consideram o conhecimento prévio que o aluno adquiriu durante a vida e, por isso, não proporcionam o envolvimento do aluno com o que ele lê e, conseqüentemente, seu posicionamento crítico ante a leitura.

Ao abordar a leitura como um exercício de cópia e colagem do texto, a atividade se torna um mero exercício de “copiação”, prática que leva a denominação do aluno da atualidade de “copista”. Por esse motivo, o aluno geralmente indaga ao professor qual a página em que se encontra a resposta pedida e justifica tal indagação com o fato de não encontrar de maneira clara o que está sendo pedido. De igual forma, é bastante comum o aluno perguntar (e marcar no texto) de qual palavra até qual outra palavra está a resposta, como se essa fosse produzida “a metro”. Comprova-se, assim, o surgimento de um padrão comportamental de ensino de interpretação de texto que permeará as ações na vida do aluno e

assim o comprometimento da construção de um indivíduo crítico e participativo na sociedade em que figura.

Na contramão das atividades analisadas, os exercícios de leitura sugeridos nesta pesquisa não só permitem ao aluno a escrever o que pensa, como também o faz perceber como pensa, o que faz da metacognição um aspecto importante para a construção de um ser crítico onde vive, uma vez que ela permite o agenciamento da própria cognição do aluno, assim como as hipóteses permitem o controle sobre as inferências que o aluno gerará durante a realização das atividades propostas.

Ao destacar, por meio de caixas de texto no decorrer das atividades, como as hipóteses são realizadas no momento da leitura, as atividades sugeridas proporcionam ao aluno autoconhecimento e controle sobre sua cognição pertencente à estratégia de leitura abordada nesta pesquisa, que é a elaboração de hipóteses. Além de possibilitar esse agenciamento antes e durante a leitura, as atividades, que nesta pesquisa foram propostas, também permitem ao aluno a não somente pensar, como também a se expressar por meio de temas que permeiam o discurso social, como o preconceito, por exemplo. E, como já visto, exercícios que dialogam com questões sociais vividas pelo aluno geram aprendizagem real, pois terão contrapartes ao que por ele é vivenciado.

As atividades sugeridas nesta pesquisa valorizam, portanto, o olhar do aluno sobre o texto e sua experiência de vida, uma vez que para se formular hipóteses é necessário acessar o conhecimento prévio do leitor.

No entanto, tais atividades não desconsideram o texto, pois, nas caixas de diálogos apresentadas, há a relevância das pistas oferecidas no decorrer da leitura para a elaboração das hipóteses.

A aplicação de atividades com a perspectiva metacognitiva em pesquisas anteriores (VIEIRA, 2016; NASCIMENTO, 2016) mostrou que exercícios que levam o aluno a pensar sobre o próprio pensar geram uma melhora significativa no ensino da língua materna, além de permitir a percepção do estudante com relação à potência que possui, o que desmentiria índices ruins relacionados à leitura que são comumente divulgados.

As atividades sugeridas nesta pesquisa ainda não foram aplicadas em sala de aula, porém foram lidas por vários professores de Língua Portuguesa de diferentes unidades escolares. A percepção desses profissionais em relação aos exercícios sugeridos foi positiva e todos gostaram do fato de os textos terem sido trabalhados por partes, pois, segundo o que foi relatado, as pausas durante a leitura facilitam a mediação do professor. Outro aspecto

interessante que também foi relatado foi o fato de as atividades sugeridas permitirem ao aluno justificar como chegou às respostas sobre o texto e também as caixas de diálogo que mostram, de maneira gradual, a formulação das hipóteses antes e durante a leitura, como a verificação das hipóteses elaboradas. Muitos colegas pontuaram que, durante a leitura de textos em sala, em algumas ocasiões, eles realizam perguntas que não estão nas atividades a fim de levar ao aluno a entender seu pensamento, mas que esses questionamentos não ocorrem de maneira sistemática e que são feitos oralmente, assim como as atividades que foram analisadas nesta pesquisa. Para esses colegas, atividades que ensinam ao aluno a interpretar o texto além da superfície ajudam o aluno não somente na aprendizagem de Língua Portuguesa, mas o auxiliam nas demais disciplinas escolares, pois em todas elas há a necessidade de compreensão textual.

Portanto, a contribuição desta pesquisa permeia o universo escolar em que o aluno está inserido e ecoa em sua vida particular a fim de que a transformação ocorrida na escola seja levada para os diferentes contextos que ele circula.

REFERÊNCIAS

- APPLEGATE, M. D., QUINN, K. B., APPLEGATE, A. J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. **The Reading Teacher**, v.56, n. 2, pp.174-180, 2002.
- BANDEIRA, A.A.S. Desenvolvimento metalinguístico através da identificação das informações principais e secundárias do texto e do levantamento de especulações em atividades de leitura. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Rio de Janeiro, 2016.
- BOLTINO, A. G.; EMMERICK, T.A.; SOARES, A. B. Promovendo a compreensão de textos em estudantes alfabetizados na infância e na idade adulta. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, nº38, p. 145-156, Editora UFPR, set./dez. 2010.
- BORBA, V. C. M. Preditibilidade de conjunções e compreensão leitora: um estudo com crianças de 4ª série do Ensino Fundamental. In: **Leitura: processos, estratégias e relações**. Maceió: EDUFAL, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Secretaria de Ensino. **Orientações curriculares para o ensino de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, RJ, 2016. Disponível em: <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?id=5265>. Acesso em fevereiro/2018.
- BROWN, A. (1980): Metacognition: the development of selective attention strategies for learning from. New Jersey: Textos Seleccionados.
- BROWN, A.L.; PALINCSAR, A.S. Reciprocal teaching of comprehension – fostering and comprehension – monitoring activities. **Cognition and Instruction**, 1984, 1 (2) 117-175.
- CALDERA, R.; BERMÚDEZ, A. Alfabetización Académica: Comprensión y Producción de textos. **EDUCERE – Artículos Arbitrados**. Ano 11, n. 37. Abril, mayo, junio, 2007. P 247-255.
- CASSIDY SCHMIDTT, M; BAUMANN, J.F. Como incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza com textos base de la lectura. **Comunicación, Lenguaje y**

Educación, n.1, p.45-50, 1989.

CAVALCANTE, T.C.F. **Inferência e argumentação na constituição da compreensão textual**. Recife: O Autor, 2006.

COSTA, W.A.S. Um estudo cognitivo-inferencial sobre títulos do jornalismo popular. **E-escrita**, Revista do curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v.7, número 3, setembro-dezembro, 2016.

DA SILVA, G.G. Wittgenstein, hipótese e uso: as análises do tempo e a pragmática da linguagem, no início da década de trinta. **Cognitio – Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia**. São Paulo, volume 6, número 2, julho – dezembro, 2009, PP.139-146.

DA SILVA, S.P. Concepções de linguagem e fazer docente: um olhar sobre as práticas pedagógicas do ensino da leitura. **Revista Urutágua**- acadêmica multidisciplinar- DCS/UEM, n.28, maio-outubro/2013.

DELL'ISOLA, R.L.P. **Leitura: inferências e contexto sócio-cultural**. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 1988.

DE LUCIA, N.L.; HOCEVAR, S.O. Cognição, metacognição e escrita. **Revista Signos**, 41, p. 231-255, Argentina, 2008.

DIESEL, A.; MARTINS, S.N.; REHFELDT, J, H. Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1662-1687, out./dez. 2017.

FERREIRA, S.P.A.; DIAS, M. G.B.B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.9, n.3, p.439-448, set./dez. 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, Autores Associados: Cortez, 1989.

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

GERHARDT, A.F.L.M.; ALBUQUERQUE, C.F.; SILVA, I.S. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. **Ciências & Cognição**, 2009, vol. 14 (2).

GERHARDT, A.F.L.M; VARGAS, D. S. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 49(1):145-166, Jan./Jun. 2010.

GERHARDT, A. F. L. M. As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Orgs.). **Linguística aplicada e ensino: Língua e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 77-113.

GERHARDT, A.F.L.M; BOTELHO, P.F; AMANTES, A.M. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de Língua Portuguesa. **RBLA**, Belo Horizonte, v.15, n.1, p.180-208, 2015.

GERHARDT, A.F. **Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

GERHARDT, A.F.L.M. O letramento linguístico e o ensino de gramática da Língua Portuguesa no Brasil. **Revista Diadorim**, Rio de Janeiro, revista 19, volume 2, p.48-75, Jul-Dez 2017.

GOODMAN, K. S. **Psycholinguistics and reading**. New York, Holt Rinehart Winston, 1973. p.21-7.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. Martins Fontes: São Paulo, 1985.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

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

KOCH, I.V; ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed, 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

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

MARCUSCHI, L.A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de leitura? **Em Aberto**, Brasília, Ano 16, 63-82, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONEREO, C. (1994). *Enseñar a conciencia* (en línea). Disponível em <http://seneca.uab.es/monereo/>. Acesso em 18/02/2018.

NASCIMENTO, Débora Ventura Klayn. Desenvolvimento metalinguístico através do estudo de relações lógicas e de paráfrases em atividade de leitura. Rio de Janeiro: Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/ Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, 2016.

PEREIRA, V. W. Arrisque-se...faça seu jogo. **Letras de Hoje**. 37:2, 47-63, 2002.

ROAZZI, A.; ASFORA, R.; QUEIROGA, B.; DIAS, M.G. Competência metalinguística antes da escolarização formal. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.38, p.43-56, set./dez. 2010. Editora UFPR.

ROJO, R.H.R. **Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica**. In: **Por uma linguística aplicada Indisciplinar** – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Penso. Porto Alegre, 2014.

VARGAS, D. S. **O plano inferencial em atividades de leitura: livro didático, cognição e ensino**. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2012.

VIERA, A.S. Desenvolvimento metacognitivo no estabelecimento de inferência em atividades de leitura. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pósgraduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Rio de Janeiro, 2016.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical Remarks**, Rhees, R. (ed.). Transl. By Hargreaves, R. and White, R. Chicago, The University of Chicago Press, 1975.