

BIANCA ISABELA ACAMPORA E SILVA FERREIRA

NEUROCIÊNCIAS E APRENDIZAGEM

METACOGNIÇÃO, CRIATIVIDADE E COMPETÊNCIAS
PARA COMPREENSÃO LEITORA



BIANCA ISABELA ACAMPORA E SILVA FERREIRA

NEUROCIÊNCIAS E APRENDIZAGEM

METACOGNIÇÃO, CRIATIVIDADE E COMPETÊNCIAS
PARA COMPREENSÃO LEITORA

SÃO PAULO - 2019



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados

Copyright do texto © 2019 a autora

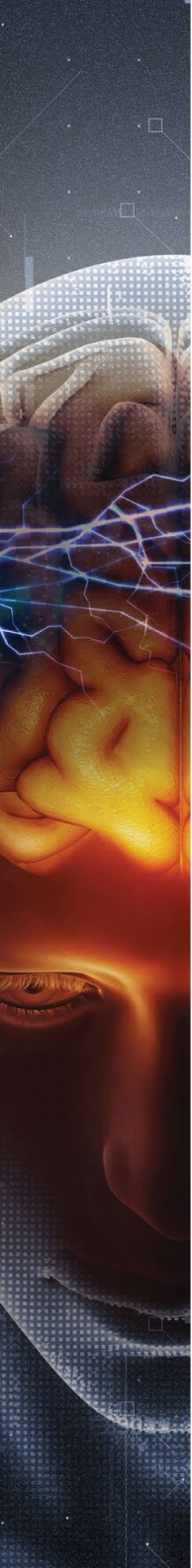
Copyright da edição © 2019 Pimenta Cultural

Esta obra é licenciada por uma *Licença Creative Commons: by-nc-nd*. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelo autor para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade do autor, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

Comissão Editorial Científica

Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil
Aline Corso, Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves, Brasil
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina e Faculdade Avantis, Brasil
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil
Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Elisiane Borges leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Elizabete de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil
Emanoel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Handherson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil
Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil

Jerônimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil
Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil
Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil
Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ligia Stella Baptista Correia, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás; Instituto Federal de Goiás., Brasil
Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil
Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil
Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal
Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil
Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil
Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil
Patrícia Bieging, Universidade de São Paulo, Brasil
Patrícia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ramofly Ramofly Bicalho, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil
Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal Do Pará, Brasil
Thiago Barbosa Soares, Instituto Federal Fluminense, Brasil
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil



Direção Editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Ligia Andrade Machado

Editoração eletrônica

Imagens da capa Designed by kjpgargeter / Freepik
Designed by vectorpouch / Freepik
Designed by pikisuperstar / Freepik

Editora executiva Patricia Bieging

Revisão A autora

Autora Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F383n Ferreira, Bianca Isabela Acampora e Silva -
Neurociências & aprendizagem: metacognição,
criatividade e competências para compreensão leitora.
Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira. São Paulo:
Pimenta Cultural, 2019. 445p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7221-081-2

1. Neurociência. 2. Aprendizagem. 3. Criatividade.
4. Leitura. 5. Psicopedagogia 6. Metacognição. 7. Arteterapia.
I. Ferreira, Bianca Isabela Acampora e Silva. II. Título.

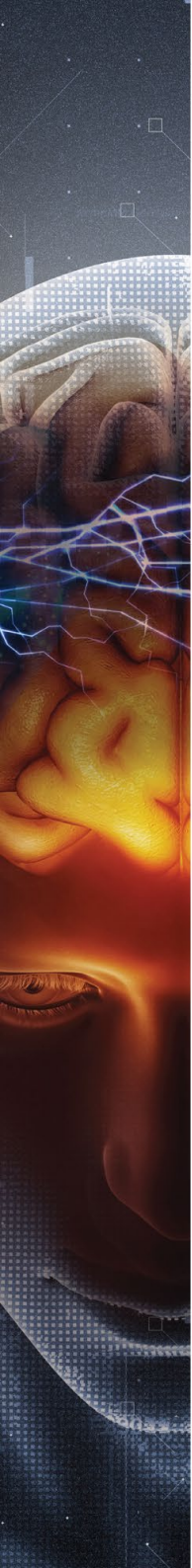
CDU: 37.03
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.812

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766-2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



2019



"Nós somos uma espécie inteligente e o uso de nossa inteligência, com muita razão, nos dá prazer. Nesse sentido, o cérebro é como um músculo. Quando em uso, sentimo-nos muito bem. Compreender as coisas dá alegria."

Carl Sagan



AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e ao universo pelo propósito que se desenvolve diariamente em minha vida e pela sincronicidade que promove a realização de todos os sonhos e metas da forma mais plena e fácil possível.

À minha família, em especial aos meus filhos, Thiago e Giulia, ao meu marido, Max Weber, e à minha irmã, Beatriz Acampora, de quem recebi um apoio fundamental neste processo.

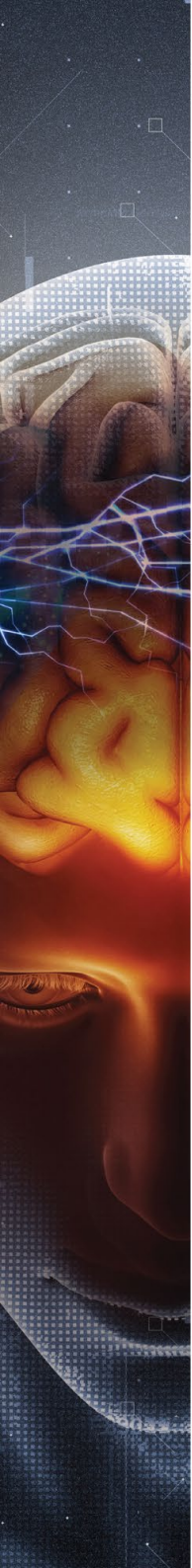
Aos meus pais, Heliane Acampora e Jorge Miguel e Silva, pela força durante a jornada de estudos e pelo exemplo de determinação.

À minha orientadora, Márcia Victorio de Araújo Costa e à minha co-orientadora, Fernanda Castro Manhães, que me acolheram durante os estudos no doutorado e orientaram a pesquisa e os estudos ao longo do doutorado.

A todos os amigos e alunos que passaram pelo meu caminho e auxiliaram neste processo direta ou indiretamente. A todos que de alguma forma fizeram parte desta jornada, contribuindo para seu sucesso.

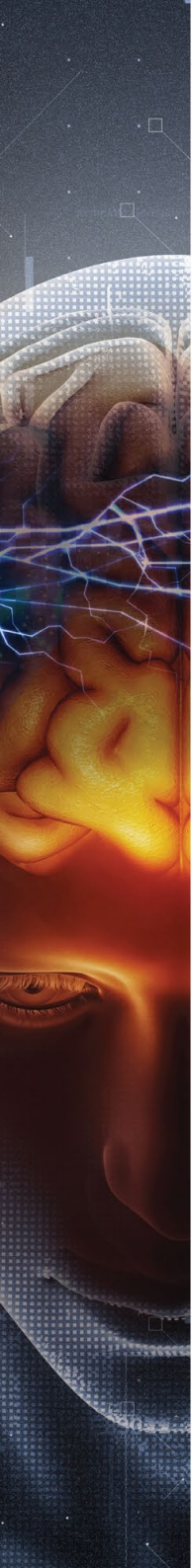
RESUMO

A compreensão leitora envolve competências cognitivas e metacognitivas, pois, para compreender o conteúdo, o estudante faz inferências, comparações, contrastes de informações, argumentações, identificando a ideia central do texto e sendo capaz de categorizar, elaborar um resumo e debater sobre o assunto em questão. Tais competências, quando desenvolvidas no estudante, podem propiciar o sucesso de sua vida universitária. O trabalho teve por objetivo analisar se as estratégias de intervenção psicopedagógicas metacognitivas por meio de oficinas criativas interferem no desempenho de aprendizagem em compreensão leitora dos estudantes universitários, descrevendo as dificuldades de aprendizagem relacionadas à compreensão leitora; ofertar as oficinas criativas como estratégias de intervenção psicopedagógica metacognitiva que pode interferir no desempenho da aprendizagem em compreensão leitora dos estudantes universitários; propor uma metodologia de intervenção pedagógica que possibilite a melhoria no desempenho da aprendizagem em compreensão leitora por parte de universitários brasileiros. A pesquisa aplicada foi qualitativa, descritiva, bibliográfica e, como procedimento, uma pesquisa-ação. A pesquisa foi desenvolvida no Brasil, no estado do Rio de Janeiro, no município de Campos dos Goytacazes em uma universidade particular, na qual foram ofertadas vinte e quatro oficinas de intervenção psicopedagógicas criativas metacognitivas para a população dos estudantes selecionados, no período de março a dezembro de 2015. Os resultados mostraram que o conhecimento prévio e o debate sobre o assunto em questão podem possibilitar a ampliação do repertório de conhecimentos, facilitando a compreensão leitora. A realização das estratégias trabalhadas depende da capacidade de sustentar a atenção durante a leitura. Existe uma relação de interdependência entre os princípios básicos do raciocínio lógico e a leitura, para que haja uma compreensão qualitativa do que se leu. A elaboração de um resumo é facilitada pelo registro escrito das principais ideias do texto lido e pela explicação delas. As estratégias criativas e metacognitivas coexistem, se integrando neste estudo para que haja uma melhoria da qualidade da compreensão leitora. Foi verificado que a



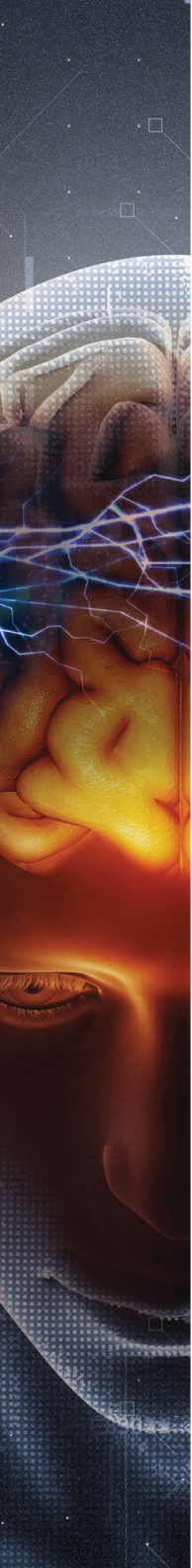
utilização de estratégias criativas e metacognitivas pelos estudantes universitários interfere positivamente na melhoria da qualidade da compreensão leitora.

Palavras-chave: 1. Compreensão leitora 2. Criatividade
3. Metacognição 4. Psicopedagogia



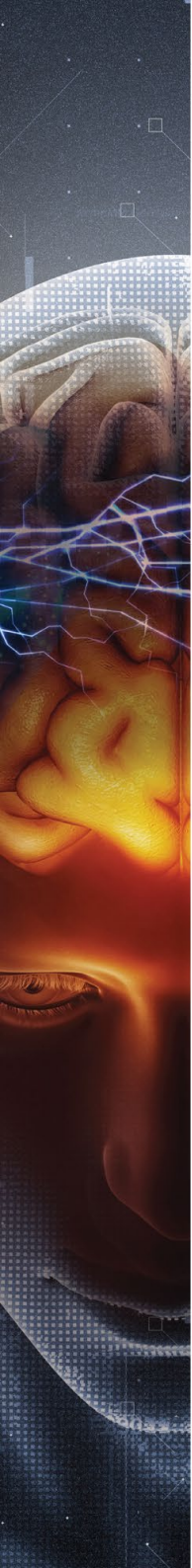
RESUMEN

La comprensión de la lectura implica las habilidades cognitivas y metacognitivas, porque para entender lo que se lee, el estudiante hace inferencias, comparaciones, la información contrasta argumentos, la identificación de la idea principal del texto y ser capaz de clasificar, resumir y discutir el asunto en cuestión. Tales habilidades desarrolladas en el estudiante pueden proporcionar el éxito de su vida universitaria. El objetivo era analizar si las estrategias de intervención psicopedagógicas meta- cognitivas a través de talleres creativos interfiere con la capacidad de aprendizaje en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios, describe las dificultades de aprendizaje relacionadas con la comprensión de lectura, con intervenciones psicopedagógicas metacognitivas que se relacionan con la comprensión de lectura; ofrecer talleres creativos como estrategias metacognitivas de intervención psicoeducativas que pueden interferir con el rendimiento del aprendizaje en la comprensión de lectura de los estudiantes universitarios; proponer una metodología de intervención educativa que permite mejorar la capacidad de aprendizaje en la comprensión de la lectura por la universidad brasileña. La investigación aplicada fue de tipo cualitativo descriptiva y es una investigación-acción. Esto se desarrolla a partir de la realidad de los problemas involucrados, lo que implica la total colaboración y la cooperación de los participantes, con el objetivo de transformar y mejorar la realidad social o educativa en particular. La investigación se desarrolló en Brasil en el estado de Río de Janeiro, en la ciudad de Campos dos Goytacazes en una universidad privada, y ofreció veinticuatro talleres de intervención psicopedagógica metacognitivas creativas para el cien por ciento de los estudiantes de la muestra seleccionada, de marzo a diciembre de dos mil quince. Los resultados mostraron que el conocimiento previo y el debate sobre el tema en cuestión podrán permitir la expansión



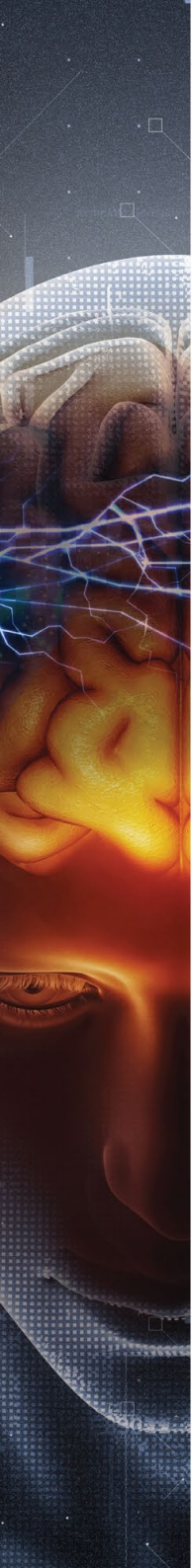
del repertorio de conocimientos, lo que facilita la comprensión de lectura. La realización de las estrategias trabajadas depende de la capacidad para mantener la atención durante la lectura. Existe una relación de interdependencia entre los principios básicos de razonamiento lógico y la lectura, por lo que hay una comprensión cualitativa de lo que se lee. La preparación de un resumen se ve facilitada por el registro escrito de las ideas principales del texto leído y la explicación de las mismas estrategias creativas y metacognitivas coexisten, integrando en este estudio de modo que hay una mejora en la calidad de la comprensión de la lectura. Se encontró que el uso de estrategias creativas y metacognitivas de los estudiantes universitarios interferir positivamente en la mejora de la calidad de la comprensión lectora.

Palabras-clave: 1. Comprensión lectora 2. Creatividad
3. Metacognición 4. Psicopedagogia



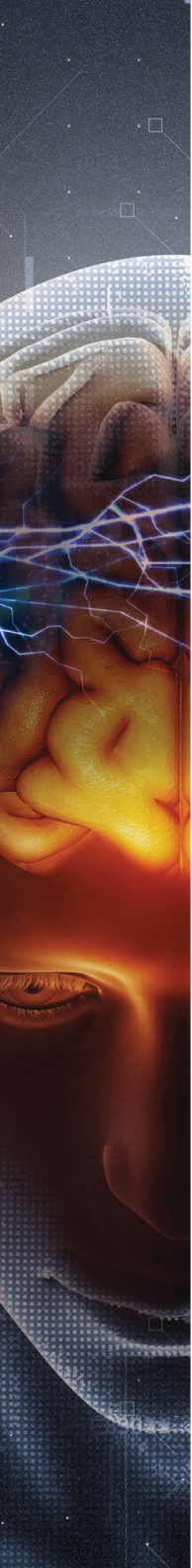
ABSTRACT

Reading comprehension involves cognitive and metacognitive skills, so to understand what one reads, the student makes inferences, comparisons, information contrasting arguments, identifying the main idea of the text and being able to categorize it, to summarize and discuss the matter at hand. Such skills when developed by the student can provide the success of his/her university life. The work was to analyze whether the intervention of psychopedagogical metacognitive strategies through creative workshops interfere in the learning performance in reading comprehension of university students, describes the learning difficulties related to reading comprehension, with metacognitive psychopedagogical interventions that are related to reading comprehension; offering Creative Workshops as metacognitive psychoeducational intervention strategies that can interfere with the performance of learning in reading comprehension of university students; proposing an educational intervention methodology that allows improve learning performance in reading comprehension by Brazilian university students. The applied research was qualitative, descriptive, in the literature and as procedure an active research. This research was developed in Brazil in the state of Rio de Janeiro in Campos dos Goytacazes city at a private university, and offered twenty-four creative metacognitive psychopedagogical intervention workshops for the population of the students in the selected, from March to December Two thousand fifteen. The results showed that prior knowledge and debate on the subject in question allowing the expansion of the repertoire of knowledge, facilitating reading comprehension. The realization of the worked strategies depends on the ability to sustain attention while reading. There is an interdependent relationship between the basic principles of logical reasoning and reading, so there is a qualitative understanding on what is read. The preparation of a summary is facilitated by the written record of the main ideas of the text and the explanation of it. Creative and metacognitive strategies coexist, integrating in this study so that there is an improvement in the quality of reading comprehension. It was found that the use of creative and metacognitive strategies

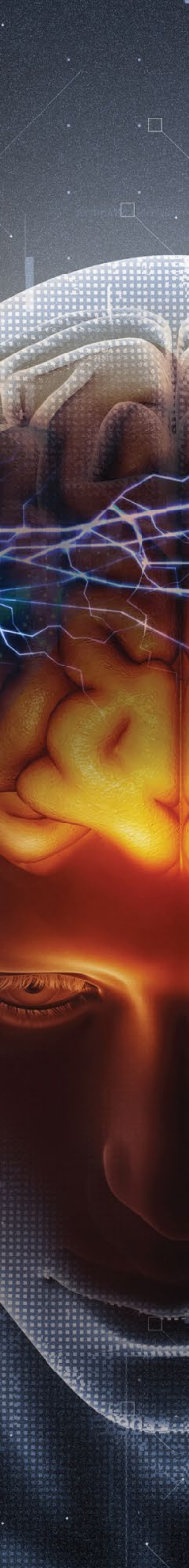


by university students intervene positively in improving the quality of reading comprehension.

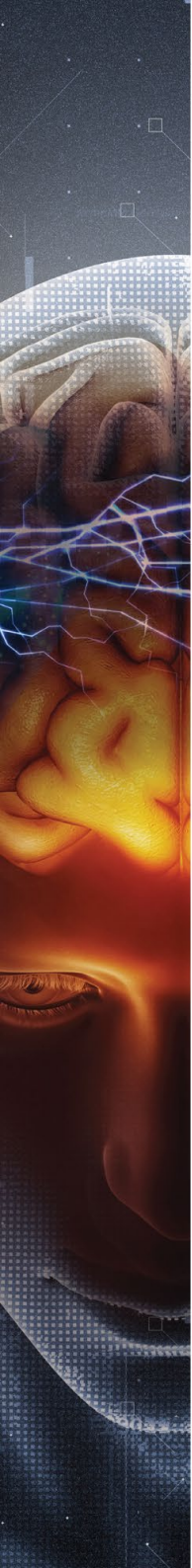
Keywords: 1. Reading comprehension 2. Creativity
3. Metacognition 4. Psychopedagogy



LISTA DE SIGLAS



AIM	Author's Intended Message
ART	Análise Recreativa de Textos
CID 10	Código Internacional de Doenças - versão 10.
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DEA	Dificuldades Específicas de Aprendizagem
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - versão 5
EMEL-U	Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura para Universitários
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FABERJ	Faculdade Batista Fluminense
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISECENSA	Instituto Superior Nossa Senhora Auxiliadora
JL	Jogo Linguístico
K-W-L	What I Know? What I want to know? What I learned?
NRP	National Reading Panel
OECD	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (The Organisation for Economic Co-operation and Development)
PAPI	Projeto de Apoio Pedagógico ao Ingressante
PISA	Programa Internacional de Avaliação de estudantes (Programme for International Student Assessment)
SAP	Supervisora de Apoio Pedagógico



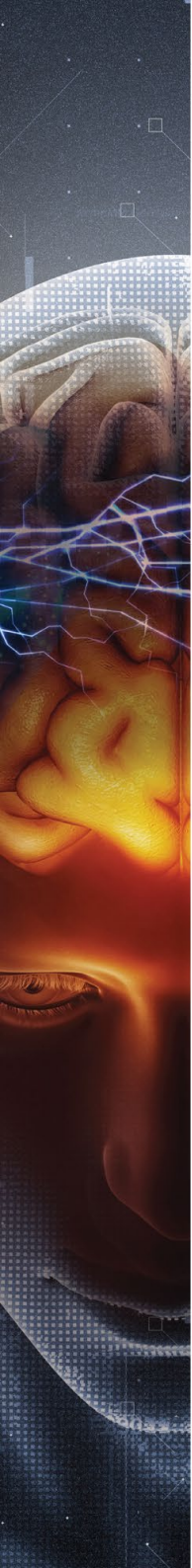
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Terapia Cognitivo-Comportamental
UBAAT	União Brasileira de Arteterapia
UCAM	Universidade Candido Mendes
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNIFLU	Centro Universitário Fluminense
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira

SUMÁRIO

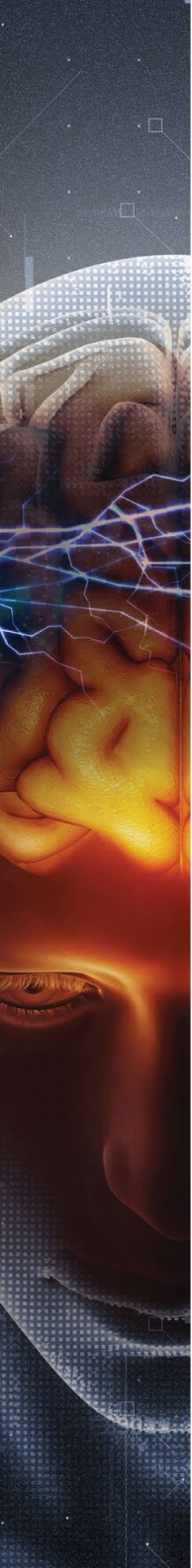
1. INTRODUÇÃO	18
1.1 Situação problema.....	26
1.2 Justificativa	27
1.3 Objetivos	29
1.3.1 Geral	29
1.3.2 Específicos	29
1.3.3 Hipótese	30
1.3.4 Variáveis	30
1.3.5 Questões de pesquisa	31
1.3.6 Delimitação e alcance.....	32
2. REVISÃO DA LITERATURA	33
2.1 A linguagem e a criatividade	33
2.1.1 A compreensão leitora em universitários: competências e dificuldades	37
2.1.2 Competências, habilidades e leitura.....	39
2.1.3 Psicopedagogia: a aprendizagem e as dificuldades de leitura	52
2.2 Metacognição: neurociência e aprendizagem.....	64
2.2.1 As contribuições da Neurociência para a aprendizagem	66
2.2.2 Metacognição e leitura: funções cognitivas, executivas	70
2.3 Oficinas psicopedagógicas criativas metacognitivas: a arteterapia, a psicopedagogia e a metacognição como recursos de aprendizagem.....	102
2.3.1 A Relação entre oficina criativa e metacognição.....	108

2.3.2 A oficina psicopedagógica criativa.....	113
2.3.3 A oficina psicopedagógica criativa metacognitiva para a compreensão leitora e o papel do mediador	117

3. METODOLOGIA	131
3.1 Tipo de pesquisa	131
3.2 Etapas da pesquisa.....	138
3.3 Aspectos éticos	139
3.4 Delimitação do estudo.....	139
3.5 Autorização do estudo.....	140
3.6 Local do estudo	140
3.7 População e amostra.....	142
3.8 Critérios de inclusão e exclusão.....	143
3.9 Procedimentos de coleta de dados	143
3.10 Análise de dados	145
3.11 Limitação do estudo	146
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS	147
4.1 Primeira etapa da pesquisa-ação: análise da situação e detecção do problema.....	147
4.2 Segunda etapa da pesquisa-ação: elaboração do plano.....	157
4.3 Terceira etapa da pesquisa-ação: implementação e avaliação do plano	162
4.4 Quarta etapa da pesquisa-ação: <i>feedback</i> – coleta de dados e avaliação para novos ajustes	243
4.5 Proposta: metodologia de intervenção pedagógica.....	282



5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	285
5.1 Conclusões	285
5.2 Recomendações	295
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	297
APÊNDICES	308
ANEXOS	321
SOBRE A AUTORA.....	445



1. INTRODUÇÃO

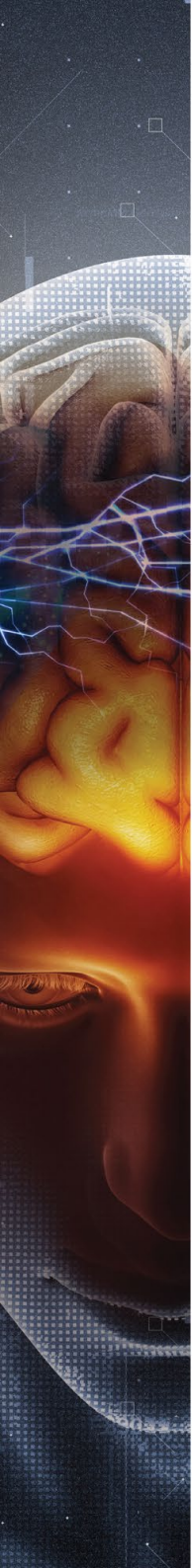
Este livro é a publicação da Tese de Doutorado em Ciências da Educação da autora, que tem como título original: *A intervenção psicopedagógica criativa e metacognitiva no desempenho da aprendizagem em compreensão leitora dos estudantes ingressantes em uma universidade privada no município de Campos dos Goytacazes/RJ*.

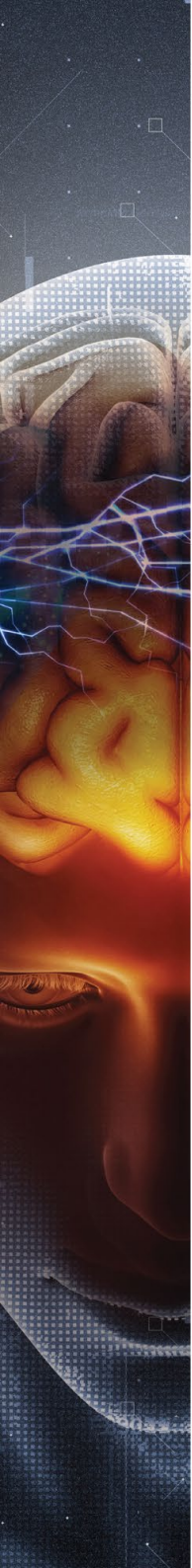
A compreensão leitora, quando desenvolvida no estudante pode propiciar o sucesso de sua vida universitária, visto que, ao compreender o que lê, o estudante pode inferir, comparar e contrastar informações, argumentar, identificar a ideia central, compreender as relações das informações contidas no texto com outras informações e conhecimentos prévios, construindo um significado das informações mais relevantes do que foi lido, sendo capaz de elaborar um resumo e debater sobre o assunto em questão.

Atualmente, cada vez mais estudantes ingressam no ensino superior, apresentando uma fragilidade na proficiência em leitura e em sua compreensão, o que pode prejudicar os estudos, o rendimento acadêmico e a continuidade dos estudos, podendo influenciar muitos estudantes a evadir ou desistir do ensino superior.

Neste sentido, o docente universitário pode desenvolver habilidades pedagógicas para tornar o aprendizado mais eficaz, objetivando a possibilidade de continuidade dos estudos com qualidade no nível superior por parte dos seus alunos e colaborando para a formação de futuros profissionais qualificados que atuarão no mercado de trabalho.

Entretanto, a realidade do cenário nacional brasileiro tem apresentado certa fragilidade no que tange à leitura e compreensão do que se lê. No Brasil, o desempenho na leitura vem demonstrando dados expressivos de vulnerabilidade no rendimento na leitura e sua compreensão nas últimas décadas.





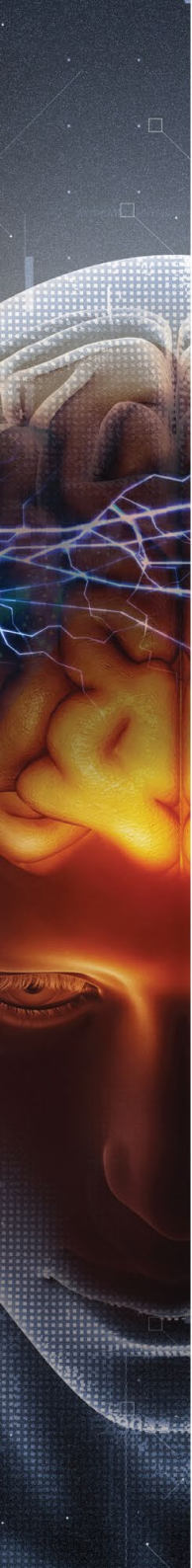
Os jovens estudantes brasileiros atualmente não são capazes de reconhecer relações entre informações e fragmentos de textos, integrar diversas partes de um texto visando identificar uma ideia central, compreender uma relação ou construir um significado de uma palavra ou frase, comparar, contrastar ou categorizar e não conseguem compreender nuances da linguagem.

Esse fenômeno vem ocorrendo há algumas décadas no Brasil, sendo acompanhado e mensurado na última década pelo governo federal brasileiro e organismos internacionais. A realidade é que tais estudantes com desempenho em leitura inferior ao esperado para a idade ingressam nas faculdades e universidades particulares.

Tal resultado reflete diretamente na aprendizagem dos estudantes que conseguem terminar o ensino médio, seja no ensino regular, seja no supletivo, e que ingressam nas faculdades e universidades privadas. Esses estudantes continuam apresentando um baixo desempenho em compreensão leitora e, conseqüentemente, em interpretação e argumentação, apresentando dificuldades de aprendizagem.

O número de estudantes brasileiros, oriundos do ensino médio que ingressam no ensino superior, principalmente nas universidades e faculdades particulares vem aumentando consideravelmente a cada ano. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), de cada dez universitários do país, sete estão em instituições de ensino particulares, em um total de cinco milhões e trezentos mil estudantes, segundo o governo federal brasileiro. No Brasil, trezentas e uma universidades são públicas e duas mil são particulares.

Em relação à proficiência na leitura, os estudantes que ingressam nas universidades particulares vêm apresentando dificuldades, principalmente relação à compreensão leitora. A maioria apresenta fragilidades em leitura, o que dificulta o seu desempenho nos estudos. A compreensão de leitura tem sido apontada



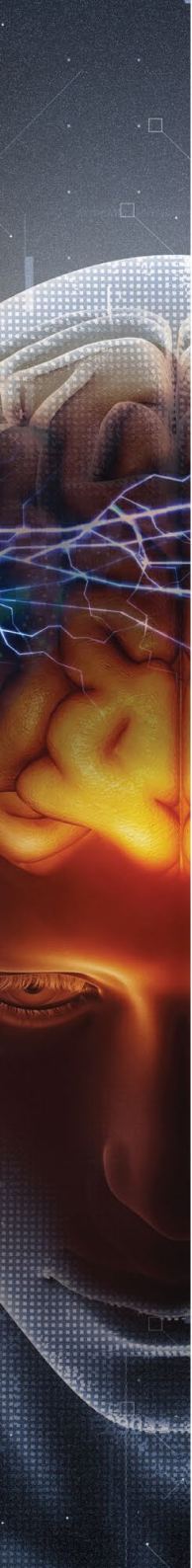
pelos professores de todas as etapas de escolaridade, principalmente pelos professores universitários, como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Entretanto, é de amplo conhecimento que, no ensino superior, a leitura exige níveis mais complexos de inferências, comparação, argumentação e compreensão. O estudante deveria apresentar um nível de leitura independente e ser capaz de compreender e analisar de forma criativa as informações adquiridas.

As dificuldades de aprendizagem em adultos é um tema muito importante nos dias atuais. Quando o estudante adulto apresenta dificuldades de aprendizagem na área de compreensão leitora, a leitura e o entendimento dos textos lidos ficam prejudicados e, em consequência, há comprometimento do processo de aprendizagem. O nível de compreensão textual abaixo do esperado é produto de um repertório pouco diversificado de conhecimentos prévios, o que possivelmente é resultado de uma escolarização falha que apresenta uma série de lacunas. A compreensão leitora é uma competência metacognitiva¹ importante para o sucesso em outras áreas acadêmicas; isto é, a compreensão leitora é utilizada em várias áreas do conhecimento, sendo importante para o entendimento e aprendizagem dos conteúdos e conceitos.

Aprender um conteúdo e perceber como aconteceu a compreensão ou aperceber-se do não entendimento dele são exemplos do fenômeno metacognitivo. Nesse sentido, as estratégias metacognitivas de compreensão leitora devem ser trabalhadas no ensino superior, visando mitigar possíveis dificuldades de aprendizagem.

A psicopedagogia tem como objeto de estudo investigar como ocorre o processo de aprendizagem do sujeito e quais falhas

1. Competência metacognitiva em compreensão leitora relaciona-se ao conhecimento do leitor e ao controle que este tem de seu próprio conhecimento na atividade de leitura. As estratégias metacognitivas funcionam como mecanismos detectores de falhas (SOSSAI; ALMEIDA, 2015, p. 3).



ou lacunas ocorreram ao longo do caminho de sua vida acadêmica, para que ele tenha dificuldades de aprendizagem em determinada área. Leva em consideração o sujeito como um ser humano integral, como um ser cognoscente, que se relaciona com o meio, com a realidade, influencia e é influenciado por ela.

O trabalho psicopedagógico pode propor estratégias de intervenção para minimizar tais falhas ou lacunas, possibilitando ao sujeito superar suas dificuldades de aprendizagem.

As dificuldades de específicas de aprendizagem (DEA) são consideradas como um tipo de desordem neurodesenvolvimental que compromete a capacidade para aprender habilidades acadêmicas específicas (por exemplo, ler, escrever ou aritmética), que são a base de outras competências acadêmicas. Segundo o American Psychiatric Association (2014), essas dificuldades de aprendizagem são uma condição transcultural e crônica que geralmente persiste até a idade adulta.

A igualdade de acesso ao ensino superior é garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos devendo ter como base o mérito, esforços, capacidade, determinação e perseverança dos ingressantes universitários, independente de raça, sexo, idioma, religião, condições socioculturais e deficiências físicas o que garante a não discriminação e a igualdade de acesso.

A estimulação da criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo e o incentivo do desejo constante pelo aperfeiçoamento cultural e profissional, conectando os conhecimentos apreendidos numa estrutura intelectual sistematizada são previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Dessa forma, para o estudante ingressar em um curso superior é importante criar estratégias para sua permanência e avaliar

o desenvolvimento de soluções educacionais que mitiguem as variáveis que podem interferir nas condições de permanência desse estudante.

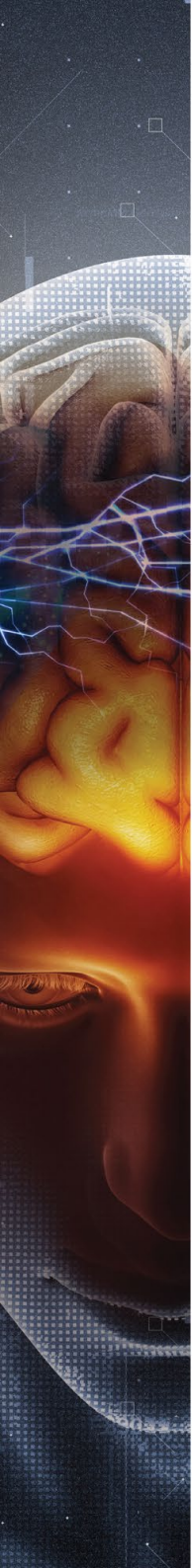
A Universidade Estácio de Sá (UNESA), instituição de nível superior privada, atende a estudantes, ofertando diversos cursos em diferentes áreas, tais como: Engenharia, Administração, Psicologia, Pedagogia, Fisioterapia, Nutrição, Enfermagem e outros. A universidade diagnosticou as dificuldades dos estudantes em relação às habilidades de raciocínio lógico e Português e percebeu a necessidade de ofertar um programa de nivelamento para os estudantes ingressantes.

Desta forma, foi criado, a partir de 2012, o Projeto de Apoio Pedagógico ao Ingressante (PAPI) (Anexo D), oferecendo oficinas nessas duas habilidades aos estudantes matriculados na universidade.

O desafio das instituições privadas de ensino superior no Brasil revela-se muito maior do que simplesmente oferecer um currículo de qualidade. Tem se mostrado necessário desenvolver estratégias para trabalhar as carências apresentadas pelos estudantes em relação à compreensão leitora. No tocante às dificuldades de aprendizagem na compreensão leitora, foco deste estudo, destaca-se o baixo repertório dos alunos, que apresentam um frágil domínio das habilidades de leitura, interpretação e produção de textos necessários para uma continuidade sólida em seus estudos no ensino superior.

As estratégias metacognitivas de leitura auxiliam no desenvolvimento da competência em compreensão leitora, estabelecendo conexões entre o conhecimento do estudante e o controle exercido por ele, acerca de seu conhecimento na atividade de leitura. As estratégias metacognitivas podem auxiliar o indivíduo a detectar suas próprias falhas.

As dificuldades de aprendizagem em compreensão leitora envolvem fragilidades em algumas estratégias metacognitivas que

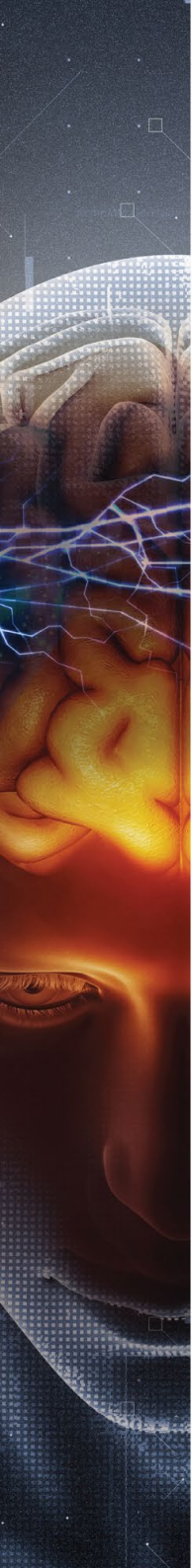


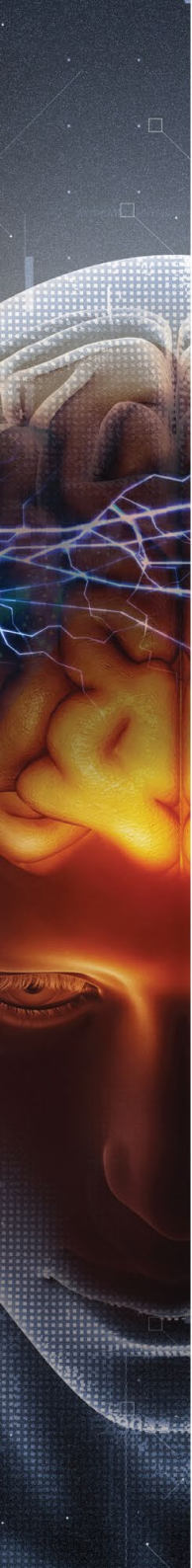
podem ser estimuladas e desenvolvidas nos estudantes universitários. As principais competências cognitivas e metacognitivas de leitura para compreensão de textos e as estratégias utilizadas são: a predição, o pensar em voz alta, a análise da estrutura textual, a representação visual do texto através de mapa mental e o elaborar o resumo do texto.

A compreensão leitora é uma das áreas em que a psicopedagogia se ocupa de diagnosticar e intervir para que os sujeitos possam superar suas dificuldades. Percebe-se atualmente que vários jovens apresentam, de certa forma, uma carência na compreensão leitora. Várias causas são apontadas pelos estudiosos. Uma delas é que a baixa compreensão textual é produto de um repertório pouco diversificado de conhecimentos prévios, o que possivelmente é resultado de uma escolarização falha que apresenta uma série de lacunas.

Nesse sentido, é importante que os estudantes desenvolvam estratégias metacognitivas de compreensão leitora nos primeiros semestres do ensino superior para que possam ter sucesso em seus estudos. Para isso, faz-se necessário que a competência genérica instrumental e cognitiva seja trabalhada através do domínio da linguagem compreensiva e produtiva. As competências metacognitivas de compreensão leitora foram trabalhadas por meio de oficinas psicopedagógicas criativas metacognitivas que consistem em encontros semanais com duas horas de duração em que se constrói um espaço reflexão que gere conhecimento sobre a metacognição, a criatividade, o uso de estratégias criativas e metacognitivas.

As oficinas psicopedagógicas criativas metacognitivas visam interferir positivamente na qualidade compreensão leitora do estudante universitário. Tais oficinas compreendem encontros semanais que presumem um processo de trocas, relatos de experiências, desenvolvimento da criatividade e da metacognição através de estratégias que possibilitem a evolução da compreensão leitora.





A criatividade é o pressuposto das oficinas criativas psicopedagógicas. A criatividade é uma experiência universal que auxilia o sujeito na sua capacidade de criar e perceber de diferentes formas o mundo à sua volta. O processo criativo pressupõe produzir algo novo. A produção do novo na criatividade possibilita estabelecer novas coerências para a mente do ser humano, relacionando e compreendendo as situações e fenômenos de uma nova forma. Para tal, o indivíduo necessita desenvolver a competência de compreender que implica em habilidades de relacionar, ordenar, configurar, significar, entre outras.

Tais competências e habilidades são importantes recursos para a compreensão leitora dos estudantes, no caso deste estudo, os estudantes universitários que, por ingressarem no ensino superior apresentando dificuldades na leitura e sua compreensão, manifestam um desempenho acadêmico inferior ao esperado, tendo dificuldades nas avaliações e, conseqüentemente, na permanência neste segmento da educação.

Nesse contexto, acredita-se que as instituições de ensino superior privadas estão cada vez preocupadas em democratizar o ensino, primando não só pelo acesso como também pela permanência, com êxito dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos de Instituições de ensino superior privadas de cursos noturnos são, em grande parte, trabalhadores no horário diurno, dependendo, muitas vezes, de descontos na mensalidade ou de bolsas de estudo.

As dificuldades na permanência com êxito no ensino superior devem-se muitas vezes a dificuldades de articulação de conceitos, compreensão textual e exposição das ideias em palavras. As competências de compreensão leitora geralmente são desenvolvidas ao longo da educação básica. Entretanto, ao ingressarem no

ensino superior, muitos universitários apresentam dificuldades de aprendizagem nesta área.

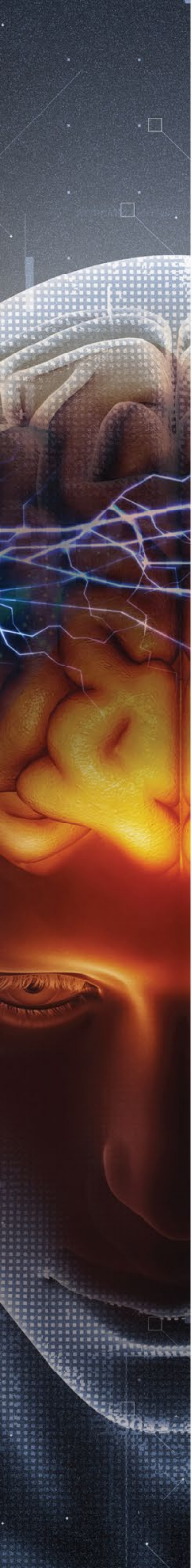
Na revisão de literatura elenca-se a relevância da compreensão leitora por parte dos estudantes universitários, visto que uma formação completa exige a compreensão leitora necessária para entender os conteúdos técnicos exigidos nesse nível de escolaridade. A compreensão leitora compreende o uso da criatividade, de estratégias metacognitivas, das funções executivas e dos conhecimentos prévios. Toda pessoa leitora é aquela que lê e entende o que lê, sendo capaz de expressar-se a partir do conteúdo apreendido, com clareza e coerência.

Entretanto, a ausência de algumas competências cognitivas e metacognitivas que abrangem diferentes habilidades poderão causar uma fragilidade na compreensão leitora que comprometerá a aprendizagem do estudante.

Dessa forma, aborda-se na metodologia a importância de os estudantes desenvolverem capacidades do nível de cognição médio e alta ao longo da educação básica e também nos primeiros semestres do ensino superior, para que possam ter sucesso em seus estudos a partir da pesquisa-ação, por meio da oferta de vinte e quatro oficinas psicopedagógicas criativas e metacognitivas de compreensão leitora.

Na análise dos resultados são discutidas e analisadas as quatro etapas da pesquisa-ação: análise da situação e detecção do problema, elaboração do plano, implementação e avaliação do plano e *feedback*. Apresentando ao final deste item uma proposta metodológica de intervenção pedagógica.

Nas conclusões e recomendações são apresentadas as conclusões referentes à pesquisa-ação no que tange ao problema, hipótese, objetivos, os principais resultados obtidos e as recomen-



dações feitas aos estudantes, à UNESA, às demais instituições de ensino superiores e aos órgãos competentes.

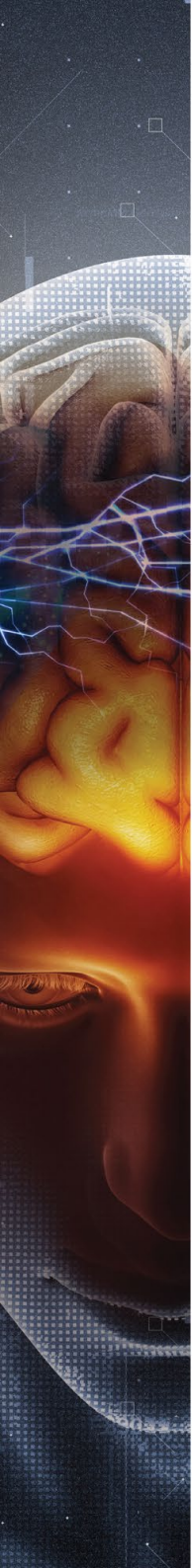
1.1 Situação problema

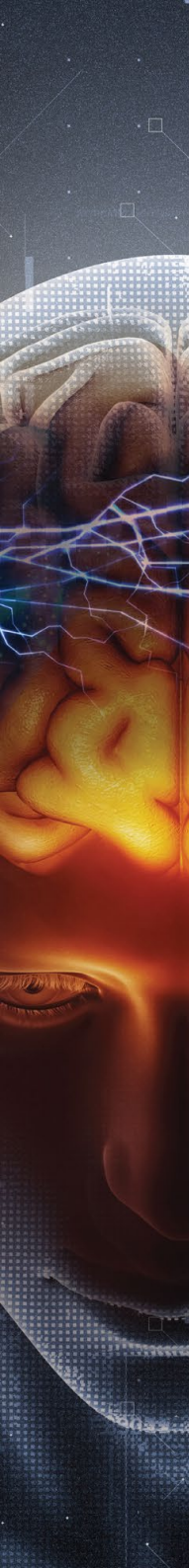
Os baixos níveis de proficiência em leitura nos estudantes brasileiros fazem com que os mesmos ingressem nas universidades apresentando cada vez mais uma dificuldade de compreensão leitora, que engloba habilidades básicas de leitura e interpretação de textos.

Segundo o Anuário Brasileiro de Educação (CRUZ; MONTEIRO, 2013), as avaliações mostram as dificuldades dos jovens com a leitura e interpretação de textos, que acarretam o atraso em todas as disciplinas. Desta forma, a dificuldade em compreensão leitora se estende no ensino superior. Atualmente, os estudantes chegam ao ensino superior apresentando certas fragilidades na compreensão leitora que engloba também a interpretação de textos e, em função disto, a investigação deste tema se justifica.

As oficinas psicopedagógicas criativas metacognitivas consistem em encontros semanais com duração de duas horas cada uma. Em cada encontro são trabalhadas estratégias que visam desenvolver a criatividade e estratégias metacognitivas de leitura que visam desenvolver a compreensão leitora.

As oficinas são participativas e os estudantes são conscientizados da importância de sua frequência nos encontros, para que possam ter continuidade no uso das estratégias criativas e metacognitivas, tendo como objetivo principal interferir positivamente no desempenho da aprendizagem em compreensão leitora dos estudantes ingressantes na Universidade Estácio de Sá – UNESA, no município de Campos dos Goytacazes/RJ.





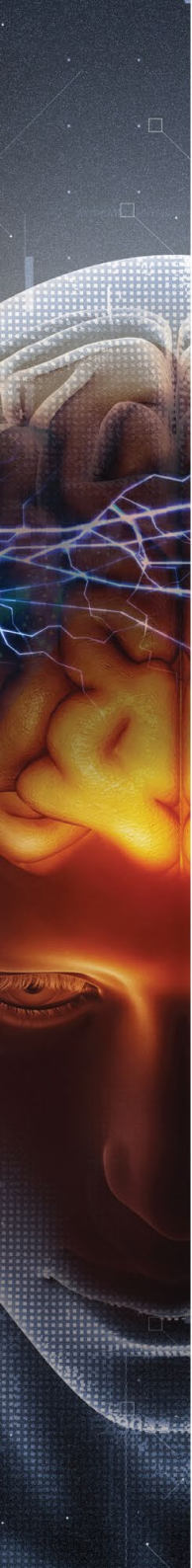
Os encontros são planejados em conjunto com os estudantes por meio da elaboração de um plano de trabalho, sendo desenvolvidas neles estratégias criativas combinadas com as estratégias metacognitivas de leitura. As principais estratégias criativas utilizadas são: música, escrita criativa, leitura recreativa de imagem, análise recreativa de textos, turbilhão de ideias, quebra cabeça textual, jogo de psicodrama, jogo linguístico, poesia com desenho.

As estratégias metacognitivas de leitura englobam fazer seleção, predições, inferências, autocontrole, autocorreção, monitoramento, geração de autoexplicações e justificativas, geração de questionamentos antes, durante e após a leitura, respostas aos questionamentos, mapa mental, resumo, argumentação, organização de ideias, múltiplas inferências, comparações, contrastes, refletir, avaliar, acessar e recuperar informações, utilizar estratégias de leitura globais, de suporte e de resolução de problemas, lidando com ideias desconhecidas e acessando seu conhecimento prévio sobre o assunto.

A partir do exposto, apresenta-se a seguinte questão problema norteadora desta pesquisa: Como as estratégias de intervenção psicopedagógicas por meio de oficinas criativas metacognitivas interferem no desempenho da aprendizagem em compreensão leitora dos estudantes ingressantes na Universidade Estácio de Sá – UNESA – Campos dos Goytacazes/RJ?

1.2 Justificativa

Este estudo apresenta uma relevância acadêmica, visto que tem como objetivo propor uma metodologia de intervenção pedagógica para os estudantes ingressantes nas instituições de ensino superior que apresentam certa fragilidade na compreensão leitora.



Com base no relatório do PISA (BRASIL, 2012a, p. 43), em relação à média estadual de proficiência em leitura, os estudantes do Rio de Janeiro, em 2009, obtiveram 419,8 e, em 2012, a média caiu para 407,9. O mesmo relatório apresenta na área de leitura, em uma escala de nível de um 1 a 6, tanto homens quanto mulheres estão, em sua maioria, trinta por cento (30%), no nível 1A, e trinta por cento (30%) no nível 2. Isto significa que sessenta por cento (60%) da população de estudantes brasileiros encontram-se nos níveis mais elementares de leitura, considerados baixos pelo PISA. Tais estudantes apresentam fragilidades nas habilidades de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e de compreender nuances da linguagem.

Os estudantes de quinze anos que estão dentro do quadro descrito, são os mesmos que ingressaram nas instituições de ensino superior nos anos subsequentes ao PISA (BRASIL, 2012a). Nesse sentido, tais estudantes vêm apresentando cada vez mais fragilidades de compreensão leitora, que engloba habilidades básicas de leitura e interpretação de textos, que são requisitos importantes para as mais diferentes áreas do conhecimento. Consequentemente, ao melhorar o desempenho na compreensão leitora, o estudante tem a oportunidade de melhorar o desempenho na sua vida acadêmica, tendo a perspectiva de uma permanência no ensino superior com qualidade.

Em 2012, A UNESA criou o Projeto de Apoio Pedagógico ao Ingressante (PAPI) visando auxiliar os estudantes ingressantes que apresentam dificuldades em leitura, interpretação de textos e raciocínio lógico para que eles possam dar continuidade aos seus estudos. A partir da experiência da pesquisadora como supervisora de apoio pedagógico (SAP) com as oficinas de Língua Portuguesa do PAPI, foi percebida a necessidade de elaboração de oficinas criativas psicopedagógicas que estimulassem a metacognição em relação à compreensão leitora para os estudantes que apresentem dificuldades nessa área.

A importância social deste estudo ocorre pela valorização da autonomia da leitura e da compreensão do que se lê como requisito de emancipação social, visto que é por meio da leitura que há a possibilidade da formação de cidadãos críticos, autônomos e capazes de participar ativamente na sociedade. A compreensão leitora possibilita a formação social do estudante e é, por intermédio da compreensão leitora, que o indivíduo se torna capaz de perceber os significados das diferentes falas e opiniões que se revelam na argumentação social e de manifestar suas opiniões, tendo entendimento de seus direitos e sendo capaz de lutar por eles.

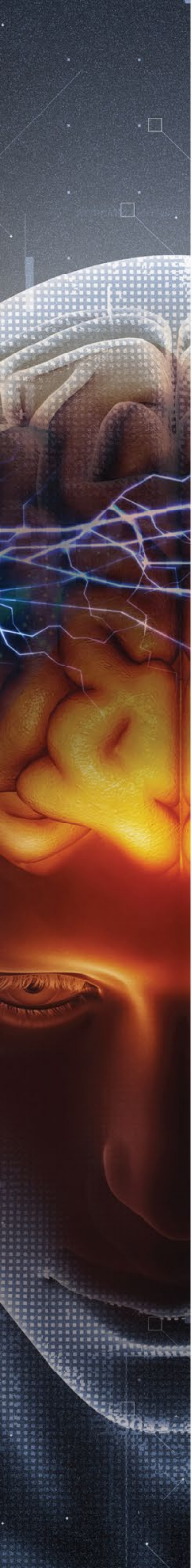
1.3 Objetivos

1.3.1 Geral

Analisar se as estratégias de intervenção psicopedagógicas metacognitivas, por meio de oficinas criativas, interferem no desempenho de aprendizagem em compreensão leitora dos estudantes ingressantes na UNESA – Universidade Estácio de Sá, campus Campos dos Goytacazes/RJ.

1.3.2 Específicos

1. Descrever as dificuldades de aprendizagem relacionadas à compreensão leitora, contribuindo para um melhor entendimento da intervenção;
2. Destacar as intervenções psicopedagógicas metacognitivas que se relacionam à compreensão leitora;



3. Desenvolver, por meio de Oficinas Criativas, estratégias de intervenção psicopedagógica metacognitiva que podem interferir no desempenho da aprendizagem em compreensão leitora dos estudantes ingressantes na Universidade Estácio de Sá– UNESA, campus Campos dos Goytacazes/RJ;

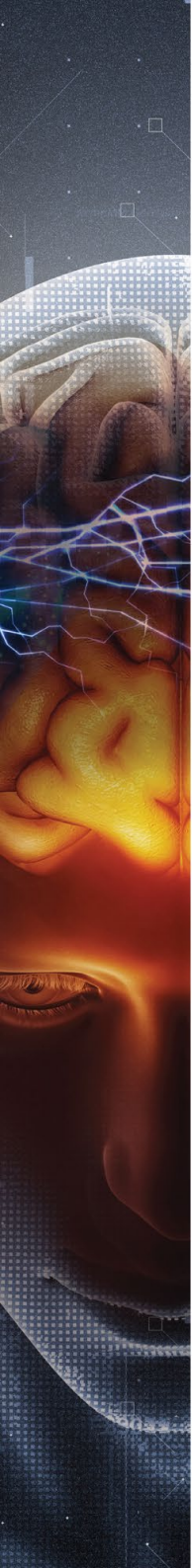
4. Propor uma metodologia de intervenção pedagógica que possibilite a melhoria no desempenho da aprendizagem em compreensão leitora por parte de universitários brasileiros.

1.3.3 Hipótese

Hipótese: As estratégias de intervenção psicopedagógicas por meio de oficinas criativas metacognitivas interferem positivamente no desempenho da aprendizagem em compreensão leitora dos estudantes ingressantes na Universidade Estácio de Sá – UNESA, campus Campos dos Goytacazes/RJ.

1.3.4 Variáveis

Considerando que os estudantes universitários do curso noturno, são, em sua maioria, trabalhadores durante o dia e chegam cansados à universidade, prejudicando o grau de atenção, concentração e memória, necessários para a leitura, a compreensão e a aprendizagem. E também que não foram estimulados à leitura de forma reflexiva e crítica, utilizando a criatividade e a metacognição anteriormente, apresentam mais dificuldades de compreender o que lê tanto nos textos utilizados em aula, quanto nas avaliações e, conseqüentemente, apresentam dificuldades no desempenho acadêmico e na continuidade dos estudos no ensino superior. Explicitamos as seguintes variáveis:



Variável independente: apresentar ou não dificuldades na compreensão leitora e na atenção.

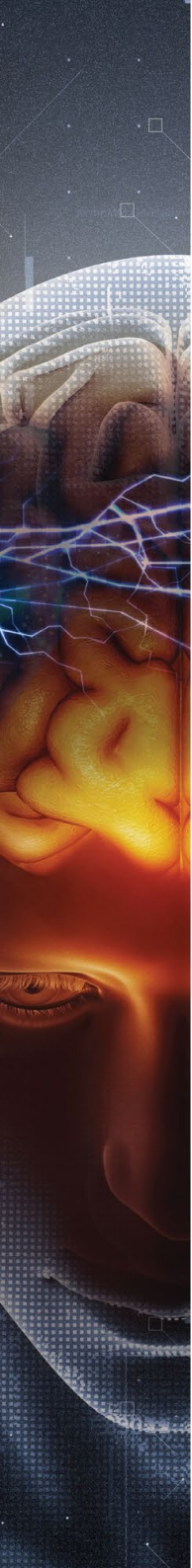
Variável dependente: grau de dificuldade na compreensão leitora, grau de atenção.

Variável interveniente: a falta de estímulo da leitura, do uso da criatividade e da metacognição conduz à dificuldade de compreensão leitora. A capacidade de atenção diminuída conduz à dificuldade de compreensão leitora. A presença às oficinas pode minimizar essa condição.

1.3.5 Questões de pesquisa

Para responder ao problema científico, será elaborada uma proposta de ação levando em consideração as seguintes questões investigativas:

- Como a descrição das dificuldades de aprendizagem relacionadas à compreensão leitora contribui para um melhor entendimento da intervenção?
- Como as intervenções psicopedagógicas metacognitivas, ao se relacionarem com a compreensão leitora, podem realmente auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem específicas desta área?
- As Oficinas Criativas como estratégias de intervenção psicopedagógica metacognitiva interferem no desempenho de aprendizagem em compreensão leitora dos estudantes ingressantes na Universidade Estácio de Sá – UNESA, campus Campos dos Goytacazes/RJ?



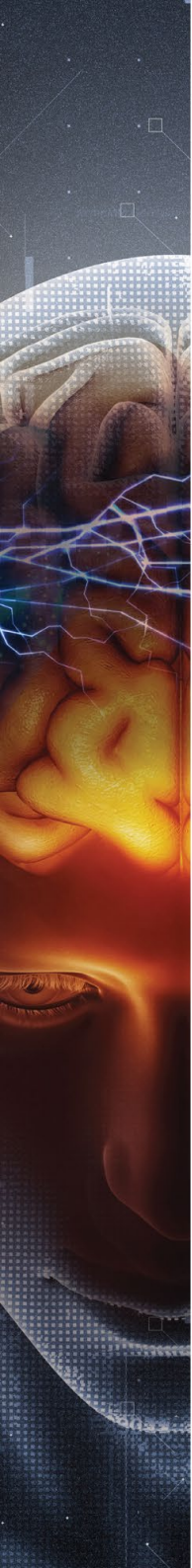
1.3.6 Delimitação e alcance

Essa pesquisa foi desenvolvida no Brasil, no Estado do Rio de Janeiro, no município de Campos dos Goytacazes. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o referido município apresentava em 2015 uma população de 483.970 habitantes, sendo considerada a maior cidade do interior do Estado, em termos de extensão e população.

O município, referência na área universitária, possui em 2016 sete instituições de ensino superior privadas, na modalidade presencial. A UNESA foi escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa devido à maior oferta de cursos em diferentes áreas de atuação profissional, ao maior número de ingressantes em relação às demais instituições e à experiência da pesquisadora como supervisora de apoio pedagógico do Projeto de Apoio Pedagógico ao Ingressante–PAPI, que, em conjunto com os docentes da instituição, observou a demanda que embasou e norteou o estudo em questão.

Essa pesquisa foi desenvolvida na própria unidade da UNESA, campus Campos dos Goytacazes/RJ, com a participação de duzentos e cinquenta (250) estudantes ingressantes, sendo aplicada uma escala para selecionar a amostra. Para compô-la, vinte e seis (26) estudantes foram selecionados, entre os quais vinte e quatro (24) aceitaram participar das oficinas psicopedagógicas criativas e metacognitivas de compreensão leitora durante o período de março a dezembro de 2015.

Pretende-se com os resultados da pesquisa alcançar outras instituições de ensino superior em território brasileiro, por meio de uma proposta de metodologia pedagógica para a estimulação das competências criativas e metacognitivas dos estudantes ingressantes das instituições de ensino superior.



Pretende-se também que esses resultados sirvam para a organização de procedimentos de avaliação e de intervenção, visando uma melhor compreensão leitora por parte dos estudantes universitários.

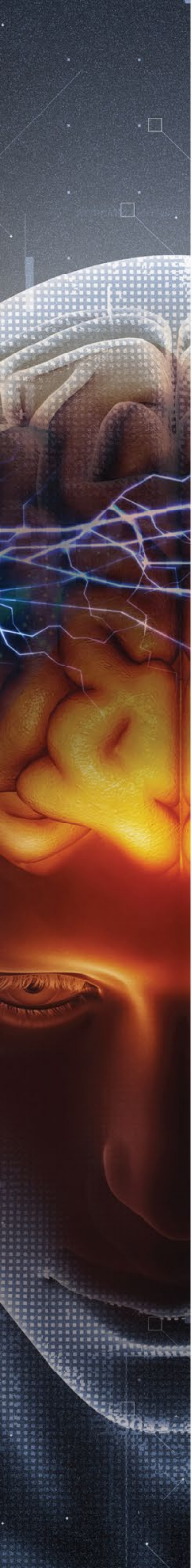
2. REVISÃO DA LITERATURA

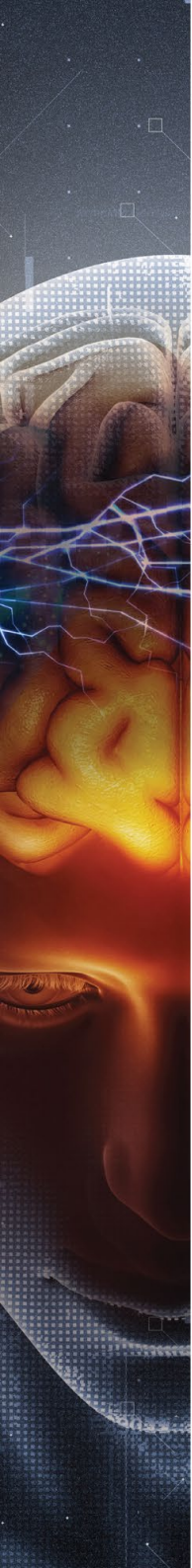
2.1 A linguagem e a criatividade

A linguagem escrita e a leitura são utilizadas como meio de comunicação. Elas surgem da necessidade do ser humano de registrar o que vivencia e pensa. A compreensão leitora em universitários vem sendo pesquisada por diferentes autores, que subsidiarão o marco teórico deste estudo, como: Joly (2007), Cantalice e Oliveira (2009), Lizarraga (2010), Camurça (2011), Cromley (2005), Hodges e Nobre (2012), Naspolini (1996), Almeida (2009), Carr e Ogle (1986; 1987) e Jacobowitz (1990), Filho (1997), Salgado (2009) e Ostrower (2009).

A criatividade como estimuladora da linguagem no processo de comunicação vem sendo pesquisada por alguns autores como Ostrower (2009), Alessandrini (2008) Di Nizzo (2008), Philippini (2011), Bittencourt (2014), Acampora e Acampora (2014), que propõem técnicas criativas específicas visando a ampliação do repertório, do poder de argumentação e da criação de textos através da escrita criativa, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, da flexibilidade e a ampliação da compreensão leitora.

As ideias centrais desses autores convergem para a importância da compreensão do que se lê. O uso de estratégias de



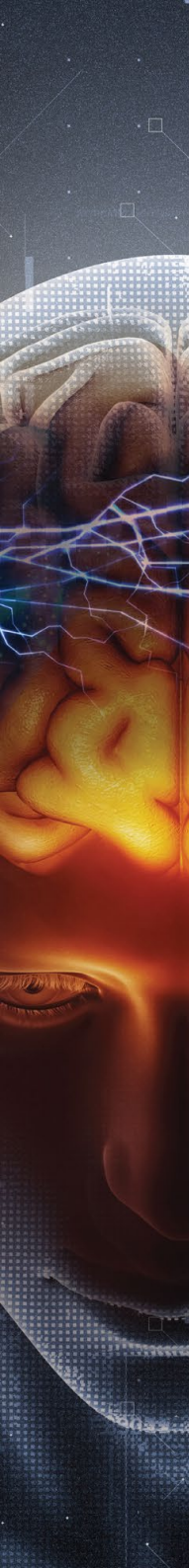


leitura e sua compreensão global é significativa para a formação do cidadão. Quanto mais se lê e se compreende o que se lê, mais o indivíduo consegue estabelecer conexões entre diferentes ideias, entre diferentes textos, fazendo inferências e aumentando sua capacidade de argumentação. A utilização da linguagem criativa pode oportunizar o desenvolvimento destas habilidades.

Salgado (2009) colabora com essa premissa, pesquisando os primeiros registros da linguagem e sua essência social. Inicialmente, os registros eram formados por desenho, imagens. Em seguida, passou-se a utilizar ideogramas para representar uma palavra. Posteriormente, a linguagem passa a existir a partir de letras, com valores fonéticos (sons) objetivando expressar um idioma. Surge então, o alfabeto, as sílabas, as palavras e o texto.

O ser humano é imagético em sua essência, pois a percepção das imagens do mundo que cerca o indivíduo acontece desde o seu nascimento, expressando-se em palavras, frases e textos posteriormente. A linguagem pressupõe, à priori, a percepção de imagens e as representando por meio do código linguístico. Ostrower (2009) defende que a função da palavra é variada, podendo funcionar como signos e símbolos.

Nos relacionamentos semânticos, o signo se coloca anterior ao símbolo (...) o signo aponta simultaneamente para dois planos da palavra, planos entre si diversos: para o seu aspecto sensorial, oral ou visual, isto é, para os sons ou a escrita ou a imagem de uma palavra (que a linguística denomina de significante), e para a sua noção, isto é, para um conteúdo convencionado (na lingüística, significado). (...) Assim relacionada numa relação que sempre é codificada e fixa a partir de quem usa, indivíduo ou sociedade, a palavra desempenha a função de um signo. Quando, porém, o conteúdo é tomado numa dimensão mais ampla de generalização, quando no particular se entende também o universal, (...) as palavras funcionam como símbolos. O rapaz pedindo a MÃO da moça, a pediria em casamento (OSTROWER, 2009, p. 21).



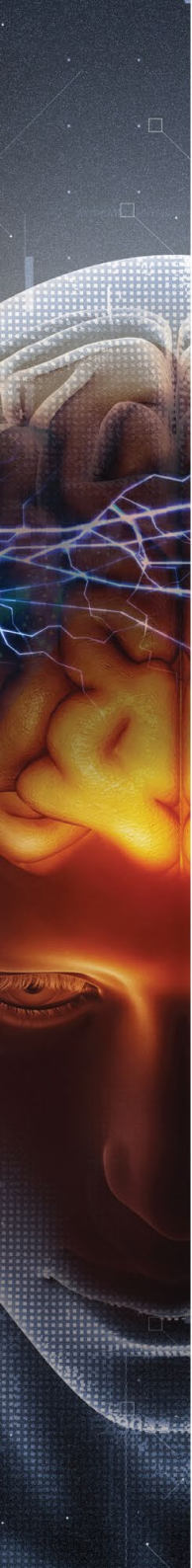
E dessa forma, para Ostrower (2009), o indivíduo através do uso de signos (significados e significantes) e símbolos pode discriminar, comparar, generalizar, abstrair e conceituar e para tal deve utilizar a criatividade. Salgado (2009) colabora com Ostrower (2009) e com o estudo da compreensão leitora abordando as ideias da linguagem humana preconizada por autores como Bakhtin e Chomsky que lançaram novas propostas para o estudo da linguagem como prática social.

Bakhtin inaugura a ideia de que a linguagem é uma prática social que tem na língua a sua realidade material e é vista como um processo evolutivo ininterrupto. (...) Para esse autor, ela seria, então, constituída por signos ideológicos, construídos sócio-historicamente e que refletem as mudanças ocorridas na sociedade.(...) Chomsky, por sua vez, trouxe um questionamento norteador da sua proposta teórica, que tenta ser "capaz de descrever e explicar abstratamente o que é e como funciona a linguagem humana. Para esse autor, o ser humano tem uma faculdade de linguagem inata, uma capacidade genética que permite ao homem falar e entender seu sistema linguístico (SALGADO, 2009, p. 95).

A ideia da linguagem como prática social, como processo em constante evolução, que pressupõe a fala e o entendimento do ser humano do sistema linguístico no qual está inserido, colabora para a defesa da apropriação adequada da linguagem, da leitura e da compreensão do que se lê pelos estudantes. Somente assim, a linguagem cumprirá seu papel social: o de comunicar e apreender o mundo, as situações e suas relações e criar possibilidade de modificação e evolução por meio da participação ativa do cidadão na sociedade.

(...) a compreensão a respeito do enunciado do outro consiste em [...] orientar-se em relação a ele, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 2006, p. 137, apud ALMEIDA, 2009, p. 29-30).

Dessa forma, quem não lê, ou quem apresenta limitações na leitura e na sua compreensão, manifesta dificuldades de



argumentar, criar, ter ideias acerca do conhecimento acumulado pela sociedade, não participando dela de forma efetiva. De acordo com Ostrower (2009) a linguagem e a imaginação se apresentam em uma estreita ligação, adquirindo na sua realização formas pessoais e subjetivas, embora dentro de um contexto de coletividade, já que a linguagem é cultural e pode variar de cultura para cultura, de sociedades para sociedades.

(...) A linguagem é objetivada como ordenação essencial de uma materialidade. Essa objetivação da linguagem pela matéria constitui um referencial básico para a comunicação; é uma referência, antes de tudo, para os critérios de realização, os critérios de valor. Ilumina no 'como' de uma comunicação o 'quê' da expressão, o conteúdo expressivo. Ilumina ainda no 'como', na forma objetivada, a extensão do subjetivo que a forma também contenha (OSTROWER, 2009, p. 37).

A autora defende a subjetividade e a objetividade da linguagem na comunicação. Para ela, o homem utiliza a imaginação criativa, que é um “pensar específico sobre um fazer concreto. O pensamento torna-se necessariamente específico ao indagar a natureza da matéria através de forma que são referidas a ela” (OSTROWER, 2009, p. 38). Nesse sentido, a imaginação criativa:

(...) nasce do interesse, do entusiasmo de um indivíduo pelas possibilidades maiores de certas matérias ou certas realidades. Provém de sua capacidade de se relacionar com elas. Pois, antes de mais nada, as indagações constituem formas de relacionamento afetivo (...) ao mesmo tempo que se aprofunda na razão de ser de um fenômeno, essa afetividade implica uma amplitude de visão que permite muitas coisas se elaborarem e se interligarem, implica uma visão globalizante dos processos de vida. A visão global dependerá da sensibilidade de uma pessoa; mas, reciprocamente, para se transformar em capacidade criativa real, a sensibilidade sempre dependerá dessa visão global (OSTROWER, 2009, p. 39).

O que Ostrower (2009) defende é que a mente criativa necessita utilizar a imaginação e essa precisa se identificar com uma materialidade. Dessa forma, a criação em sintonia com a materialidade gera a linguagem específica de cada fazer que depende da visão global do indivíduo. O pensar e o fazer resultam no:

Formar que importa em transformar. Todo processo de elaboração e desenvolvimento abrange um processo dinâmico de transformação, em que a matéria, que orienta a ação criativa, é transformada pela mesma ação. (...) ela se torna matéria configurada, matéria-e-forma, e nessa síntese entre o geral e o único é impregnada de significações (OSTROWER, 2009, p. 51).

Dessa forma, a linguagem é impregnada do pensar e do agir, do coletivo e do individual. Ao criar, o homem aperfeiçoa a linguagem e é aperfeiçoado por ela. A linguagem como forma de comunicação pressupõe questionamentos sobre a relação do homem com a realidade, depreendendo uma ação simbólica. À vista disso, o processo criativo conduz a uma certa estruturação, experimentação, controle e articulação da língua, da linguagem, do pensamento e da ação.

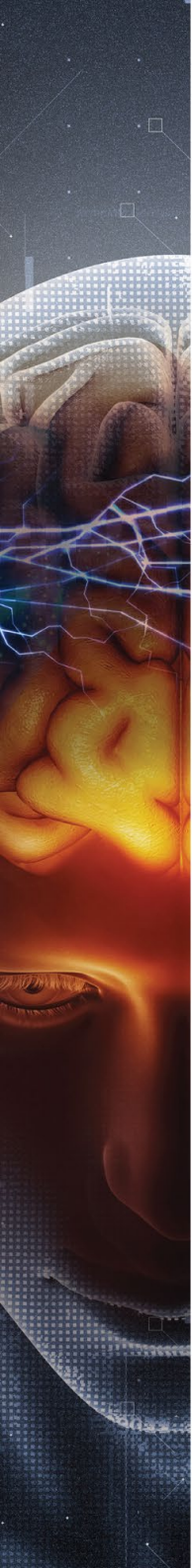
2.1.1 A compreensão leitora em universitários: competências e dificuldades

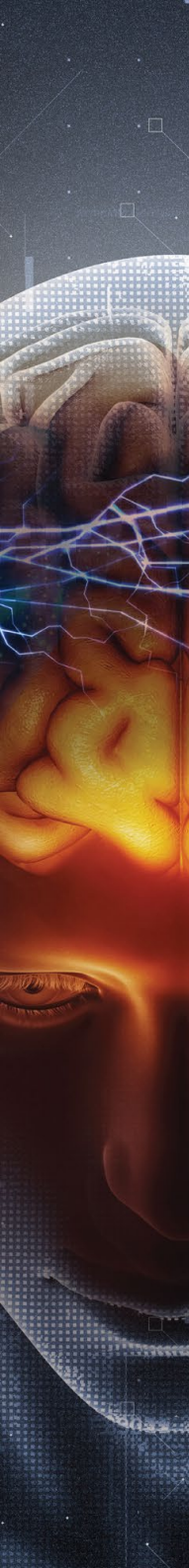
O ser humano apresenta códigos linguísticos estruturados para cada sociedade, em cada país, por meio da língua materna. A leitura e a compreensão do que se lê é imprescindível para que o ser humano se torne parte desta sociedade, buscando exercer seus direitos e deveres de forma ativa.

A leitura e a compreensão leitora de diferentes gêneros textuais possibilitam um dos meios para a informação e o aprendizado nas diferentes esferas de interesse humano. A compreensão leitora, neste sentido, é premissa e possibilidade para o sucesso do aprendizado.

(...) a compreensão é um processo dinâmico de interação, de criação ativa do leitor que faz uso de diversas habilidades e estratégias, a fim de reconstruir o significado expresso pelo autor, numa perspectiva de aquisição de conhecimento (SÉLIS, 2008, p.15).

O processo de leitura é requisito para a qualidade da aprendizagem, entretanto, os estudantes que concluem o ensino médio vêm apresentando certas fragilidades na aquisição dessa habilidade. De





acordo com BRASIL (2012a), os jovens devem ser capazes de organizar e gerir seu aprendizado, o que requer consciência da própria capacidade de raciocínio e de estratégias e métodos de aprendizado. Dessa forma, foi adotada a seguinte definição de letramento em leitura: “Letramento em leitura é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e envolver-se com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade” (OECD, 2013, apud BRASIL, 2012a, p.38).

Neste sentido, o indivíduo estará letrado em leitura quando compreende o que lê, utiliza textos escritos impressos ou digitais, refletindo sobre a sua leitura, comparando com outros textos já lidos sobre o assunto, contrastando-os, visando argumentar e inferir proposições, participando ativamente da sociedade através do desenvolvimento do seu potencial e conhecimento.

No Brasil, com a universalização do ensino, cada vez mais estudantes ingressam no ensino superior. Há dois tipos de ensino superior no Brasil: o público, cujos estudantes não pagam as mensalidades – os estudos são custeados pelo governo – e o privado, que é custeado pelo estudante ou por sua família. Os estudantes ingressantes no ensino superior, principalmente no setor privado, vêm apresentando leitura e compreensão vulneráveis. Vários são os motivos. Um dos indicadores internacionais informa que os jovens brasileiros de 15 anos que participaram da avaliação do PISA apresentam níveis de proficiência inferiores em competências de leitura e compreensão. São esses mesmos jovens que ingressam no ensino superior.

O relatório sobre o PISA informa que o Brasil, em relação à leitura, ficou abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia (BRASIL, 2012a). O relatório indica que os estudantes brasileiros apresentam fragilidades em reconhecer relações entre informações fragmentos de textos, integrar diversas partes de um

texto visando identificar uma ideia central, compreender uma relação ou construir um significado de uma palavra ou frase, comparar, contrastar ou categorizar e não conseguem compreender nuances da linguagem.

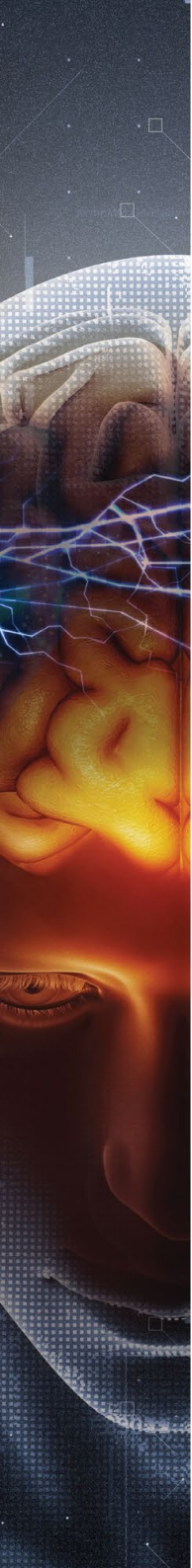
Algumas instituições de ensino superior, preocupadas com a situação de fragilidade de conhecimentos, principalmente no que tange à leitura, interpretação, conhecimentos das normas cultas da Língua Portuguesa, vem ofertando projetos de nivelamento aos estudantes ingressantes.

2.1.2 Competências, habilidades e leitura

A participação da sociedade e o prosseguimento dos estudos no ensino superior pressupõem a compreensão leitora e o uso de estratégias metacognitivas que foram incluídas nas avaliações do PISA a partir de 2012.

O letramento em leitura inclui um largo conjunto de competências, que vão da decodificação básica ao conhecimento de palavras, estruturas e características linguísticas e textuais ao conhecimento sobre o mundo. Inclui também competências metacognitivas, como clareza e habilidade para utilizar uma variedade de estratégias apropriadas para a compreensão de textos. A leitura é vista como um processo “ativo”, que implica não apenas a capacidade para compreender um texto, mas a capacidade de refletir sobre ele e de envolver-se com ele, a partir de ideias e experiências próprias (BRASIL, 2012a, p.38).

As competências são um conjunto de habilidades que utilizam variados recursos de maneira criativa, em dado momento. De acordo com Garcia (2016), uma competência permite mobilizar conhecimentos e habilidades para agir em uma determinada situação. As habilidades são consideradas mais restritas que as competências. Dessa forma, a competência se constitui por diversas habilidades. Entretanto, uma habilidade não se vincula apenas a uma determinada competência, pois uma mesma habilidade pode cooperar para competências diferentes.



Para ser competente, devemos ser habilidosos, mas ser habilidoso nem sempre é suficiente para ser competente. Em outras palavras, habilidade faz parte de competência, mas essa exige muitos outros aspectos além daquela. (...) Habilidade é uma expressão de competência, mas essa não se reduz àquela. Ou seja, para ser competente, temos de ter várias habilidades, mas nossa competência não se resume a um somatório de habilidades (MACEDO, 2008, p. 7-8).

Maldonado (2008) e Macedo (2008) coadunam das mesmas ideias ao tratar das competências e habilidades linguísticas. Para os autores, as habilidades linguísticas são as mesmas em todos os países: falar, escrever, ler e escutar. O primeiro autor aponta para essa competência como geradora de conhecimento, sendo o ponto de partida para a construção do pensamento individual e social. "As derivações da competência linguística incorporam o contexto constituído pela situação, a experiência, as intenções, os modos, a ideologia e outros aspectos importantes que ocorrem nos atos da fala (...)" (MALDONADO, 2008, p. 39, tradução da autora)². Tais competências podem ser ensinadas.

Lizagarra (2010, p.17, tradução da autora) propõe que a competência "supõe uma interação entre seus três componentes essenciais"³ propostos na Figura1.

2. "Las derivaciones de la competencia lingüística incorporan el contexto constituído por la situación, la experiencia, las intenciones, los modos, la ideología y otros aspectos importantes que ocurren en los actos de habla (...)" (MALDONADO, 2008, p. 39).

3. "(...) La competencia supone la interacción entre sus tres componentes esenciales (...)" (LIZARRAGA, 2010, p.18).

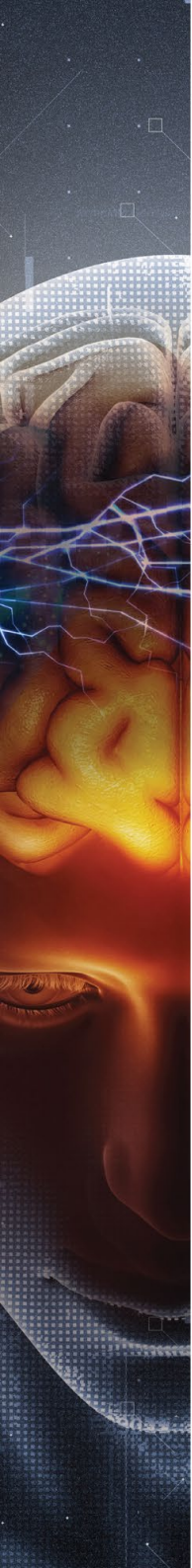
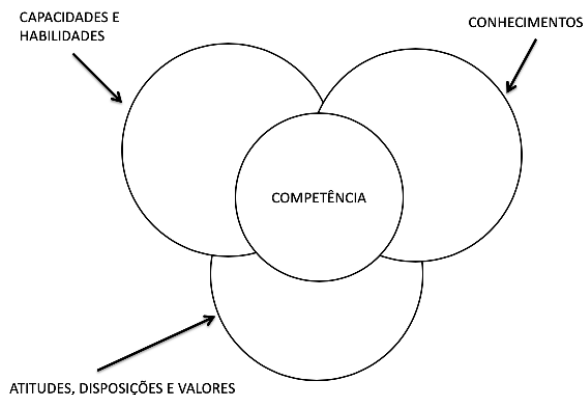


Figura 1 – Os três componentes essenciais das competências



Fonte: Lizagarra (2010, p.18).

De acordo com Figura 1 os três componentes essenciais da competência são:

Um conjunto de capacidade (habilidades) que se apoiam entre si para executar com êxito uma determinada área acadêmica, profissional ou social em um cenário concreto. Um conjunto de conhecimentos gerais procedentes de disciplinas científicas afins e de conhecimentos específicos próprios de uma profissão. Uma atitude apropriada para o desempenho de uma função, ou seja, uma disposição ao emprego de uma conduta antes que outra, uma tendência ao entendimento, a aceitação de valores sociais e culturais, a comunicação e a cooperação com os demais sabendo autorregular a própria conduta, tomar decisões, assumir responsabilidades e manejar a frustração (LIZARRAGA, 2010, p.17-18, tradução da autora)⁴.

Cada área pressupõe competências específicas para a mesma. A competência do pensamento compreensivo está contida

4. "Un conjunto de capacidades (habilidades) que se apoyan entre si para ejecutar con éxito una determinada tarea académica, Profesional o social em um escenario concreto. Um conjunto de conocimientos generales procedentes de disciplinas científicas afines y de conocimientos específicos propios de una profesión. Una actitud apropiada para El desempeño de una función, es decir, una disposición al empleo de una conducta antes que otra, una tendencia al entendimiento, a la aceptación de valores sociales y culturales, a la comunicación y la cooperación con los demás sabiendo autorregular la conducta propia, tomas decisiones, asumir responsabilidades y manejar la frustración." (LIZARRAGA, 2010, p.17-18).

nas competências cognitivas e metacognitivas como pode ser visto adiante. De acordo com o mesmo autor, as competências necessárias para o pensamento compreensivo são:

Comparar, classificar, analisar, sintetizar, sequenciar e descobrir razões. (...) Comparar consiste em examinar as relações de semelhança e diferença dois ou mais objetos, organismos ou ideias (...) classificar consiste em agrupar objetos, eventos e ideias segundo suas características comuns (...) analisar e sintetizar consiste em vincular as partes com o todo e este com as partes. (...) sequenciar consiste em ordenar série de elementos ou seres que se sucedem uns aos outros segundo um critério que marca a direção da progressão: ascendente ou descendente. (...) descobrir razões consiste em indagar as razões certas, duvidosas e incertas, que sustentam um argumento, uma conduta, uma informação, etc. avaliando se as mesmas apoiam e justificam o que se deseja comunicar e também sua solidez, relevância e suficiência, para assegurar se são convincentes ou não e assim poder desvelar a mensagem que realmente se queria transmitir (LIZARRAGA, 2010, p.43-52 – Tradução da autora)⁵.

O pensamento de Lizagarra (2010) sobre as competências necessárias para o pensamento compreensivo coaduna com a matriz de avaliação de leitura desenvolvida pelo PISA a partir do ano 2000 (BRASIL, 2012b). Dessa forma, é muito importante que o estudante possa desenvolver tais competências ao longo da sua vida acadêmica, devendo ser estimulado a isso.

A matriz de avaliação de leitura do PISA defende as estratégias mentais como sendo muito importantes para o bom

5. "Comparar, classificar, analizar, sintetizar, sequenciar, descubrir razones. (...) comparar consiste em axaminar lãs relaciones de semejanza y diferencia entre dos o más objetos, situaciones, organismos o ideas (...) classificar consiste em agrupar objetos, sucesos, ideas, etc. según SUS características comunes (...) analizar y sintetizar consiste em vincular lãs partes com el todo y éste com las partes. (...) sequenciar em ordenar series de elementos os entes que se suceden unos a otros según um critério que marca la dirección de La progresión: ascendente o descendente. (...) descubrir razones consiste em indagar las razones ciertas, dudosas e inciertas, que sustentan um argumento, uma conducta, uma información, etc. evaluando si lãs mismas apoyan y justifican lo que se desea comunicar y también su solidez, relevância y suficiencia, para asegurar si son convincentes o no y así poder desvelar el message que realmente se ha querido transmitir." (LIZARRAGA, 2010, p. 43- 52).

desempenho da leitura. De acordo com o referido documento, as estratégias mentais são,

Propósitos ou aproximações que o leitor utiliza para interagir com o(s) texto(s). (...) Foram agrupados três principais aspectos que compõem as subescalas de Leitura, e um quarto aspecto (complexo) combina e depende desses três (BRASIL, 2012a p. 3).

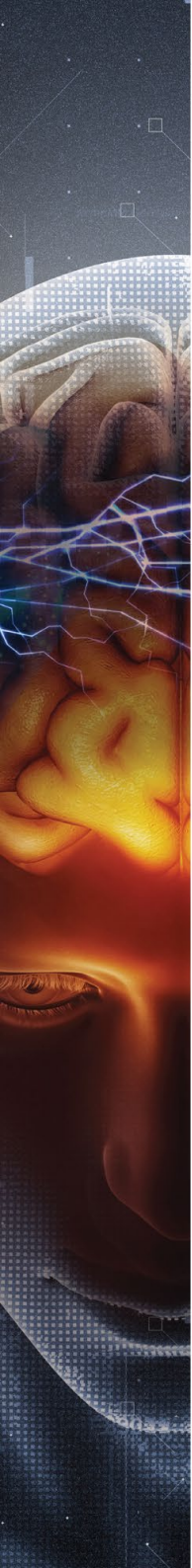
Neste sentido, ainda de acordo com a matriz de avaliação de leitura, os agrupamentos dos aspectos consistem em algumas competências, como: localizar e recuperar informação, integrar e interpretar, refletir e analisar e o quarto aspecto é complexo, pois combina e depende dos aspectos relacionados os três anteriores, pressupondo a leitura e compreensão de textos digitais (BRASIL, 2012b).

O primeiro aspecto de competências engloba localizar e recuperar informação e pressupõe habilidades como selecionar e encontrar a informação.

Enquanto recuperar descreve o processo de selecionar uma informação solicitada, localizar descreve o processo de encontrar o espaço onde a informação está localizada. A dificuldade pode estar relacionada a diversos fatores como o número de parágrafos, páginas, links a serem utilizados, a quantidade de informação a ser processada em qualquer local, bem como a especificidade e o quão explícita estão as diretrizes da atividade (BRASIL, 2012a, p. 4).

Essas competências de localizar e recuperar a informação auxilia o estudante na compreensão do que foi lido e pressupõe o uso da percepção, da atenção e da memória. A percepção, a atenção e a memória fazem parte da função cognitiva humana, sendo pesquisados nas últimas décadas pela neurociência. Esses conceitos serão abordados mais adiante.

O segundo aspecto engloba as competências de integrar e interpretar que abrangem habilidades específicas como adquirir e construir significado, e extrair a ideia central do texto ou de parte dele.



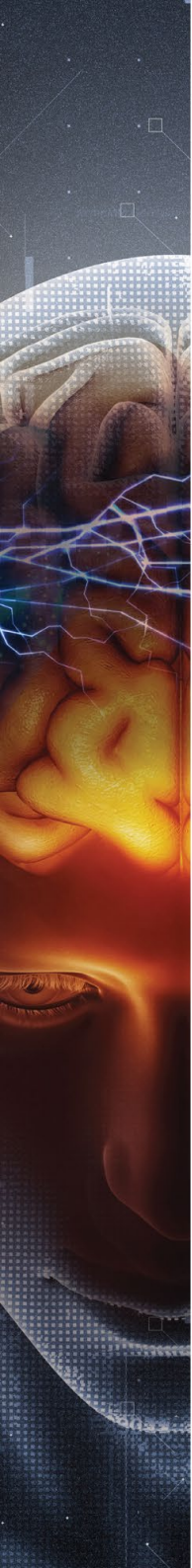
Integrar seria a conexão de diversas partes de textos – ou diferentes textos – para que adquiram significado; e Interpretar seria o processo de construir significado a partir de algo que não está explícito no texto ou em parte dele. Os dois aspectos juntos são necessários para a construção de uma ampla compreensão do texto. Como atividades que podem ser usadas para avaliar este aspecto estão incluídas a comparação e o contraste de informação – integrando dois ou mais trechos do texto (BRASIL, 2012a, p. 4).

As competências de integrar, conectando diferentes etapas de um ou mais textos e interpretar, construindo significado e levando em consideração o que está implícito no texto auxilia na compreensão global e na argumentação das ideias centrais do que foi lido.

Tais competências pressupõem o aspecto dinâmico de comparar o que se leu com as informações já construídas, estudadas ou vivenciadas pelo sujeito, relacionando-as e criando novas ideias acerca do assunto lido e estão intimamente ligadas com o terceiro aspecto da matriz de avaliação de leitura do PISA (BRASIL, 2012b). O terceiro aspecto abrange as competências de refletir e analisar.

Envolve a elaboração de conhecimento, ideias ou atitudes para além do texto visando relacionar informação presente dentro do texto com seus próprios quadros de referências de conceitos e experimentos. *Refletir* pode ser pensado como o ato do leitor consultar suas próprias experiências para comparar, contrastar ou traçar hipóteses. *Analisar* seria realizar julgamentos elaborados a partir de padrões que vão além do texto apresentado. Atividades de refletir e analisar podem solicitar que os estudantes conectem informações do texto com conhecimentos provenientes de outras fontes (BRASIL, 2012b, p. 4).

As competências de refletir e analisar pressupõe relacionar, comparar o texto lido com as experiências e estudos anteriores e com os conceitos já consolidados no indivíduo. Ao comparar o sujeito relaciona, contrasta, verifica quais os conceitos novos ou diferentes dos já consolidados e elabora hipóteses, analisando diferentes situações e contextos em que tal conceito já se fez presente e tem a possibilidade de argumentar e defender seu ponto de vista de uma forma mais segura.



De acordo com Almeida (2009, p. 17), “se duas ou mais pessoas lerem o mesmo texto, podem entender de modo diferente, pois cada uma tem seus esquemas cognitivos diferentes; além, de seu conhecimento de mundo.”

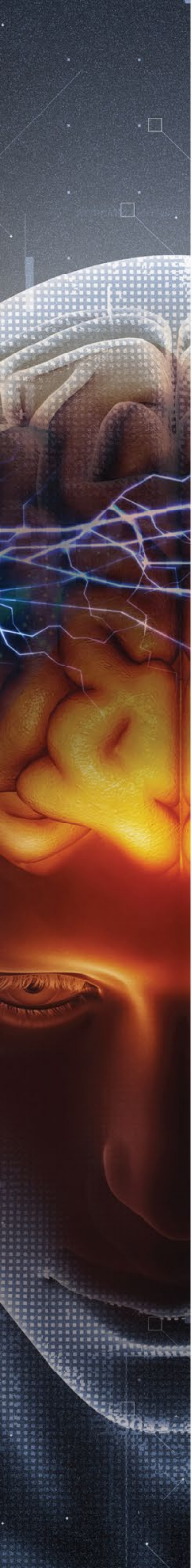
É importante a percepção de que os esquemas cognitivos do sujeito são construídos a partir de suas experiências, sua visão de mundo, suas ideologias. Dessa forma, um texto pode ter interpretações e significados diferentes. Daí a importância de se produzir debates e elaborar hipóteses preparando-se para um aspecto mais complexo de mobilização dos aspectos anteriores de forma mais complexa como sucede no quarto aspecto.

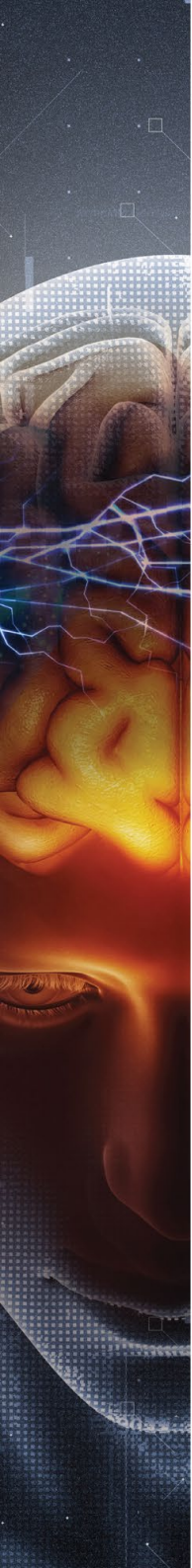
O quarto aspecto da matriz de avaliação de leitura do PISA abrange as competências denominadas complexas:

(...) algumas atividades de texto digital foram classificadas como complexas devido à maior liberdade que esse meio permite e cujas atividades não são facilmente definidas. Como a organização do texto é mais fluida que a de papel, o leitor pode definir sua própria sequência para realizar a atividade disponibilizada, mobilizando os três diferentes aspectos indicados acima sem uma ordem lógica (BRASIL, 2012b, p. 4).

O aspecto complexo é significativo, visto que a era digital está presente no cotidiano de diversas pessoas através de *tablets*, *smartphones*, *laptops* e computadores. Dessa forma, o acesso à informação pode acontecer por meio gráfico, imagético, midiático ou outro e a compreensão da leitura do texto digital é importante para o conhecimento de mundo e ampliação de repertório linguístico e de informações. Mobilizar os três aspectos das competências leitoras de localizar e recuperar a informação, integrar e interpretar, refletir e analisar auxiliam o sujeito leitor para a leitura e compreensão do texto digital.

Embora a informação atualmente esteja mais amplamente divulgada na internet e redes sociais, ela, por si só, não é garantia





de uma boa compreensão leitora por parte do sujeito. É necessário que cada pessoa assuma uma posição de interatividade, de diálogo com texto lido e com as pessoas à sua volta.

Tais aspectos também foram abordados por Maldonado (2006). De acordo com o autor, a competência linguística se manifesta em atos de criação individual, pois a partir da aquisição e desenvolvimento da linguagem, acontece a fusão da experiência social e da capacidade individual nos processos de aprendizagem. Dessa forma, a aprendizagem da competência linguística abrange um conjunto de outras competências que se manifestam em habilidades específicas.

Para que um estudante tenha um bom desempenho na compreensão leitora é necessário que ele tenha um envolvimento com a crítica. É preciso estabelecer uma relação de cumplicidade entre o leitor e o autor com o próprio texto, uma vez que essa postura favorece o seu posicionamento diante do texto, detectando limitações e defeitos para, em seguida, com criatividade e perspicácia, formular novas ideias, questionamentos ou novas aplicações.

Ninguém e nenhuma classe social estão isentos de melhoria de condições sócio-culturais através da leitura. (...) toda leitura bem feita ocorre sob o signo do questionamento, porque, quem não sabe pensar, acredita no que pensa. Mas quem sabe pensar, questiona o que pensa (DEMO, 2006, p.13, apud ALMEIDA, 2009, p. 4).

De acordo com Cantalice e Oliveira (2009) a leitura é considerada uma atividade cognitiva, pois é um processo complexo, que envolve percepção, atenção, memória, inferência, dedução e processamento estratégico, envolvendo capacidade sensorial, percepção, aprendizagem, motivação, pensamento, dentre outros. A leitura e sua compreensão iniciam-se na infância e se estende até a universidade. A leitura demanda habilidades e competências que se desenvolvem e podem ser aperfeiçoadas ao longo da formação acadêmica.

A leitura e sua compreensão é considerada uma habilidade dinâmica que envolve criatividade, flexibilidade, ritmo e fluência. Quando um leitor exibe esses comportamentos, certamente demonstrará uma maior capacidade de fazer críticas e criar analogias com outras informações lidas (CANTALICE; OLIVEIRA, 2009, p. 3).

A compreensão de leitura tem sido apontada como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes em todas as etapas de escolaridade. No ensino superior, supõe-se que o estudante apresente um nível de leitura independente e que seja capaz de compreender e analisar de forma criativa as informações adquiridas.

De acordo com Cantalice e Oliveira (2009), pesquisas realizadas com universitários têm evidenciado o baixo nível de compreensão de leitura e indicam que isso interfere diretamente no desempenho acadêmico.

Mesmo se constituindo numa habilidade tão importante, diversas pesquisas realizadas com universitários (Centofanti, Ferreira, & Del Tedesco, 1997; Oliveira, Santos, & Primi, 2003; Oliveira & Santos, 2005; Oliveira & Santos, 2006; Santos, 1991; Santos, Primi, Taxa, & Vendramini, 2002; Suehiro, Santos, & Oliveira, 2004) apontam que essa população apresenta sérias limitações na compreensão em leitura. Esse fato interfere de forma direta e negativa no desempenho acadêmico. Maki, Shields, Wheeler e Zacchilli (2005), Oliveira e Santos (2006) e Oliveira, Santos e Boruchovitch (2007) argumentam que a baixa compreensão textual é produto de um repertório pouco diversificado de conhecimentos prévios, o que possivelmente é resultado de uma escolarização falha que apresenta uma série de lacunas. Esse fato é lastimável, visto que uma formação completa exige a compreensão textual necessária para entender os conteúdos técnicos exigidos nesse nível de escolaridade (CANTALICE; OLIVEIRA, 2009, p. 3).

A compreensão leitora pressupõe que toda pessoa leitora é aquela que lê, e entende o que lê, sendo capaz de expressar-se a partir do conteúdo apreendido, com clareza e coerência. Entretanto a ausência de algumas habilidades poderá causar um insucesso na compreensão leitora, acarretando em dificuldades na leitura.

A capacidade para perceber a estrutura do texto, a capacidade para perceber ou mesmo inferir o tom, a intenção, a atitude do autor, a capacidade de fazer paráfrases do texto e, certamente, a ausência de alguma dessas habilidades interceptará a compreensão (ALMEIDA, 2009, p. 49).

Para avaliar a leitura em estudantes de diferentes países foi criado o - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA. Os dados do programa ressaltam uma triste realidade relacionada à limitação na compreensão leitora por parte dos estudantes brasileiros. De acordo com o relatório do PISA de 2012, o desempenho em leitura em jovens brasileiros de quinze anos piorou em relação a 2009 (BRASIL, 2012a). De acordo com dados do referido relatório,

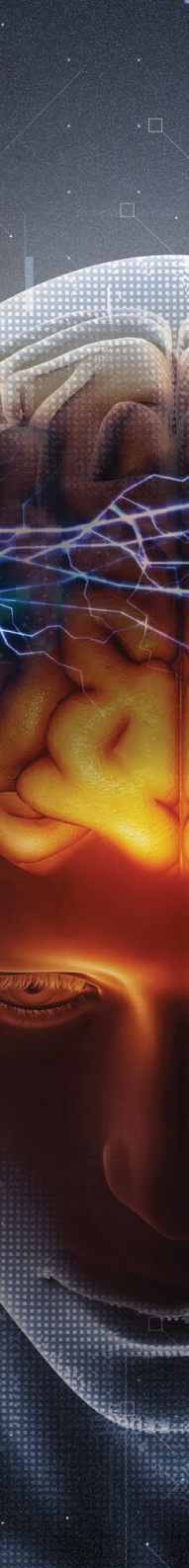
o país somou 410 pontos em leitura, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação e 86 pontos abaixo da média dos países da OECD (BRASIL, 2012a, p.38).

A pontuação obtida pelos estudantes brasileiros indica que eles não alcançaram as habilidades de leitura do nível 3, como: reconhecer relações entre informações fragmentos de textos, integrar diversas partes de um texto visando identificar uma ideia central, compreender uma relação ou construir um significado de uma palavra ou frase, comparar, contrastar ou categorizar. A seguir é apresentado no quadro 1 os níveis, as respectivas pontuações e as habilidades.

Quadro 1 – Habilidades que os estudantes devem apresentar na avaliação do Pisa (BRASIL, 2012a)

Nível	Limite inferior de pontos	Habilidades
6	698	Atividades neste nível requerem que o leitor realize múltiplas inferências, comparações e contrastes com precisão e detalhamento. Elas requerem que se demonstre uma compreensão completa e detalhada de um ou mais textos que podem envolver integração de informação entre esses. Atividades que requerem que o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes, e gere categorias abstratas de interpretação. As atividades de <i>Refletir</i> e <i>Avaliar</i> requerem que o leitor delineie hipóteses ou que avalie de forma crítica um texto complexo ou tópico desconhecido, levando em consideração múltiplos critérios e perspectivas, e aplicando interpretações sofisticadas para além do texto. Uma condição presente para exercícios de <i>Acessar</i> e <i>Recuperar</i> neste nível é a precisão de análise e atenção refinada para encontrar detalhes pouco perceptíveis nos textos.
5	626	Atividades de recuperar informações neste nível requerem que leitor localize e organize diversas informações ocultas no texto, inferindo qual informação é relevante. Atividades de <i>Refletir</i> requerem uma avaliação crítica ou emissão de hipótese, baseadas em conhecimento especializado. As atividades de <i>interpretar</i> e <i>refletir</i> requerem uma completa e detalhada compreensão de um texto de conteúdo não familiar. Para todos os aspectos de leitura, atividades neste nível tipicamente envolvem lidar com conceitos que são contrários às expectativas.
4	553	Atividades neste nível que envolvam <i>recuperar</i> informações requerem que o leitor localize e organize diversas pequenas informações ocultas no texto. Algumas atividades deste nível requerem interpretar o significado de nuances de linguagens em um segmento de texto levando em consideração o texto como um todo. Outras atividades de interpretação requerem compreensão e aplicação de categorias em um contexto desconhecido. Atividades de reflexão neste nível requerem leitores que usem conhecimento formal ou público para delinear hipóteses ou avaliar criticamente um texto. Leitores devem demonstrar uma acurada compreensão de textos longos e complexos cujo conteúdo ou forma pode ser pouco familiar.

Nível	Limite inferior de pontos	Habilidades
3	480	Atividades neste nível requerem que o leitor localize e, em alguns casos, reconheça relações entre informações em diversos fragmentos que atendam a múltiplas condições. Atividades de Interpretação requerem que o leitor integre diversas partes de um texto visando identificar uma ideia central, compreender uma relação ou construir um significado de uma palavra ou frase. Devem ser consideradas diversas características em comparação, contraste ou categorização. Frequentemente as informações requeridas não são relevantes ou competem com diversas outras informações, podendo haver outros obstáculos no texto, cujas ideias são contrárias às expectativas ou redigidas de forma negativa. Atividades de <i>reflexão</i> podem requerer conexões, comparações ou explicações, ou podem solicitar que o leitor avalie uma característica do texto. Algumas atividades de <i>reflexão</i> requerem a fina compreensão do texto em relação ao conhecimento cotidiano e familiar. Outras atividades não requerem compreensão detalhada do texto, mas que o leitor considere um mínimo de conhecimento comum.
2	407	Algumas atividades nesse nível requerem ao leitor localizar uma ou mais informações, que podem precisar de inferências e de condições variadas. Outras requerem reconhecer a ideia central de um texto, compreender relações ou construir significados dentro de um fragmento limitado do texto quando a informação não é evidente e o leitor deve realizar pequenas inferências. Atividades nesse nível podem incluir comparações ou contrastes baseados em um único elemento do texto. Atividades típicas de <i>reflexão</i> neste nível exigem que os leitores realizem comparações ou várias conexões entre o texto e seus conhecimentos, obtidos pela experiência pessoal ou atitudes.
1a	335	Atividades neste nível requerem que o leitor localize um ou mais blocos de informações explícitas, para identificar o tema central da proposta de um autor em um texto de natureza familiar; ou realizar uma conexão simples entre uma informação do texto e o conhecimento cotidiano. A informação requerida é evidente no texto, com pouca informação competindo com ela. O leitor é dirigido para considerar informações relevantes no texto e na atividade.



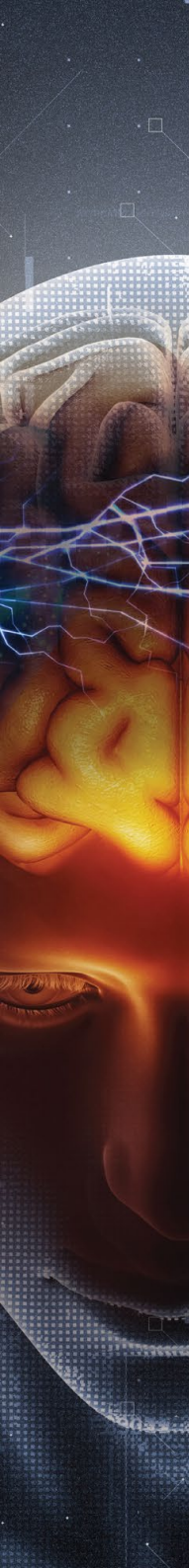
Nível	Limite inferior de pontos	Habilidades
1b	262	Atividades neste nível requerem que o leitor localize uma simples informação situada em evidência em um pequeno texto de baixa complexidade, dentro de um contexto familiar, em uma narrativa ou lista simples. O texto proporciona uma repetição da informação ou símbolos e imagens familiares. Há um mínimo de informação que compete com a requerida. Nas tarefas de interpretação o leitor necessita realizar simples conexões entre fragmentos complementares de textos.
Abaixo de 1b		A OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas

Fonte: OECD (2013, apud BRASIL, 2012a, p.5).

Tais dados apresentados no Quadro 1 destacam estudantes brasileiros, oriundos do ensino médio que podem ingressar no ensino superior, principalmente nas instituições de ensino particulares. Noticiou-se em 26/01/2016, no Jornal Hoje, da Rede Globo de Televisão, que a cada dez universitários do país, sete estão em instituições de ensino particulares, e totalizam cinco milhões e trezentos mil estudantes. Segundo o governo federal brasileiro até o ano de 2016, o Brasil possuía trezentas e uma universidades públicas e duas mil particulares.

Os estudantes que ingressam nas universidades particulares, em sua maioria, apresentam o mesmo nível obtido no PISA, ou seja, com as mesmas dificuldades em leitura (BRASIL, 2012a). Entretanto, é de amplo conhecimento que no ensino superior a leitura exige níveis mais complexos de inferências, comparação, argumentação e compreensão como prevê o art. 43 da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a parti-



cipação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com essa uma relação de reciprocidade; (...) VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, o ensino superior deve primar pelo acesso e permanência dos estudantes neste nível de ensino com qualidade. Para tal, podem-se propiciar estratégias diferenciadas para atender a demanda dos estudantes oriundos do ensino médio relatada pelo PISA em relação à leitura e à compreensão do que se lê, tanto em estudantes que apresentam dificuldades de leitura, quanto nos que apresentam diversas demandas que fragilizam seu processo de compreensão leitora (BRASIL, 2012a).

2.1.3 Psicopedagogia: a aprendizagem e as dificuldades de leitura

A aprendizagem consciente, utilizando as competências cognitivas e metacognitivas, é considerado um dos diferenciais do ser humano, mas o aprendizado difere da compreensão, pois a verdadeira aprendizagem provoca mudanças de comportamento, possibilitando uma reflexão sobre o próprio processo de aprender, tendo novas perspectivas.

Piaget e Vygotsky foram autores que se destacaram na literatura internacional por tratar do processo de aprendizagem humano.

Segundo Piaget (1998), a aprendizagem é um processo de desenvolvimento intelectual, que se dá por meio das estruturas de pensamento e está estritamente relacionada à ação do sujeito sobre o meio, partindo do princípio de interação de Vygotsky (1991), e acontece em etapas: assimilação, acomodação e equilíbrio (KAUARK; SILVA, 2008, p. 265).

Os conceitos de assimilação, acomodação, adaptação e equilíbrio não são só baseados no processo de maturação biológica do indivíduo, pois pressupõe também a sua relação com o meio e com os estímulos recebidos. Dessa forma, a aprendizagem é sempre um processo em espiral de equilíbrio e desequilíbrio, pois novas informações, acontecimentos e fatos chegam o tempo todo ao indivíduo através da percepção deles pelas vias sensoriais. Dessa forma, temos o Quadro 2.

Quadro 2 – Conceitos de assimilação, acomodação, adaptação e equilíbrio

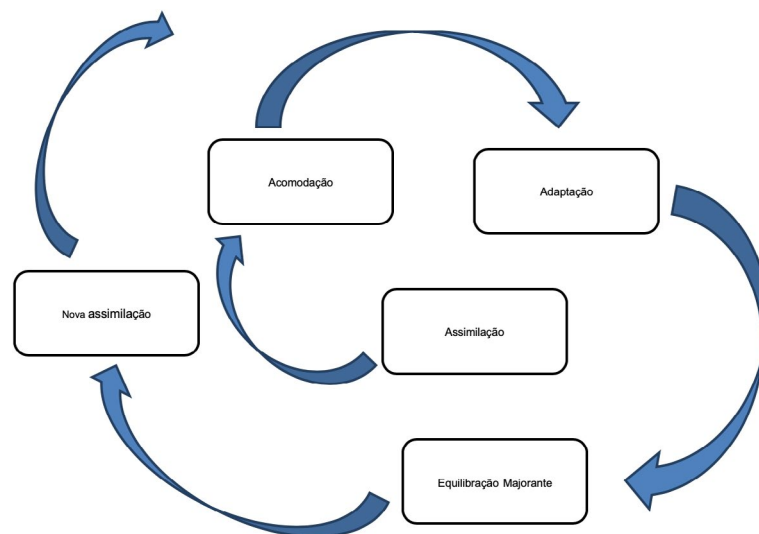
Assimilação	o processo pelo qual o sujeito reconhece e reage a um novo dado do meio externo. Na assimilação, o indivíduo “age sobre os objetos ao seu redor assimilando-os e integrando-os em sua estrutura cognitiva.”
Acomodação	“a ação do sujeito sobre si mesmo”, pois a acomodação demanda mudança e ajuste de esquemas. Nesse processo, o sujeito ajusta novos dados ao seu repertório prévio, estabelece relações, generaliza as novas informações, sendo capaz de aplicá-las em outras situações e, por isso, alterando seu estado inicial.
Adaptação	É um sistema autorregulador próprio dos seres vivos. Representa o equilíbrio entre a assimilação e acomodação. É a autorregulação entre o objeto de conhecimento e a estrutura cognitiva do sujeito que desencadeia o desenvolvimento
Estágio temporário de equilíbrio cognitivo	É a própria adaptação que pode ser entendida como em estágio temporário de equilíbrio cognitivo, pois novas situações irão provocar o sujeito em direção a novas adaptações.

Equilibração Majorante	É a capacidade do sujeito de eliminar contradições e reestabelecer o equilíbrio precedente significando uma nova adaptação. O processo de equilibração se constitui de inúmeras adaptações e desadaptações, equilíbrios e desequilíbrios como em um espiral em direção ascendente e, portanto, majorante.

Fonte: Adaptado de Teixeira (2008, p.16) e Wille (2012, p.30-31).

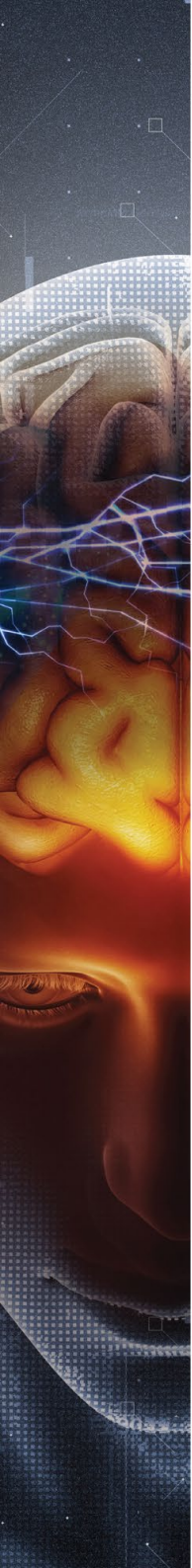
De acordo com o Quadro 2, os processos de assimilação, acomodação, adaptação e equilibração funcionam em um ciclo contínuo, possibilitando a aprendizagem, exploração do mundo que o cerca, aquisição de novos conhecimentos, transformação, criação. A Figura 2 exemplifica e expressa essa premissa.

Figura 2 – Ciclo da aprendizagem



Fonte: Adaptado de Teixeira (2008, p.16) e Wille (2012, p.30-31).

Faz-se mister inferir que o ciclo expresso na Figura 2 pode ser influenciado por fatores externos como a interação do indivíduo com o ambiente. Algumas falhas nos mecanismos de assimilação



ou de acomodação podem ser decorrentes de um ambiente de frágil estimulação ou falhas nas interações cognitivas ou cerebrais. O indivíduo aprende pelo seu potencial cognitivo, mas também pela interação com o meio. Por isso, o profissional deve sempre levar em consideração as estruturas emocionais e cognitivas do sujeito. Wille (2012) defende as ideias de Piaget (1983), informando os quatro fatores que se interagem mutuamente, determinando o desenvolvimento cognitivo humano:

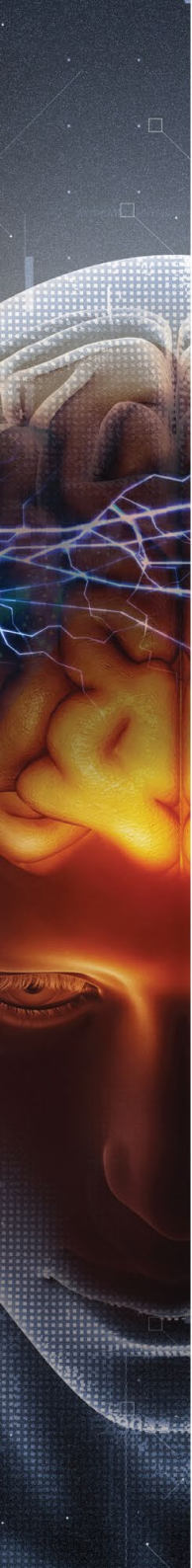
a) hereditariedade ou maturação interna (ou neurológica), referindo-se às características biológicas do ser humano que, por sua vez, interferem no desenvolvimento, sendo uma condição necessária para tal. (...) b) experiência, ou seja, a atividade do indivíduo com o meio externo. (...) c) interação e transmissão social, relativo às influências do meio externo sobre o sujeito e à importância do fator educativo no desenvolvimento. (...) d) o processo de equilíbrio: é o fator que coordena os demais e determinante no desenvolvimento pois é um processo autorregulador que busca o próprio equilíbrio frente aos desafios do ambiente por meio do processo de adaptação (WILLE, 2012, p. 32-33).

Neste sentido, a aprendizagem do ser humano é complexa e pressupõe a parte neurológica, a experiência com o meio, a interação social e o processo de equilíbrio que pressupõe a capacidade de autorregulação do indivíduo, possibilitando ao mesmo reconstruir e reorganizar suas experiências, aprendizagens e metas.

Quando há falhas nos mecanismos já citados é necessário que haja uma avaliação e uma intervenção adequada.

Quando o sujeito compreende a forma pela qual aprende, amplia sua capacidade de construir o saber, porém, em determinados contextos se faz necessária a interferência de um mediador que proporcione mecanismos de interação e superação para ultrapassar as barreiras arraigadas do insucesso. A interação pode incitar ao aprendiz reflexão a respeito das possibilidades e obstáculos a serem transponíveis para a busca do conhecimento (BEBER et al, 2014, p.145).

De acordo com o exposto, o ato de aprender se constitui de fatores internos e externos que fomentam a sua possi-



bilidade de avançar ou de não poder prosseguir. Jorge Visca (1994), professor argentino, contribuiu para a propagação da psicopedagogia no Brasil. A psicopedagogia, na visão da Epistemologia convergente⁶, de acordo com Visca (1994, apud SILVA, 2009, p. 8421) percebe o sujeito como uma totalidade, levando em consideração a construção do conhecimento em etapas, a estrutura que pressupõe a dimensão cognitiva e afetiva e interação do sujeito com o meio.

De acordo com Delabetha e Costa (2014), a psicopedagogia surgiu objetivando trabalhar as competências e habilidades cognitivas e sócio-emocionais dos indivíduos que apresentam dificuldades de aprendizagem. É a área de estudo dos processos de aprendizagem e suas dificuldades em qualquer faixa-etária: crianças, adolescentes e adultos. O psicopedagogo desempenha um papel fundamental: “identifica as dificuldades e os transtornos que impedem o estudante de assimilar o conteúdo ensinado na escola” (Delabetha e Costa, 2014, p. 4). A psicopedagogia tem como papel principal potencializar a aprendizagem humana.

O trabalho psicopedagógico pode adquirir caráter preventivo, clínico, terapêutico ou de treinamento, o que amplia sua área de atuação, seja ela escolar - orientando professores, realizando diagnósticos, facilitando o processo de aprendizagem, trabalhando as diversas relações humanas que existem nesse espaço; empresarial - realizando trabalhos de treinamento de pessoal e melhorando as relações interpessoais na empresa; clínica - esclarecendo e atenuando problemas; ou hospitalar - atuando junto à equipe multidisciplinar no pós-operatório de cirurgias ou tratamentos que afetem a aprendizagem (BEYER, 2003. apud: DELABETHA e DA COSTA, 2014, p. 5).

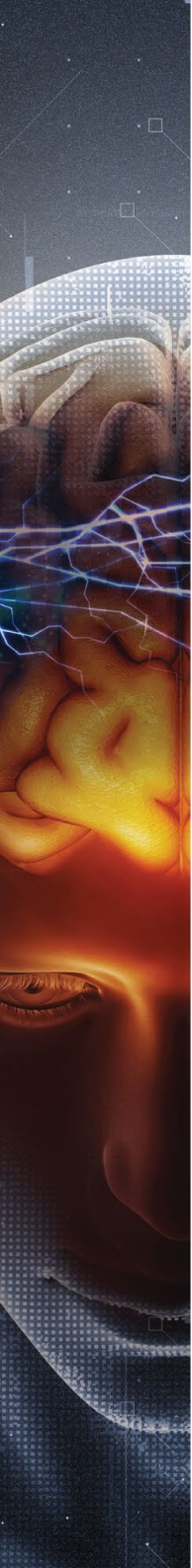
6. A Epistemologia Convergente é uma teoria que agrega contribuições de três áreas do conhecimento: Psicologia Genética, Psicanálise e Psicologia Social (VISCA, 1994, p. 9 e 16). Nessa abordagem, o sujeito é visto como uma totalidade psicossomática, na qual, primeiramente existe um corpo (substrato biológico) inserido no mundo, que em interação com um objeto (ser mater-nante), desabrocha para uma consciência psíquica de si mesmo (eu psicológico - mente) (SILVA, 2009, p. 8421).

O psicopedagogo pode utilizar estratégias para desenvolver as competências de aprendizagem solicitadas em uma determinada área ou em áreas associadas. Para isso, deve levar em consideração a avaliação da situação de aprendizagem dos indivíduos envolvidos, elaborar um plano de mediação e intervenção que criem dispositivos para o auxílio no trabalho com a dificuldade em questão, visando melhorar os desempenhos dos indivíduos na área que apresenta dificuldades e avaliar o processo ao final, para corrigir a rota e possíveis falhas. Nesse sentido, o psicopedagogo deve realizar seu trabalho em três etapas: avaliação da situação inicial (diagnóstico), intervenção e avaliação final.

Não existem recursos específicos e limitados, mas são geralmente jogos, atividades de expressão artística, linguagem oral e escrita, dramatização e todo tipo de recursos que facilitem o desenvolvimento da capacidade de aprender com autonomia e prazer (MARTINS, 2013, apud DELABETHA e DA COSTA, 2014, p. 11).

Para que o psicopedagogo possa desenvolver seu trabalho de forma eficiente, deve levar em consideração as ideias de Pain, abordadas por Pereira (2010) que tratam dos fatores externos e internos da aprendizagem. Os fatores externos envolvem a qualidade da relação do sujeito com o meio à sua volta e incluem a família, os professores, os amigos, o ambiente físico como a casa onde reside, a instituição em que estuda. Os fatores internos dizem respeito à estrutura neurofisiológica ou organismo e a condição cognitiva da aprendizagem, a saber:

1- O corpo como estrutura neurofisiológica ou organismo, cuja integridade anátomo-funcional garante a conservação dos esquemas e suas coordenações, assim como também a dinâmica da sua disponibilidade na situação presente. (...) 2- A condição cognitiva da aprendizagem, isto é, a presença de estruturas capazes de organizar os estímulos do conhecimento. 3- A dinâmica do comportamento. (...) constitui-se na mudança de conduta do sujeito em função do que aprendeu ou a mudança de comportamento do sujeito dirigida para a aquisição do que necessita aprender (PAIN, 1985, apud PEREIRA, 2010, p. 118-119).



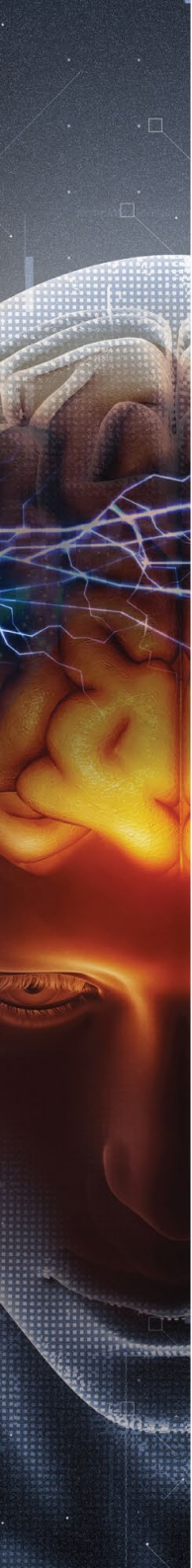
O pensamento de Pain (1985) colabora com o de Visca (1996), pressupondo a convergência entre interação com o meio e construção de conhecimento, pressupostos das teorias interacionista e construtivista de Piaget e Vygostsky. Tais teorias coadunam com o paradigma sistêmico de pensamento de ver o ser humano como um todo, que se relaciona e faz parte dos sistemas, afetando e sendo afetado por eles. Dessa forma, ressalta-se:

(...) a importância da utilização do pensamento crítico aguçado, para que o sujeito possa adquirir: "a capacidade de estar preparado para as situações que a ele se apresentem, que possa tornar-se uma pessoa capaz de pensar analisando, avaliando, refletindo, desenvolvendo um senso crítico, capaz de conduzi-lo a uma forma resiliente de pensar (PEREIRA, 2010, p. 120).

O pensamento crítico vem sendo cada vez mais cobrados nas avaliações nacionalizadas brasileiras e internacionais como a Prova Brasil (para 5º e 9º ano do Ensino fundamental), que mede o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o PISA, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Entretanto, como já foi abordado anteriormente, o índice de desempenho, de acordo com Brasil (2012a), esses exames não têm apresentado uma proficiência positiva, principalmente no que diz respeito à leitura e à sua compreensão.

As características das dificuldades de leitura mais comuns apresentadas pelos estudantes, apontadas por Alcará (2012), são as falhas no processo de decodificação, carências de vocabulário, leitura oral pobre, deficiência de integração das informações e de memória, falta de estratégias de aprendizagem adequadas e falta de motivação para a leitura. Tais dificuldades ocasionam uma falta de leitura fluente, dificuldades em compreensão leitora e, consequentemente, dificuldades de leitura e interpretação, além de uma



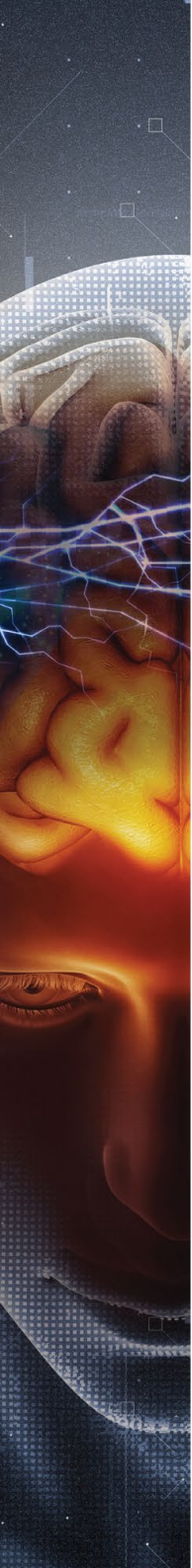
argumentação pobre. Almeida (2009) aponta de forma semelhante a Alcará (2012) e ressalta que a leitura no dia-a-dia do brasileiro tem sido cada vez menor, colaborando para as dificuldades de leitura e de compreensão leitora.

(...) lugar cada vez menor que a leitura tem no cotidiano do brasileiro, a pobreza no ambiente de letramento (o material escrito com o qual ele entra em contato, tanto dentro como fora da escola), ou ainda, a própria formação precária de um grande número de profissionais 50 da escrita que não são leitores, tendo, no entanto que ensinar a ler e a gostar de ler (KLEIMAN, 2002, p. 15, apud ALMEIDA, 2009, p. 49-50).

O prejuízo da leitura pode ter como causa fatores exógenos (externos), como o meio ambiente pobre em leitura ou a falta de estimulação para ler. Mas também pode ter como causa fatores endógenos (internos), como problemas de atenção, memória, dificuldades de soletração de palavras, dificuldade para compreender o sentido do que é lido e fazer inferências do que se leu.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), ao tratar do Transtorno Específico da Aprendizagem, define os critérios de diagnóstico para o Transtorno Específico da Aprendizagem com prejuízo em leitura em quatro critérios que devem ser considerados em conjunto. O primeiro critério relaciona-se à dificuldade de aprendizagem em leitura de palavras ou em dificuldade de compreensão leitora.

Dificuldades de aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas, conforme indicação pela presença de ao menos um dos sintomas a seguir que tenha persistido pelo menos por seis meses, apesar da provisão de intervenção dirigidas a essas dificuldades: 1. Leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço (p.ex., lê palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta ou lenta e hesitante, frequentemente adivinha palavras, tem dificuldade de soletrá-las). 2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido (p. ex., pode ler o texto com precisão, mas não compreende a sequência, as relações, as inferências, ou os sentidos mais profundos do que é lido) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 66).



O segundo critério diz respeito à relação das habilidades acadêmicas desenvolvidas até o momento com a idade cronológica do indivíduo. Ou seja, deve-se levar em consideração a idade cronológica do indivíduo e o que é esperado de domínio de habilidades para aquela faixa etária. Caso o indivíduo tenha um precário domínio das habilidades de leitura para o esperado de acordo, com a sua faixa etária, deve-se avaliar cuidadosamente a evolução de tais habilidades e suas dificuldades.

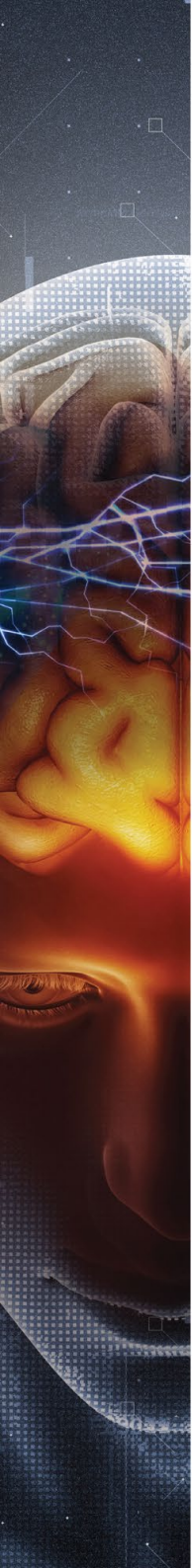
As habilidades acadêmicas afetadas estão substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando interferência significativa no desempenho acadêmico ou profissional ou nas atividades cotidianas, confirmada por meio de medidas de desempenho padronizadas administradas individualmente e por avaliação clínica abrangente. Para indivíduos com 17 anos ou mais, história documentada das dificuldades de aprendizagem com prejuízo pode ser substituída por uma avaliação padronizada (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014 p. 66-67).

O terceiro critério correlaciona-se com o início das dificuldades de aprendizagem na vida do indivíduo. A maioria das dificuldades de leitura se institui no início da escolarização. Entretanto, indivíduos podem manifestar tais dificuldades posteriormente, quando lhe for solicitado habilidades acadêmicas mais complexas.

As dificuldades de aprendizagem iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo (p. ex., em testes cronometrados, em leitura ou escrita de textos complexos, longos e com prazo curto, em alta sobrecarga de exigências acadêmicas). (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 66-67).

O quarto critério diz respeito ao cuidado que se deve ter com a exclusão de qualquer outro tipo de diagnóstico que se misture com a dificuldade de leitura, pois eles, por si só, trazem em seu bojo a dificuldade de leitura implícita.

As dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida,

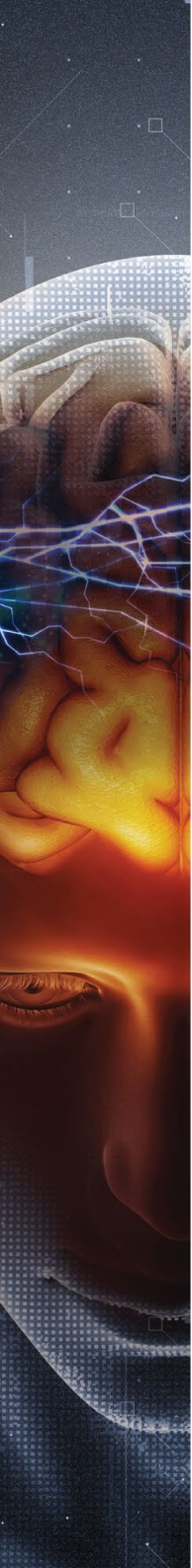


outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 66-67).

O estudante que apresentar dificuldade de leitura de acordo com os quatro critérios citados deve procurar um serviço de apoio especializado em psicopedagogia e com equipe multiprofissional para iniciar a avaliação e a intervenção, visando a melhoria do desempenho da leitura.

A leitura é significativa para o desenvolvimento da habilidade de compreensão de mundo e das situações que ocorrem na vida do estudante. A compreensão do que se lê, nesse sentido, também se torna importante. O estudante precisa ler e interpretar o que leu. A leitura e a interpretação são utilizadas também nas outras áreas do conhecimento. Na hora de ler um texto sobre um determinado assunto, interpretar um enunciado ou ter que resolver um problema matemático. Tudo isto pressupõe leitura e interpretação adequadas. Por isto, estudantes com prejuízo da leitura podem apresentar dificuldades em outras áreas do conhecimento. E também pode prejudicar a expressão escrita.

Dessa forma, torna-se mister um diagnóstico adequado para que o docente possa trabalhar de forma correta e utilizar estratégias diferenciadas em sala de aula com o estudante. Também cabe ressaltar que o estudante tenha um acompanhamento, de acordo com o diagnóstico e com a demanda do mesmo, fora da escola, seja com psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo ou neurologista. É importante que o trabalho multiprofissional seja realizado. Ou seja, que se tenha uma equipe de profissionais especializados, cada um na sua área, mas que trabalhem de forma integrada e multiprofissional, dialogando entre si para fazer um diagnóstico e um tratamento adequado para o estudante que apresenta tais sintomas.



De acordo com o CID 10 - Código Internacional de Doenças, os transtornos de aprendizagem:

(...) são transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades são perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento. Eles não são simplesmente uma consequência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou de doença cerebral adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos originam-se de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2007, p.363).

O CID-10 classifica os transtornos de aprendizagem como estando dentro do grupo F80– F89: Transtornos do desenvolvimento psicológico. O transtorno específico de leitura é classificado como F81.0. O CID 10 e o DSM-5 são utilizados por profissionais da área de educação e saúde no Brasil visando uma avaliação diagnóstica e tratamentos adequados, de acordo com a demanda.

No caso específico da leitura, muitos estudantes apresentam, desde a mais tenra idade, problemas com a compreensão do que foi lido. Ainda não há em ampla escala programas de estratégias cognitivas e metacognitivas para minimizar tal situação. De acordo com Alcará (2012), os programas de diagnóstico e intervenção relacionados à leitura são significativos.

Evidencia-se a importância de programas de diagnóstico e intervenção que visem identificar os níveis de compreensão e, posteriormente, melhorar as condições de leitura dos estudantes. Solé (1998) salienta que as estratégias para a compreensão de leitura devem ser ensinadas, possibilitando ao estudante a habilidade de ler um texto de maneira eficiente (ALCARÁ, 2012, p. 13).

Dessa forma, a universidade deve cuidar da formação do universitário, propiciando-lhe condições para o desenvolvimento de uma leitura crítica e, ao mesmo tempo, eficaz, principalmente no que concerne à compreensão leitora, pois com a universalização do ensino cada vez mais estudantes ingressam no ensino superior sem

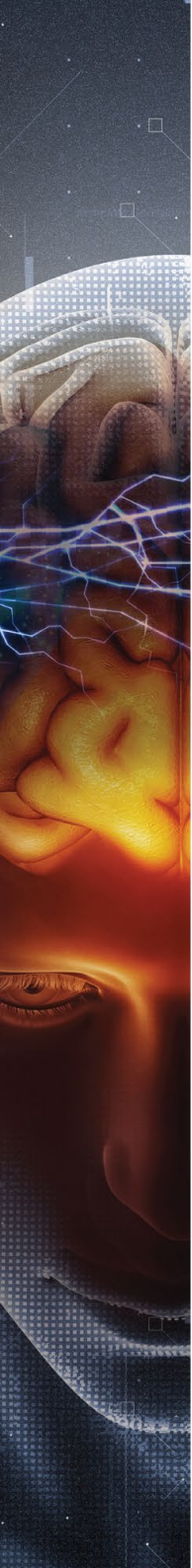
as competências necessárias para o bom desempenho da leitura e sua compreensão.

Apenas praticando a leitura uma pessoa poderá sentir literalmente o que essa prática é capaz de fazer, em termos de mudança quanto ao modo de pensar, de ver o outro, de analisar o contexto em que se insere, enfim, esse sujeito pode se tornar outro também, confirmando as mudanças através de novos olhares para os mesmos acontecimentos que via antes. (...) a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1991, p. 20, apud ALMEIDA, 2009, p.6).

De acordo com Di Nizzo (2008, p. 45), as habilidades humanas são interdependentes, por isto, aumentando-se o hábito de leitura e a curiosidade por temas diversificados, aumenta-se também a capacidade de pensamento, de fluência de ideias, de vocabulário, de conteúdo e de bagagem linguística, o que favorece a compreensão leitora. O conhecimento de diversas formas de ler e compreender os diferentes textos e contextos contidos nas práticas sociais é cada vez mais importante para o ser humano no mundo atual, pois por meio da leitura e da compreensão do que foi lido se constrói a possibilidade de integração social e política.

É preciso considerar também que a leitura, como fonte de transformação contribui para (...) aumentar a capacidade dos indivíduos de ser sujeito, de compreender o outro em sua cultura (...), e caberá às novas idealizações educacionais considerarem que a leitura, seja num sentido pragmático – ler para se instruir, ler para se informar, ou 'gratuito' – ler por prazer, ler por lazer (...) e a educação devem caminhar juntas (ALMEIDA, 2009, p.9).

A leitura está ligada ao prazer de ler, e quanto mais se exercita a leitura, mais vai se adquirindo conhecimentos prévios sobre diferentes assuntos que, posteriormente, formarão um arcabouço teórico do sujeito leitor que possibilitará a ele comparar, analisar e fazer inferências sobre os diferentes assuntos. Entretanto, o leitor também deve ter conhecimento das regras do código linguístico e léxico de seu país, sendo capaz de utilizar:



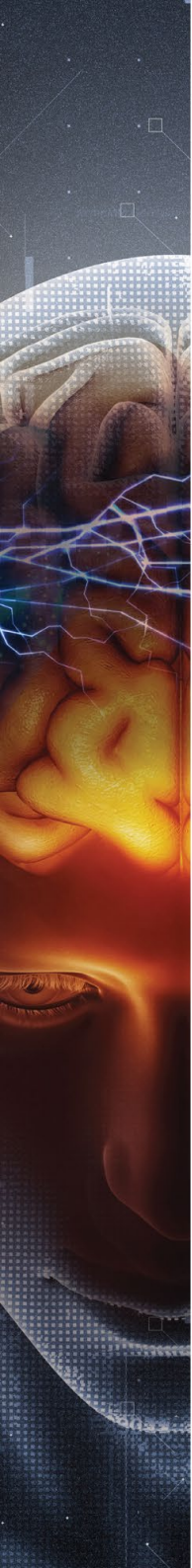
O sentido do texto para poder compreender determinadas palavras que fazem parte do mesmo, e que às vezes lhe são desconhecidas. Em relação ao léxico, (...) sem a compreensão do vocabulário, ou pelo menos de um número significativo de palavras que permita a elaboração do significado (mesmo que delineado em linhas gerais), todo processo de leitura se desmantela. (...) Além disso, é preciso privilegiar a clareza de um texto, pois está diretamente ligada à escolha das palavras, e é sabido que o mau emprego vocabular gera inadequação ao contexto (ALMEIDA, 2009, p.49).

A aplicação do conhecimento prévio consiste em o sujeito leitor fazer uso na leitura do que ele já tem domínio, já conhece, ou seja, o conjunto de conhecimentos adquiridos até o presente momento. Kleiman (2007) colabora com este assunto afirmando que: “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido de um texto.” (KLEIMAN, 2007, p.13, apud ALMEIDA, 2009, p.51).

A compreensão leitora envolve uma série de competências e habilidades que devem ser aprendidas pelo estudante para que este se torne um leitor que compreende o que lê, interagindo com o texto, compreendendo o seu sentido e tendo a possibilidade de ter sucesso na continuidade de seus estudos no ensino superior, podendo se tornar um profissional que se relaciona de forma mais ativa na sociedade e transformando-a. Este é objetivo principal da educação: a autonomia. E o sujeito conseguirá ser autônomo a partir do momento que compreende o que lê e se apropria do conhecimento, confrontando-o com seus conhecimentos prévios e transformando-os em novos conhecimentos.

2.2 Metacognição: neurociência e aprendizagem

As primeiras informações que se têm sobre o termo metacognição são atribuídos a Flavell (1979), que o definiu como



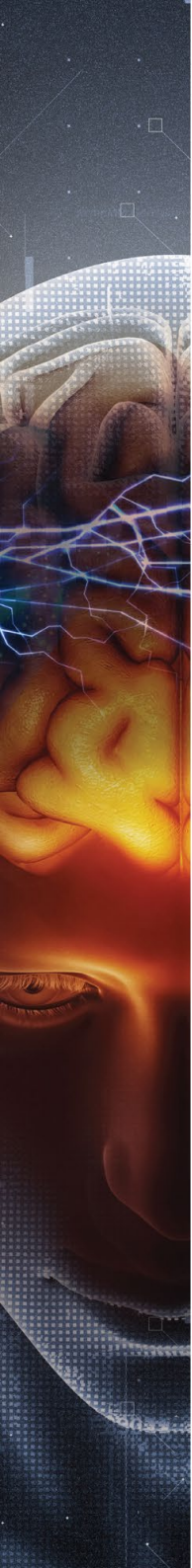
o “conhecimento e cognição sobre o fenômeno cognitivo” (1979, p. 906, apud ARAÚJO e SCHELINI, 2015, p. 163)

De acordo com Araújo e Schelini (2015, p. 163), quando o estudante faz a leitura dos conteúdos para as avaliações e escreve palavras-chave sobre cada ponto do conceito, está utilizando estratégias metacognitivas, pois a utilização e “a compreensão sobre as anotações só são possíveis por meio do conhecimento sobre os próprios processos cognitivos.”

A experiência e o conhecimento são pressupostos para o desenvolvimento da metacognição. Ou seja, quanto mais experiência e mais conhecimentos o estudante tem, mais ele pode desenvolver a metacognição. Por meio da metacognição, os estudantes se tornam capazes de “monitorar e regular seus desempenhos, bem como elaborar estratégias para potencializar a cognição” (ARAÚJO; SCHELINI, 2015, p. 164). Pesquisas realizadas por diversos autores, como Jou e Sperb (2006). Flavell, Miller e Miller (1999), Vadhan e Stander (1994), Boruchovitch (1999), Chahon (2006), Neves (2007) e Metcalf (2009), apontam para:

A importância do estudo da metacognição voltada para a educação, uma vez que estudantes capazes de monitorar, avaliar seus processos de aprendizagem e alterar as estratégias que estão utilizando, apresentam desempenho mais satisfatório nas tarefas escolares quando comparados aos alunos incapazes de realizar os mesmos procedimentos (ARAÚJO; SCHELINI, 2015, p. 164).

Dessa forma, o estudo da metacognição é cada vez mais significativo na área de educação, pois objetiva através da utilização de estratégias metacognitivas, possibilitar a melhoria do desempenho nos estudos e, especificamente, por intermédio das estratégias de leitura, a melhoria no desempenho da compreensão leitora, que é a base para a compreensão de todos os textos e enunciados utilizados em todas as áreas do conhecimento.



O processo de metacognição é complexo e abrange o conhecimento metacognitivo, a forma como se aprende as estratégias e suas interações entre si, visando a evolução do conhecimento, sendo este, representado na forma de uma espiral crescente, como apresentada na Figura 3.

Figura 3 – Evolução do conhecimento



Fonte: Beber et al(2014, p. 146).

Infere-se, então, a partir da Figura3, que o ciclo de evolução da aprendizagem por intermédio da metacognição implica a conscientização do estudante da sua situação de aprendizagem, suas dificuldades, possibilidades e limites; o uso da sua mente através de atividades cognitivas e metacognitivas e o ato de refletir sobre os seus processos.

2.2.1 As contribuições da Neurociência para a aprendizagem

A neurociência vem colaborando na última década com novas descobertas sobre o funcionamento do cérebro humano e como as funções cognitivas e executivas podem auxiliar no processo de

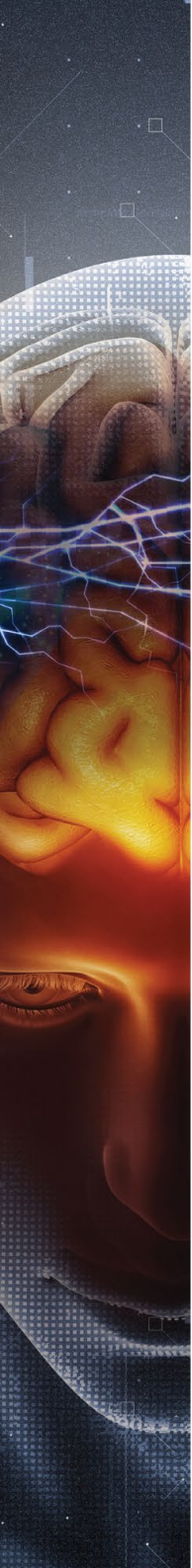
aprendizagem do indivíduo. As tarefas realizadas diariamente pressupõem a atividade cerebral.

De acordo com Fontes e Fischer (2016), a neurociência é um campo interdisciplinar que engloba diferentes áreas do conhecimento como: neuroanatomia, neurofisiologia, neuroquímica, neuroimagem, genética, farmacologia, neurologia, psicologia, psiquiatria, procurando pesquisar as diversas relações entre o comportamento e a atividade cerebral.

A neurociência compreende o estudo do sistema nervoso e suas ligações com toda a fisiologia do organismo, incluindo a relação entre cérebro e comportamento. O controle neural das funções vegetativas – digestão, circulação, respiração, homeostase, temperatura-, das funções sensoriais e motoras, da locomoção, reprodução, alimentação e ingestão de água, os mecanismos da atenção e memória, aprendizagem, emoção, linguagem e comunicação, são temas de estudo da neurociência (VENTURA, 2010, p.123).

Russo (2015) colabora com os estudos da neurociência, defendendo que o cérebro é o órgão do corpo humano responsável pelas ações voluntárias e involuntárias. As ações voluntárias se relacionam com o que se pode controlar, como comer, falar, brincar, entre outras, e as ações involuntárias são independentes da vontade humana como as batidas do coração e a respiração. Para a autora, a neurociência se constitui como a ciência do cérebro e a educação como ciência do ensino e da aprendizagem. “Apresentam relação de proximidade na medida em que o cérebro tem significância no processo de aprendizagem do indivíduo” (RUSSO, 2015, p.19).

As pesquisas realizadas no estudo do funcionamento do cérebro têm contribuído para o entendimento de sua participação no processo cognitivo, tais como: memória, alfabetização, leitura/escrita, aprendizagem, tomada de decisões, inteligência, interpretação textual, linguagem, raciocínio lógico – cálculos, interpretação de símbolos numéricos –, sonhos e emoções.



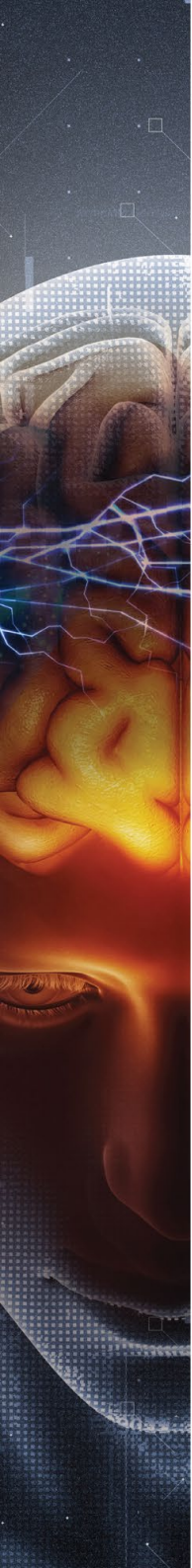
Os estudos mais recentes sobre o cérebro humano coadunam com a ideia dos dois hemisférios cerebrais trabalhando em conjunto, interconectando informações e ações, o que pode ser denominada de neuroplasticidade cerebral⁷. A estimulação por meio de atividades e estratégias adequadas pode melhorar o desempenho da tarefa proposta.

(...) o hemisfério esquerdo é responsável pelas funções de análise, organização, seriação, atenção auditiva, fluência verbal, regulação dos comportamentos pela fala, praxias, raciocínio verbal, vocabulário, cálculo, leitura e escrita. É o hemisfério dominante da linguagem e das funções psicolinguísticas. O hemisfério direito é responsável pelas funções de síntese, organização, processo emocional, atenção visual, memória visual de objetos e figuras. O hemisfério direito processa os conteúdos não-verbais, como as experiências, as atividades de vida diária, a imagem das orientações espaço-temporais e as atividades interpessoais (FONSECA, [s.d.], apud KAUARK, 2008, p. 266).

Autores como Borella e Sacchelli (2009, p. 164) defendem que “o comportamento e as experiências individuais são capazes de levar a alterações plásticas em cérebros adultos normais ou lesionados.” Dessa forma, pode-se inferir que adultos que não apresentem lesão ao serem estimulados, apresentam alterações plásticas em seu cérebro. Dessa forma, a neurociência e a aprendizagem se relacionam objetivando o sucesso no aprendizado em qualquer etapa da vida do sujeito. Os pressupostos da neurociência podem auxiliar na educação e na aprendizagem dos estudantes, visando melhorar seu desempenho acadêmico.

- a) Estudantes aprendem melhor quando são altamente motivados do que quando não têm motivação; b) stress impacta aprendizado;
- c) ansiedade bloqueia oportunidades de aprendizado; d) estados

7. Neuroplasticidade é qualquer modificação do sistema nervoso que não seja periódica e que tenha duração maior que poucos segundos. Ou ainda a capacidade de adaptação do sistema nervoso, especialmente a dos neurônios, às mudanças nas condições do ambiente que ocorrem no dia a dia da vida dos indivíduos, um conceito amplo que se estende desde a resposta a lesões traumáticas destrutivas até as sutis alterações resultantes dos processos de aprendizagem e memória. (BORELLA; SACCHELLI, 2009, p. 162)

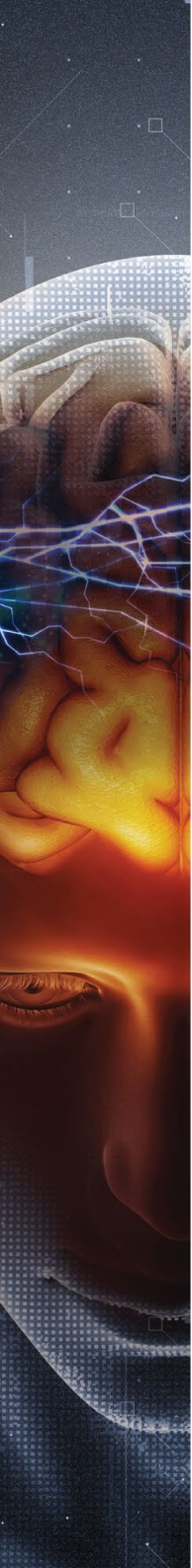


depressivos podem impedir aprendizado; e) o tom de voz de outras pessoas é rapidamente julgado no cérebro como ameaçador ou não-ameaçador; f) as faces das pessoas são julgadas quase que instantaneamente (i.e. intenções boas ou más); g) *feedback* é importante para o aprendizado; h) emoções têm papel-chave no aprendizado; i) movimento pode potencializar as oportunidades de aprendizado; k) nutrição impacta o aprendizado; l) sono impacta consolidação de memória; m) estilos de aprendizado (preferências cognitivas) são devidas à estrutura única do cérebro de cada indivíduo; n) diferenciação nas práticas de sala de aula são justificadas pelas diferentes inteligências dos alunos (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2008, apud ZARO, 2010, p. 204).

Para que haja aprendizagem, é preciso levar em consideração a emoção envolvida no ato de aprender, a interação com o objeto de aprendizagem e com o meio social, uma alimentação adequada, uma boa qualidade de sono e o estado motivacional do indivíduo.

Russo (2015) defende que sono e a alimentação podem interferir em aspectos das funções cognitivas como a atenção e a memória, pois o indivíduo que fica muito tempo sem dormir ou sem comer tem seus reflexos diminuídos, prejudicando a qualidade da atenção e, conseqüentemente, da memória. A memória é muito importante para o aprendizado, pois é necessário armazenar e recuperar a informação para que haja aprendizado. Este assunto será abordado no próximo item.

Dessa forma, de acordo com Russo (2015), a neurociência contribui para que os profissionais de educação entendam melhor os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na aprendizagem e nas dificuldades de aprendizagem dos estudantes, possibilitando que os profissionais de educação, principalmente os docentes universitários que lidam com estudantes com dificuldades de leitura e de compreensão possam se instrumentalizar para trabalhar com novas metodologias de ensino, intervindo ativamente no processo de aprendizagem de seus estudantes.



2.2.2 Metacognição e leitura: funções cognitivas, executivas

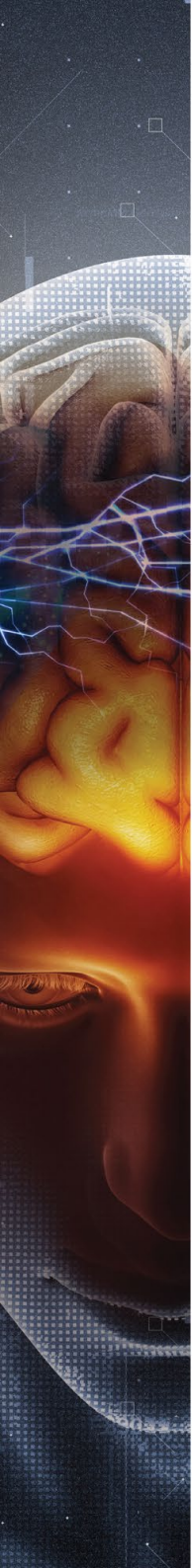
De acordo com Fontes e Fischer (2016), as funções cognitivas mais relevantes compreendem a percepção, a atenção, a memória, a linguagem e as funções executivas. As funções cognitivas estão distribuídas:

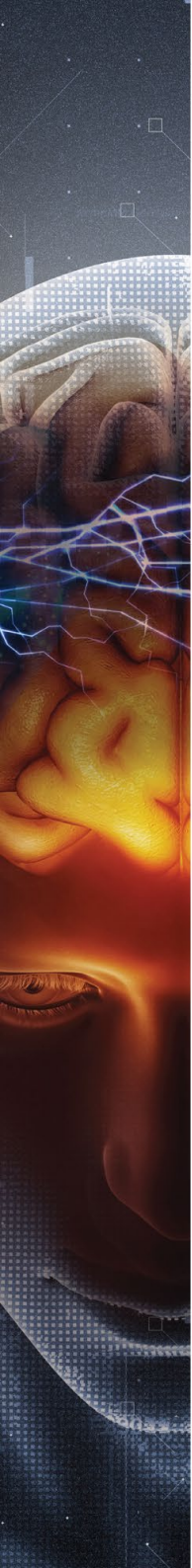
No córtex cerebral, que é dividido em quatro regiões: lobo frontal, que está envolvido com o planejamento e com o movimento voluntário; o lobo parietal, com as sensações da superfície corporal e percepção espacial; o lobo occipital, com a visão; e o lobo temporal, com a audição, a percepção visual e a memória. Os processos mentais constituem os fundamentos da percepção, da atenção, da motivação, da ação, do planejamento e do pensamento, além da própria aprendizagem e memória (SQUIRE E KANDEL, 2003, apud RUSSO, 2015, p. 49).

A correlação entre percepção, atenção e memória possibilita uma aprendizagem com qualidade. Percepção, atenção e memória são aspectos da cognição definidos por Torres e Desfilis (1997, apud RUSSO, 2015, p. 49), “como processos mediante os quais o sujeito é capaz de codificar, armazenar e recuperar a informação.” Por esse motivo, tais aspectos são de suma importância para que a aprendizagem ocorra.

Fontes e Fischer (2016) debatem a percepção como um aspecto da função cognitiva que abrange os processos de reconhecimento, organização e atribuição de significado a um estímulo vindo do ambiente através dos órgãos sensoriais. Para que a percepção ocorra, o indivíduo precisa receber um estímulo externo e compará-lo com suas informações armazenadas internamente, para que possa haver um reconhecimento.

Fontes e Fischer (2016) abordam a “atenção” como sendo a seleção do foco e a manutenção do mesmo por meio de um estímulo ou uma informação. O ser humano dirige sua atenção para o estímulo que julga ser importante na ocasião. Russo (2015)





contribui com a temática, tratando da classificação da atenção como dividida, alternada, sustentada, seletiva e concentrada.

A atenção dividida é importante nos momentos em que o sujeito precisa prestar atenção em dois ou mais estímulos simultaneamente para realizar uma atividade. O ser humano faz isso muitas vezes ao dia, por exemplo: verificar e-mail enquanto assiste à aula, conversar enquanto dirige. Como afirma Russo, “a atenção dividida seria a possibilidade de o indivíduo manter sua atenção em estímulos diferentes para executar duas ou mais tarefas distintas simultaneamente” (RUSSO, 2015, p. 51).

A atenção alternada é utilizada quando o sujeito precisa prestar atenção em estímulos diferentes, mas não ao mesmo tempo e, sim de forma alternada, como por exemplo, ao ler uma receita culinária e depois executá-la, mas, ao executá-la, pode retornar à leitura da receita quando necessitar lembrar-se de algo. Neste caso, o foco de atenção pode ser alternado entre diferentes atividades que apresentem diferentes níveis de compreensão. Russo colabora com o assunto, afirmando que: “a atenção alternada consistiria na capacidade de o indivíduo ora manter o foco de atenção em um estímulo ora em outro” (RUSSO, 2015, p. 51).

A atenção sustentada é utilizada durante um período de aula, por exemplo, durante uma atividade que exige a manutenção do foco por um período contínuo de tempo sem distrações. Segundo Russo (2015, p. 51), “a atenção sustentada refere-se à capacidade do indivíduo de manter sua atenção em um estímulo, ou sequência de estímulos, durante o tempo necessário para executar a tarefa”.

A atenção seletiva é utilizada na sala de aula, quando o estudante consegue se concentrar na voz do professor, mesmo com distrações, como barulhos e conversas paralelas entre os colegas estudantes. Este tipo de atenção é um ato consciente de se concentrar e evitar distrações oriundas de estímulos externos ou internos.

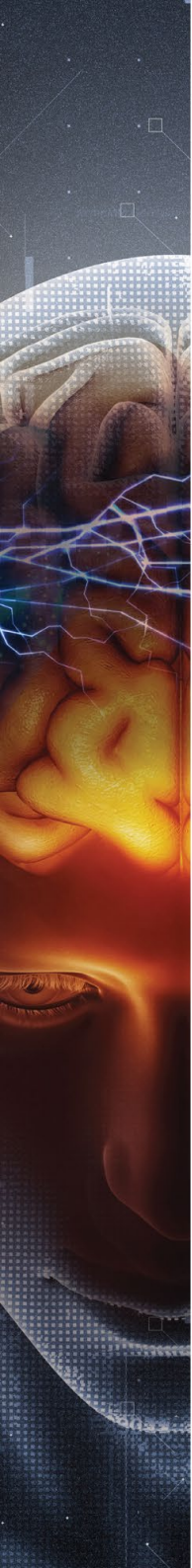
Para Russo “a atenção seletiva leva o indivíduo a responder de maneira seletiva a determinados estímulos e a inibir aqueles que são irrelevantes” (RUSSO, 2015, p. 51).

A atenção concentrada é utilizada quando o sujeito estuda, dirige ou executa uma tarefa que exige a concentração em um determinado estímulo, enquanto exclui os demais à sua volta. De acordo com Russo, “a atenção concentrada é a capacidade de selecionar apenas uma fonte de informação, dentre outra que se encontram ao redor num determinado momento, e manter o foco nesse estímulo, alvo ou tarefa no decorrer do tempo” (RUSSO, 2015, p. 51).

A atenção, nos seus diferentes tipos de classificação, tem uma importância fundamental para a aprendizagem, pois para reter a informação é necessário que se tenha atenção ao que foi lido, escrito, falado, sentido ou ouvido em relação à informação. A memória depende da percepção e da atenção para que possa cumprir seu papel que é, segundo Russo (2015, p. 54), “a aquisição, formação, conservação e evocação das informações.” A autora classifica a memória em memória imediata, de trabalho e de longo prazo:

Memória imediata, que refere-se ao conteúdo que pode ser manifestado de forma ativa na mente, começando no momento em que a informação é recebida. (...) memória de trabalho ou operacional que refere-se ao armazenamento da informação nova, possuindo capacidade limitada de armazenamento e conservando, temporariamente, as informações, que podem retidas por aproximadamente quinze segundos. Essa armazenagem de capacidade limitada, por meio de um trabalho consciente de repetição de informação, pode passar para a memória de longo prazo. A memória de longo prazo (...) refere-se à retenção de informações por períodos prolongados de tempo (RUSSO, 2015, p. 55).

A classificação da memória auxilia a educação no sentido de estimular a memória de trabalho, por meio da repetição de informações, atribuindo-lhes significado, para que o sujeito possa levar tais informações para a memória de longo prazo e aprender conceitos



e conteúdos que pressupõem tais informações, podendo também compará-las e confrontá-las para argumentar e fazer inferências.

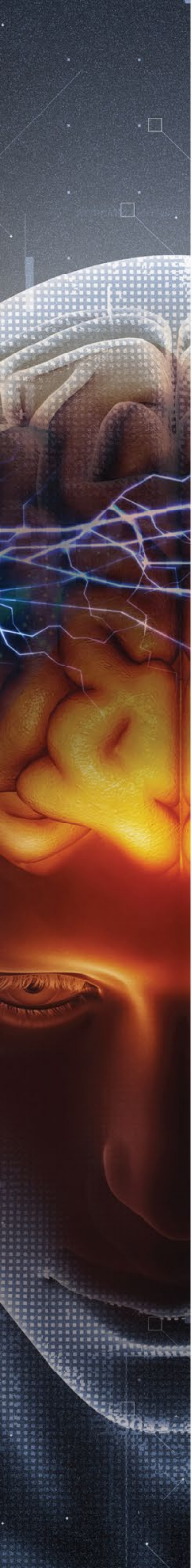
A linguagem é um dos aspectos cognitivos fundamentais para que as pessoas se comuniquem umas com as outras e vivam em sociedade. Para Fontes e Fischer (2016), a linguagem é uma função que o ser humano utiliza diariamente, seja através da linguagem oral (numa conversa) ou da escrita (ao ler ou escrever um texto). Para as autoras, o conceito de linguagem é definido “pelo uso de um meio organizado de combinar as palavras a fim de se comunicar, embora a comunicação não se constitua unicamente num processo verbal” (FONTES; FISCHER, 2016).

Russo (2015) contribui com as ideias sobre linguagem, abordando outros autores que defendem requisitos importantes para que haja domínio da linguagem.

Gerber e Morais (1996) informam que para o domínio da linguagem é necessário que os indivíduos conheçam as regras de combinação de sons em palavras e das palavras em frases, utilizem tanto a estrutura das frases como os sentidos das palavras para transmitir e compreender o conteúdo da mensagem, bem como reconheçam e usem as regras do discurso social para o uso da linguagem como comunicação (RUSSO, 2015, p. 60).

A compreensão leitora, dessa forma, pressupõe o conhecimento prévio das regras que compõem o código linguístico e o léxico, ou seja, deve-se compreender o vocabulário, para elaborar o significado. Para que haja compreensão leitora é necessário, primeiro que haja linguagem estabelecida entre os sujeitos. A qualidade da compreensão leitora pode ser estimulada e aprendida através de estratégias metacognitivas de leitura, englobadas nas funções executivas que envolvem organizar, planejar, monitorar, comparar e avaliar.

A Competência metacognitiva em compreensão leitora relaciona-se ao conhecimento da leitura e ao controle que este tem de seu próprio conhecimento na atividade de leitura. As estratégias



metacognitivas funcionam como mecanismos detectores de falhas (SOSSAI;ALMEIDA, 2015, p. 3).

O córtex pré-frontal é responsável pela função executiva (execução e planificação da ação) e pelo funcionamento cognitivo global. As funções executivas têm um papel relevante para a educação, pois, de acordo com Seabra (2012, p. 34), são habilidades que se relacionam com a capacidade do indivíduo de se empenhar em “comportamentos orientados a objetivos, ou seja, à realização de ações voluntárias, independentes, autônomas, auto-organizadas e direcionadas para metas específicas.” Corso (2013) colabora com a temática, afirmando que:

As funções executivas organizam as capacidades perceptivas, mnésicas e práxicas dentro de um contexto, com a finalidade de: eleger um objetivo; decidir o início da proposta; planejar as etapas de execução; monitorar as etapas, comparando-as com o modelo proposto; modificar o modelo, se necessário; avaliar o resultado final em relação ao objetivo inicial (Cypel, 2006). Tais processos não estão presentes apenas durante um processamento cognitivo, mas são requeridos também em decisões pessoais, e interações sociais, envolvendo, entre outros aspectos, desejo e motivação (LEZACK et al., 2004, apud CORSO, 2013, p. 24).

As funções executivas são utilizadas pelos estudantes, pois para aprender é necessária a utilização das funções cognitivas, emocionais e sociais, que são orientadas e gerenciadas pelas funções executivas. A integração das funções executivas prepara o indivíduo, de acordo com Seabra (2012, p. 34) “a tomar decisões, avaliar e adequar seus comportamentos e estratégias, buscando a resolução de um problema.” Corso (2013, p.25) colabora com essa premissa ao relacionar as funções executivas à metacognição e à compreensão leitora: “a relação entre compreensão na leitura e memória de trabalho já foi bastante estudada (...) alguns estudos concluem que é o sistema executivo central da memória de trabalho o fator diretamente relacionado com a compreensão.”

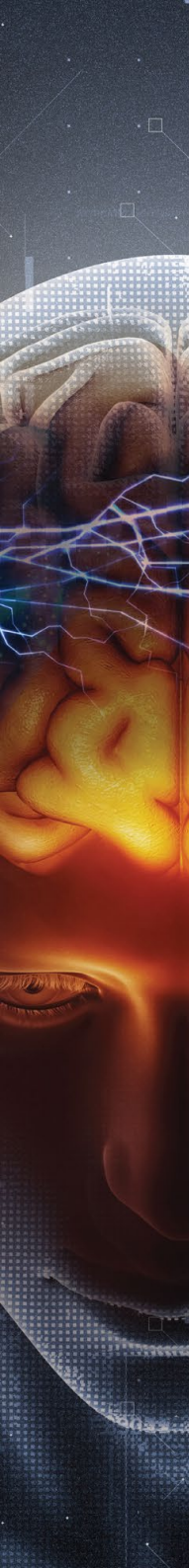
As funções executivas são divididas em diversos aspectos, entretanto, os aspectos que se relacionam estreitamente com a metacognição são abordados por Corso (2013) e Seabra (2012, p.35) que “dividem as funções executivas em quatro domínios: as funções executivas cognitivas, as autorreguladoras do comportamento, as da regulação da atividade e os processos metacognitivos”.Baseando-se nos aspectos abordados pelos autores citados, têm-se o Quadro 3.

Quadro 3 – Funções executivas e Metacognição

Funções executivas cognitivas	Compreendem as funções ou habilidades envolvidas no controle e direcionamento do comportamento, incluindo inibição de elementos irrelevantes, seleção, integração e manipulação das informações relevantes, habilidades de planejamento, flexibilidade cognitiva e comportamental, monitoramento de atitudes, memória de trabalho e mecanismos atencionais.
Funções autorreguladoras do comportamento	Envolvem a regulação comportamental em situações nas quais a análise cognitiva ou os sinais ambientais não são suficientes para determinar uma resposta adaptativa.
Funções de regulação da atividade	É responsável pela iniciativa e continuidade das ações direcionadas a metas, assim como dos processos mentais.
Funções dos processos metacognitivos	Relacionam-se à teoria da mente e a autoconsciência, ao ajustamento e apropriado comportamentos social.

Fonte: Adaptado de Seabra (2012, p.35)

De acordo com Seabra (2012, p. 38), os aspectos das funções executivas tratadas no Quadro 3 estão diretamente relacionados com a aprendizagem, pois os indivíduos estudantes que apresentam funções executivas frágeis podem apresentar maiores dificuldades de manter a atenção durante a aula, bem como para finalizar trabalhos e “inibir comportamentos compulsivos.”



A neurociência denomina metacognição a relação entre o processo de aprender e as capacidades de planejamento e regulação da própria atividade em função de determinados objetivos. A adaptação ao ambiente e a aprendizagem são influenciados pela Metacognição.

O córtex pré-frontal contém, ainda, um substrato superior, o dorso-lateral que é responsável pela produção de trabalho e pela sua supervisão e (meta)cognição, ou seja, compreende a central de expressão do comportamento onde se operam funções estratégicas de enorme importância para a sobrevivência, para a adaptação ao meio ambiente e, obviamente, para a aprendizagem escolar (FONSECA, 2014, p. 245).

A teoria de Fonseca é corroborada por Corso (2013), que relaciona metacognição e a melhoria da aprendizagem por intermédio do planejamento, monitoramento e controle da atividade que o indivíduo está executando no momento. Assim, a metacognição pode interferir positivamente ou negativamente (quando não utilizada) em qualquer área de atuação, e conseqüentemente, do aprendizado. Corso reforça que no campo da educação:

Confere-se às estratégias metacognitivas (...) o potencial para aprimorar o processo do aprendizado. (...) Ao mesmo tempo, as dificuldades de aprendizagem aparecem, em diferentes estudos, relacionadas a falhas ou ao atraso no desenvolvimento dessas capacidades de planejamento, monitoramento e controle da própria atividade (...) a metacognição corresponde, então, a um subsistema de controle, dentro do sistema cognitivo, que tem a finalidade de monitorar, planejar e regular seus processos. Pode ser descrita como uma fase de processamento de alto nível, que permite ao indivíduo monitorar, autorregular e elaborar estratégias para potencializar sua cognição (JOU e SPERB, 2006, apud CORSO, 2013, p. 21-22).

A metacognição, situando-se no bojo da função executiva, possibilita “o redirecionamento de rotas de ação para resolver problemas de compreensão” (Fernandez-Duque et al., 2000, apud JOLY, 2007, p. 509). Para Jou e Sperb (2006a, p.180) a metacognição vai além do conhecimento sobre cognição. Ela “é entendida como uma fase de processamento de alto nível que é adquirida e

desenvolvida pela experiência e pelo acúmulo do conhecimento específico."

Lizagarra (2010, p. 23) colabora com a premissa de Jou e Sperb (2006) e classifica a cognição em três níveis, sendo o primeiro o nível baixo que compreende a sensação, a percepção e a atenção. O segundo é o nível médio que compreende a aprendizagem, a memória e a comunicação. A metacognição é uma etapa do processamento do terceiro nível cognitivo: alto, que pressupõe raciocínio, criatividade, tomada de decisões e resolução de problemas. No Quadro 4, desenvolvido por Lizagarra (2010), é apresentado o perfil das competências cognitivas e metacognitivas. Tais competências estão representadas na Figura 4.

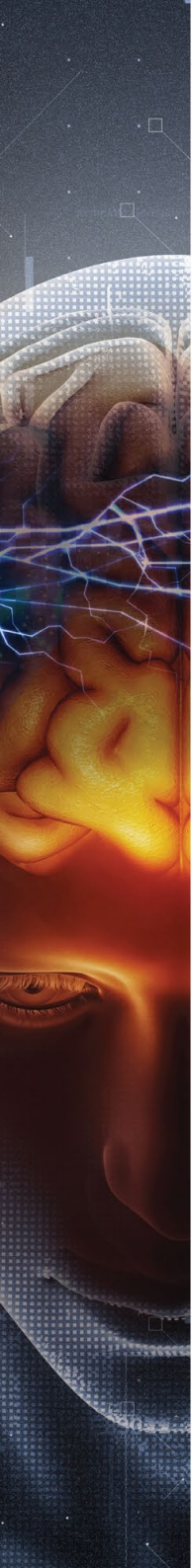
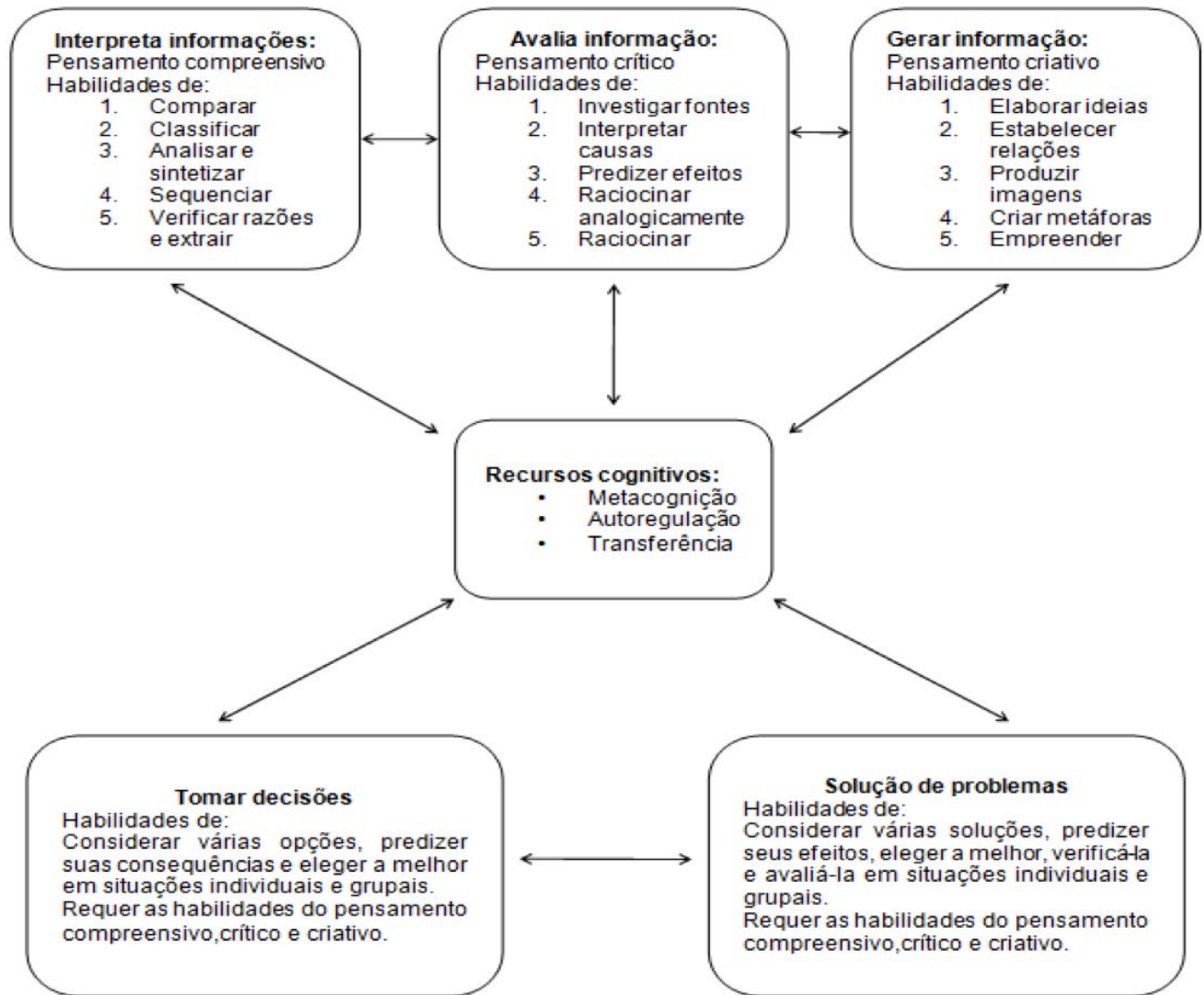


Figura 4 - Competências cognitivas e metacognitivas



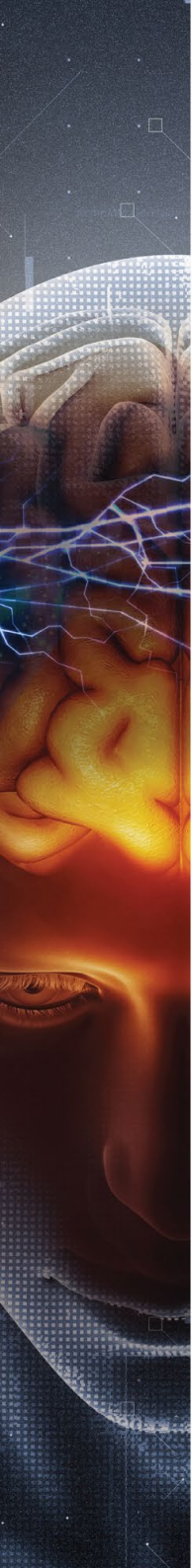
Fonte: Lizagarra (2010, p.25)

Portilho e Dreher (2012, p. 184) colaboram para as premissas contidas na Figura 3 ao abordarem Flavell, Patricia Miller e Scott Miller (1999) na diferenciação das estratégias cognitivas e metacognitivas. As primeiras destinam-se a conduzir o indivíduo a um objetivo cognitivo e essas últimas “propõem-se a avaliar a eficácia das primeiras, ou seja, regulam tudo o que está relacionado com o conhecimento, decidindo quando e como utilizar essa ou aquela estratégia.”

De acordo com Portilho e Dreher (2012), um exemplo de estratégia cognitiva é quando o indivíduo lê lentamente, visando somente o aprendizado do conteúdo. Um exemplo de estratégia metacognitiva é quando o indivíduo lê rapidamente objetivando ter uma ideia acerca do grau de dificuldade da aprendizagem do conteúdo. Dando continuidade à premissa das estratégias metacognitivas, as autoras defendem o pensador José Bernardo Carrasco (2004) quando afirma que as estratégias metacognitivas referem-se a:

Saber avaliar a própria execução cognitiva; saber selecionar uma estratégia adequada para solucionar determinado problema; saber dirigir, focar a atenção a um problema; saber decidir quando parar a atividade em um problema difícil; saber determinar a compreensão do que se está lendo ou escutando; saber transferir os princípios ou estratégias aprendidas de uma situação para outra; saber determinar se as metas ou os objetivos propostos são consistentes com suas próprias capacidades; conhecer as demandas da tarefa; conhecer os meios para chegar às metas ou objetivos propostos; conhecer as próprias capacidades e como compensar suas deficiências (PORTILHO; DREHER, 2012, p. 185).

De acordo com Portilho e Dreher (2012, p. 185), as estratégias e subestratégias metacognitivas são constituídas da seguinte forma: “a) consciência e as subestratégias: pessoa, tarefa e estratégia; b) controle e as subestratégias: planejamento, regulação e avaliação. (...) c) autopoiese.” De acordo com as autoras, a consciência é concebida como “a tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa”.



O controle ou autorregulação é a habilidade que o indivíduo dispõe para examinar a execução da tarefa e corrigi-las. Ou seja, “é o controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas” (PORTILHO; DREHER, 2012, p. 185). Beber et al (2014, p. 148) colabora com essa premissa, afirmando que “a autorregulação é um sistema auto-organizado que necessita cognição, emoção, motivação, objetivo e motivo para a ação.” A autopoiese se relaciona com a autoconsciência de que, como ser humano, o indivíduo é produto e produtor dos sistemas com os quais se relaciona como sujeito histórico que é e inserido em um contexto que pode ser modificado.

É a tomada de consciência sobre a atividade de aprendizagem, sua regulação e a transformação necessária que o sujeito deve fazer a partir da experiência vivida, ou, os significados que ele constrói e a transformação que realiza a partir desse movimento intrapessoal “a autopoiese implica a dialética, a recursividade e o processo de retroalimentação, ou *feedback*” (PORTILHO, 2004, p. 6, apud PORTILHO e DREHER, 2012, p. 186).

Dessa forma, a autopoiese seria a síntese da interação entre metacognição, consciência (da própria pessoa, da tarefa que se realiza e das estratégias que se utiliza no momento da tarefa), controle (planejamento, supervisão e avaliação). Tal interação é denominada por Portilho e Dreher (2012), de “esquema das estratégias e subestratégias cognitivas”, tal esquema é demonstrado na Figura 5.

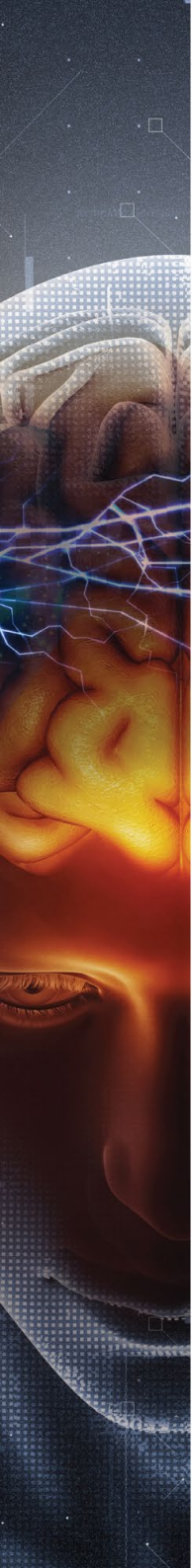
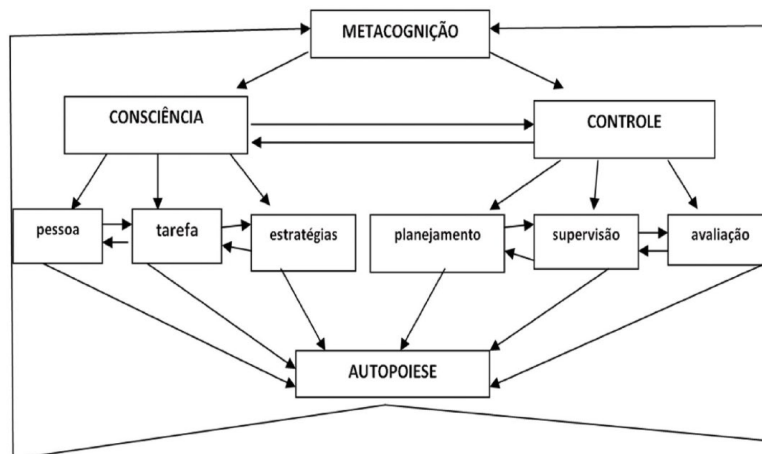


Figura 5 – Esquema das estratégias metacognitivas e subestratégias.



Fonte: Portilho (2009, p. 115, apud PORTILHO e DREHER, 2012, p. 186).

O esquema da Figura 5 ressalta a importância de o indivíduo ter consciência de si, da tarefa que está realizando e das estratégias utilizadas. Mas também da importância de conectar a consciência às atividades metacognitivas de controle através da utilização de planejamento, da supervisão e da avaliação, gerando a auto- poiese. O pensar sobre o próprio pensar, sobre o próprio ser, sobre o próprio aprender e sobre o próprio fazer possibilitam a dialética e a retroalimentação.

Quando isso ocorre, há a possibilidade de a aprendizagem ter uma qualidade maior, pois se sabe o como, o porquê e o para que se aprendeu. Atribui-se um significado a aprendizagem.

A leitura compreensiva pressupõe a metacognição, a tomada de decisão e a solução de problemas. É de suma importância de que o estudante/ leitor “monitore a sua compreensão e controle as ações cognitivas, por meio de estratégias que facilitem a compreensão de um determinado tipo de texto ou gênero textual.” (MARINI e JOLY, 2008, apud HODGES e NOBRE, 2012, p.478).

A consciência que o leitor tem sobre o próprio nível de compreensão da leitura e a habilidade para controlar as ações cognitivas por meio de estratégias metacognitivas que facilitem o entendimento de um determinado tipo de texto ou tarefa (JOLY; MARINI 2008, p. 506).

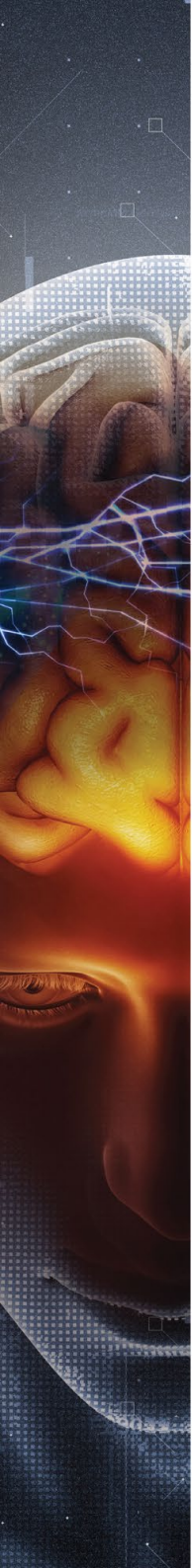
A utilização da metacognição para a compreensão é também denominada de Metacompreensão. A Metacompreensão se refere aos pensamentos do sujeito sobre a compreensão da linguagem. De acordo com Matlin (2003, apud ANDRETTA, 2010, p. 11-12), “para aprimorar a metacompreensão é importante fazer um pré-teste e usar o processamento profundo quando a leitura é efetuada, também é imprescindível o uso de estratégias durante o processo de leitura.”

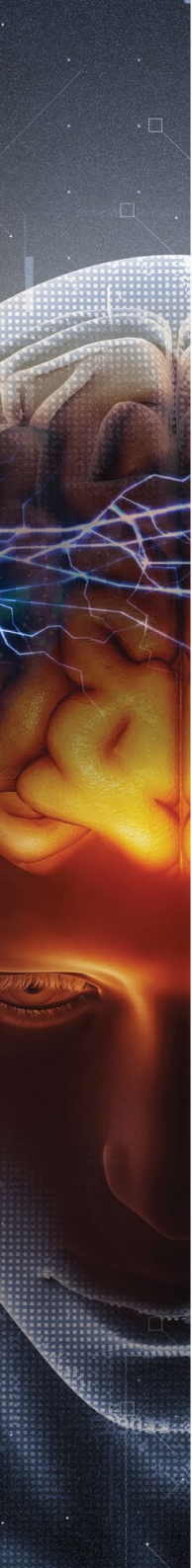
Joly (2007) aborda esse tema, tratando o uso de estratégias metacognitivas para melhorar o desempenho na leitura e a sua compreensão e pressupõe o monitoramento, controle e avaliação. A estratégia de monitoramento possibilita ao estudante/leitor conscientizar-se de sua compreensão de textos, enquanto ela acontece. O monitoramento em leitura pressupõe, como afirma Joly,

Decodificar símbolos gráficos e compreender a partir de uma representação mental com diferentes significados em diversos contextos lingüísticos. Assim, ser um leitor proficiente implica em usar estratégias para facilitar a compreensão (JOLY, 2007, p. 508).

Hodges e Nobre (2012, p. 481) defendem a estratégia de monitoramento como sendo influenciáveis pelas “variáveis do sujeito (suas características individuais), por variáveis de processamento (tipos de tarefa de compreensão, instruções e materiais) e variáveis de estímulo (tipos de textos).” Segundo as premissas dos autores, enquanto o estudante utiliza o monitoramento, durante ou depois da leitura, ele avalia se há inconsistências em sua compreensão de parte do texto ou dele como um todo.

A estratégia metacognitiva de controle depreende do indivíduo uma reflexão constante sobre suas ações. “(...) Ou seja, o controle





está sempre ligado às tarefas de gerir, avaliar e regular as próprias atividades, do início ao fim.” (PORTILHO e DREHER, 2012, p. 186.)

Quadro 4 – Subestratégias de controle

Subestratégias de Controle		
Planejamento	previsão das etapas, a escolha de estratégias em relação ao objetivo da tarefa. Nela são considerados os resultados de cada ação; são as tarefas reconhecidas na gestão do pensamento e consistem em organizar a forma como as informações serão tratadas, o estabelecimento de um objetivo, uma determinação dos recursos disponíveis, a seleção dos procedimentos a seguir para alcançar a meta desejada e a programação do tempo e esforço	De acordo com Célia Ribeiro (2003), a metacognição em ação, ou seja, o autocontrole cognitivo, diz respeito às reflexões pessoais sobre a organização e a planificação da ação antes do início da tarefa (planejamento), aos ajustamentos que se fazem enquanto se realiza a tarefa (regulação) e às revisões necessárias à dos resultados obtidos (avaliação). Entretanto, esses processos não são lineares e recorrem entre si.
Regulação ou supervisão	ligada às intervenções que se fazem depois que se detectaram, no planejamento, as atividades que necessitam de uma monitorização, ou seja, consiste em controlar o processo para o objetivo da tarefa. Por meio da observação de como o estudante utiliza a regulação da tarefa, pode-se entender seu processo de aprendizagem e fazer as devidas intervenções.	
Avaliação	ligada à vigilância daquilo que se faz para a verificação dos progressos e à avaliação da conformidade e da pertinência das etapas seguidas, dos resultados obtidos.	

Fonte: Adaptado de Portilho e Dreher (2012, p. 186-187)

A estratégia de avaliação contida no Quadro4 diz respeito à verificação feita pelo próprio estudante e pelo docente envolvido no processo de intervenção, por meio de estratégias metacognitivas

dos progressos da leitura e dos resultados obtidos em cada etapa. É importante que a avaliação seja contínua, para que a aprendizagem por metacognição ocorra.

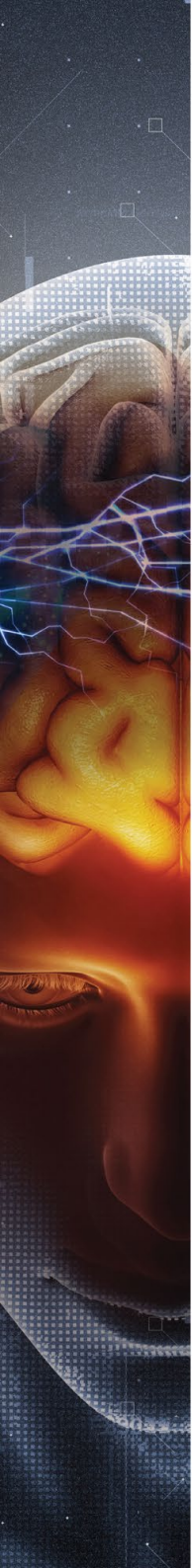
(...) a relação entre compreensão de textos e metacognição pode ainda incluir a tomada de consciência relativa ao estabelecimento de inferências, no sentido da reflexão do leitor acerca das bases geradoras de suas inferências (se informações intratextuais, extra-textuais, ou ainda ambas). (HODGES; NOBRE, 2012, p. 479).

Corso (2013) contribui com as ideias de Joly (2007) sobre a utilização de estratégias metacognitivas para a compreensão leitora. Para as autoras, decodificar e reconhecer palavras e frases não garantem sua compreensão. É preciso abranger a cognição e a metacognição.

A compreensão leitora, de fato, parece ilustrar com clareza o papel das habilidades metacognitivas na aprendizagem, estando essas últimas entre os fatores mais fortemente envolvidos com a capacidade de compreensão de textos. (...) O êxito na compreensão da leitura, que se constitui em ferramenta fundamental da aprendizagem formal escolar, extrapola a habilidade de decodificação, para abranger funções mentais de natureza cognitiva e metacognitiva. Talvez resida aí a origem da dissociação entre reconhecimento de palavras e compreensão leitora, já que o êxito no reconhecimento não garante a compreensão (SALLES e CORSO, 2009, apud CORSO, 2013, p. 23).

Dessa forma, a compreensão leitora pressupõe o uso de estratégias metacognitivas para que o estudante/leitor tenha consciência do seu próprio nível de compreensão durante a leitura, podendo controlar suas ações cognitivas objetivando a compreensão de um texto.

De acordo com os estudos em relação à metacognição e leitura, Cantalice e Oliveira (2009) afirmam que existem dois aspectos da metacognição para este fim: primeiro estudante/leitor precisa conhecer os seus próprios processos cognitivos (como seus pontos fortes e fracos), deve conhecer a tarefa que lidará (quais são os níveis de dificuldades e suas demandas) e deve conhecer



o uso de estratégias metacognitivas (quais são, quando utilizá-las). O estudante/leitor deve conhecer a regulação e o controle do seu comportamento, e para isso deve considerar:

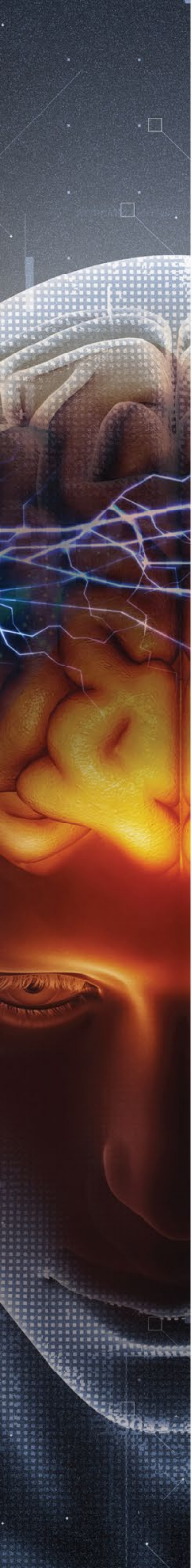
(...) a existência de três tipos de controle: planejamento, que envolve a organização de uma sequência de atividades, que são apropriadas para a leitura; monitoramento, que se refere à capacidade do sujeito de supervisionar o seu próprio processo de leitura; e regulação, que auxilia o aluno a modificar seu comportamento de estudo e permite que melhore suas dificuldades de compreensão (CANTALICE e OLIVEIRA, 2009, p. 5).

O estudante/leitor deve familiarizar-se com as estratégias metacognitivas de leitura desenvolvendo a sua autoconsciência por meio do conhecimento dos seus pontos fortes e fracos e desenvolvendo o controle de seu comportamento através do planejamento, do monitoramento e da regulação. Esse processo poderá possibilitar a alteração e a melhoria de seu estudo e da compreensão leitora. Para que isso ocorra, a maturidade do estudante/leitor deve ser levada em consideração, visando a seleção das estratégias metacognitivas mais adequadas, assim como a complexidade do texto.

No caso específico desta pesquisa, pressupõe-se que o estudante universitário tenha maturidade suficiente para trabalhar com as estratégias metacognitivas e fazer uso delas para aprimorar sua compreensão leitora. O estudante universitário deve utilizar as diferentes estratégias metacognitivas de leitura. Tais estratégias são classificadas:

(...) em globais quando se referem à análise do texto de forma geral; suporte quando o leitor usa materiais de referências, grifos, dentre outros para compreender o texto; e solução de problemas para as utilizadas quando surgem dificuldades de compreensão para o leitor frente a informações presentes no texto (JOLY, 2007, p. 509).

Para que haja compreensão leitora, é necessário primeiro que haja linguagem estabelecida entre os sujeitos. A qualidade da compreensão leitora pode ser estimulada e aprendida por meio de estratégias metacognitivas de leitura, englobadas nas funções



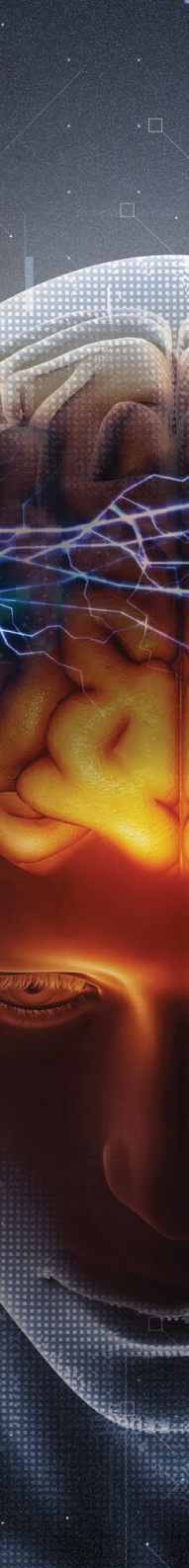
executivas que envolvem organizar, planejar, monitorar, comparar e avaliar. Corso (2013) colabora com essa premissa afirmando que:

As funções executivas e metacognição descrevem as atividades mentais de planejamento, monitoramento, e controle das próprias ações. (...) Há, com certeza, o envolvimento de um conjunto de diferentes capacidades e funções para que se possa: estabelecer um objetivo, planejar a melhor estratégia para alcançá-lo, monitorar o desenvolvimento da ação naquele sentido, regular o comportamento com vistas à consecução do plano e avaliar o resultado final (CORSO, 2013, p.26).

Neste sentido, ao utilizar as estratégias metacognitivas para leitura, o estudante também está utilizando suas funções executivas, principalmente a memória de trabalho e, para tal, deve observar que as estratégias de leitura compreendem três momentos que constam no Quadro 5.

Quadro 5 – Momentos das estratégias metacognitivas de leitura

Antes da leitura	Durante a leitura	Após a leitura
Na pré-leitura, é feita uma análise global do texto (do título, dos tópicos e das figuras/gráficos) e também predições e o uso do conhecimento prévio.	Durante a leitura, é feita uma compreensão da mensagem passada pelo texto, uma seleção das informações relevantes, estabelecendo-se uma relação entre as informações apresentadas no texto e uma análise das predições feitas antes da leitura, para confirmá-las ou refutá-las a fim de compreender o conteúdo.	Depois da leitura, é feita uma análise com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido, ou seja, sobre a importância da leitura, o significado da mensagem, a aplicação para solucionar problemas e a verificação de diferentes perspectivas apresentadas para o tema.



Nesta etapa deve-se fazer uma análise global do texto antes da leitura, olhando o título, os tópicos e as figuras e gráficos. Gerar questionamentos e realizar previsões, relacionando-as com seu conhecimento prévio.	Nesta etapa deve-se selecionar as informações relevantes, ligando-as. Fazer uma análise das previsões e hipóteses levantadas antes da leitura para confirmá-las ou refutá-las e monitorar a sua compreensão.	Nesta etapa deve-se realizar uma análise geral do conteúdo lido, buscar a importância do texto e aplicar as informações para solucionar problemas, elaborando um resumo das ideias e respondendo a questionamentos.

Fonte: Adaptado de Duke e Pearson (2002); Kopcke (1997, apud MARINI, 2006 p.20-21); Cantalice e Oliveira (2009, p. 4); Joly (2007, p. 509).

Levando em consideração o Quadro 5, pode-se inferir que os três momentos das estratégias de leitura são importantíssimos para um bom desempenho da compreensão ao final da leitura de um dado texto. Na etapa antes da leitura o estudante/leitor pode:

Fazer perguntas sobre o conteúdo do texto; ver como é a organização do texto; organizar um roteiro para ler e levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto. (...) Analisar título, tópicos, figuras, gráficos, bem como realizar previsões e verificar os conhecimentos prévios acerca do tema são estratégias metacognitivas que podem ser utilizadas antes mesmo da leitura efetiva de um texto (HODGES; NOBRE, 2012, p. 480).

Já na etapa durante a leitura, como o Quadro 5 prevê, o estudante/leitor pode selecionar as informações mais relevantes, estabelecer relações entre suas previsões e o que está sendo apresentado pelo autor, verificar e corrigir suas hipóteses, e adequar suas estratégias necessidades em relação à leitura efetuada e o processo de compreensão. Para tal pode utilizar estratégias como:

Interromper a leitura para checar o entendimento; reler trechos quando encontrar dificuldades de compreensão, grifar o texto para destacar informações importantes; fazer anotações ao lado do texto; ler com atenção e devagar para ter certeza que está entendendo o texto; ler em voz alta quando o texto é difícil; dentre muitas outras (HODGES; NOBRE, 2012, p. 480).

De acordo com Cantalice e Oliveira (2009, p. 4), na última etapa denominada “depois da leitura” (apresentada no Quadro

5) pode-se realizar um debate, uma discussão da leitura, “com expressão e comunicação do conteúdo lido após análise e reflexão”, elaborar um resumo, fazer uma releitura do texto, elaborar um mapa conceitual entre outras estratégias.

De acordo com Joly e Marini (2008), embasando-se em estudos recentes sobre o desempenho da compreensão leitora e nos pressupostos da utilização das estratégias metacognitivas em estudantes universitários, Joly, Cantalice e Vendramini (2004) elaboraram no Brasil a EMEL-U - Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura para Universitários. O estudo das autoras objetivou verificar as qualidades psicométricas da referida escala e foi realizado com 1038 estudantes universitários. Os resultados revelaram que:

(...) quanto às qualidades psicométricas, a escala é válida e fidedigna ($\alpha=0,91$). A análise fatorial indicou a presença de três fatores – estratégias metacognitivas globais, estratégias metacognitivas de suporte e estratégias metacognitivas de solução de problemas (JOLY e MARINI, 2008, p.509).

De acordo de Joly e Marini (2008, p. 509) sobre o referido estudo em 2004, os estudantes universitários apontaram como as estratégias metacognitivas menos utilizadas estão no momento anterior a leitura, o que indica: “que os universitários da amostra não fazem uma análise geral do texto antes da leitura.” De acordo com Joly (2007), a escala:

Tem por objetivo avaliar as estratégias metacognitivas de leitura e a frequência que o aluno universitário as utiliza nos intervalos antes, durante e após a leitura de textos acadêmicos. É constituída por 35 itens do tipo Likert com cinco pontos (nunca, zero ponto; poucas vezes, 1 ponto; algumas vezes, 2 pontos; muitas vezes, 3 pontos; sempre, 4 pontos) que implicam em respostas graduadas para cada afirmação (JOLY, 2007, p. 511).

Nesse mesmo estudo, os estudantes universitários apontaram como a estratégia metacognitiva mais utilizada por eles a releitura durante e após a leitura. Para Joly e Marini (2008, p. 509),

“esse fato pode indicar que estratégias metacognitivas de leitura para solução de problemas são as mais usadas quando os textos lidos são difíceis de serem compreendidos.”

O estudo em questão permite inferir que as estratégias metacognitivas podem ser ensinadas aos estudantes. Cantalice e Oliveira colaboram para essa questão.

Rhoder (2002) observa que se pode ensinar alunos a usarem estratégias para ler e entenderem o texto, de forma implícita e explícita. Contudo, para os alunos compreenderem um texto e usarem estratégias de leitura, necessitam conhecer quais estratégias podem usar, como, quando, onde e por que usá-las. Para que isso ocorra, é necessário um suporte no qual aprendam as estratégias em situações autênticas de modo a aprimorar também a compreensão textual (CANTALICE; OLIVEIRA, 2009, p. 5).

O uso das estratégias de leitura pelos estudantes, orientado por profissionais com conhecimento na área, colabora para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. No Quadro 6 destacam-se as estratégias metacognitivas de leitura pressupostas por Naspolini (1996, apud ALMEIDA, 2009).

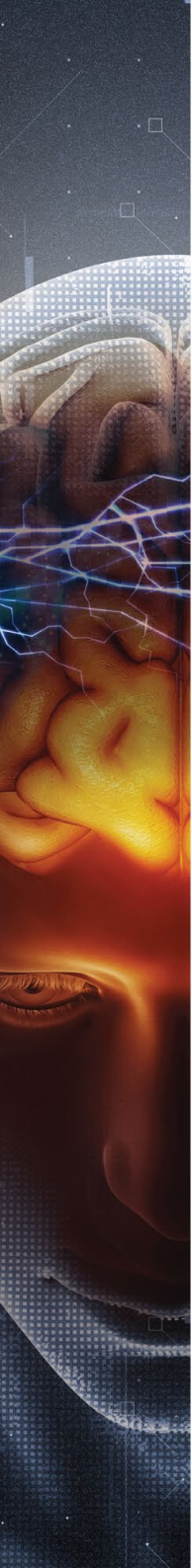
Quadro 6 – Estratégias metacognitivas de leitura de acordo com Naspolini (1996)

Seleção	Predição	Inferência	Autocontrole	Autocorreção
O leitor escolhe alguns aspectos que julga relevantes e descarta o que julga inútil	O leitor observa as pistas dadas pelo autor e por elas consegue antecipar informações	A partir de conhecimentos prévios o leitor complementa o texto	É uma forma de avaliação que o leitor faz a partir de outras estratégias (seleção, predição, inferência), confirmando ou refutando as predições ou inferências	Quando as antecipações não se confirmam, o leitor repensa e faz suas correções.

Fonte: Almeida (2009, p. 38).

Naspolini (1996) e Almeida (2009) ressaltam a importância de o estudante utilizar a seleção das informações mais úteis, descartando as demais. A antecipação das informações (predição) e complementação do texto, a partir dos seus conhecimentos prévios (inferências), auxilia o estudante a ampliar a sua compreensão do que está lendo. Após fazer a leitura do texto, utilizando a seleção, predição e inferência, o estudante pode avaliar a sua leitura, confirmando ou refutando as antecipações elaboradas nas ações anteriores (autocontrole). Caso tais antecipações não sejam confirmadas, o estudante pode refletir, repensar e efetuar suas correções, se necessário (autocorreção).

As estratégias metacognitivas de leitura do Quadro 7 orientam o estudante para a reflexão crítica acerca da leitura, buscando compreender as ações realizadas por ele durante ela ocorre, e corrigindo seus pensamentos, se necessário. O estudante, a partir da utilização dessas estratégias, pode desenvolver uma visão global do texto e de suas partes, facilitando sua compreensão.



Quadro 7 – Estratégias metacognitivas de leitura de acordo com Hodges e Nobre (2012)

Monitoramento	Autoexplicações	Justificativas
No monitoramento, seja enquanto lê ou após a leitura, o leitor avalia se há inconsistências em sua compreensão de parte do texto ou dele como um todo. A partir da detecção de suas dificuldades, o leitor pode eleger estratégias para remediá-las. São estratégias de monitoramento: a autocorreção, a repetição da leitura, a realização da leitura em velocidade mais lenta, e a seleção de informações relevantes. Duas estratégias cognitivas que estimulam o leitor a fazer uso de atividades de monitoramento são: a formulação de hipóteses e as inferências de previsão.	As autoexplicações são inferências que vão além do texto, gerando nova informação, auto-explicando para si mesmo ou para uma dupla o que entendeu do trecho lido. Em sua essência, demandam que o leitor avalie monitore e regule a própria compreensão, tomando consciência de como pensa sobre o trecho lido.	Após responder perguntas relativas à compreensão do texto lido podem ser solicitadas ao leitor justificativas para as suas respostas. Essas justificativas consistem na explicação das bases de suas respostas. Um modo de fomentar as justificativas é apresentar ao aluno perguntas complementares, que consistem em indagações acerca das respostas fornecidas pelo leitor a perguntas relativas ao conteúdo do texto, a fim de que o leitor justifique as bases de geração das respostas dadas (e.g.: “Como você descobriu essa resposta? O texto lhe ajudou? Só o texto lhe ajudou ou você precisou lembrar de mais alguma coisa?”). As perguntas complementares podem ser feitas durante a leitura, sendo neste caso realizada uma leitura interrompida, ou após a leitura de todo o texto.

Fonte: Hodges e Nobre (2012, p. 481-485).

O quadro 8 apresenta as estratégias metacognitivas de leitura propostas por Cromley (2005) e por Hodges e Nobre (2012). As mesmas levam inicialmente a uma sensibilização do estudante em relação aos seus conhecimentos prévios sobre o assunto tratado no texto por intermédio da geração de questionamentos. Os autores defendem que o estudante pode alcançar a compreensão profunda do texto lido ao mobilizar os próprios conhecimentos prévios que sejam significativos para a compreensão do texto, integrando-os às informações textuais explícitas.

Quadro 8 – Estratégias metacognitivas de leitura de acordo com Cromley (2005)
Comitê de pesquisadores sobre leitura - National Reading Panel (NRP).

1) geração de questionamentos, fazendo com que os alunos levantassem suas próprias questões acerca da ideia principal do texto;	(2) monitoramento da compreensão, estimulando os alunos a perceber se entenderam o texto, sendo capazes de explicá-lo para o grupo de amigos;	3) resumo das ideias, ensinando os alunos a descartar informações menos relevantes e condensar as informações importantes;	(4) resposta a questionamentos, incentivando os alunos a diferenciar os diferentes tipos de perguntas e as respostas adequadas a cada uma delas;	(5) organização de gráficos, para compreender melhor sobre o uso e interpretação de diagramas;	6) abordagem de múltiplas estratégias, ou seja, ensinar aos estudantes a usar em conjunto mais de uma estratégia, como por exemplo resumir e organizar gráficos.

Fonte: Hodges e Nobre (2012, p. 481-485).

Os estudantes, ao explicarem as principais ideias do texto lido a um colega, por exemplo, podem identificar o que entenderam ou não do texto, monitorando sua compreensão leitora. Após essa etapa, pode ser solicitado aos estudantes a elaboração de um resumo do texto, destacando e condensando as informações mais relevantes. Em seguida, o estudante já possui elementos para responder às questões elaboradas por ele próprio no primeiro momento. Após essa etapa, pode-se incentivá-lo a fazer um gráfico ou diagrama, para representar as principais ideias do texto.

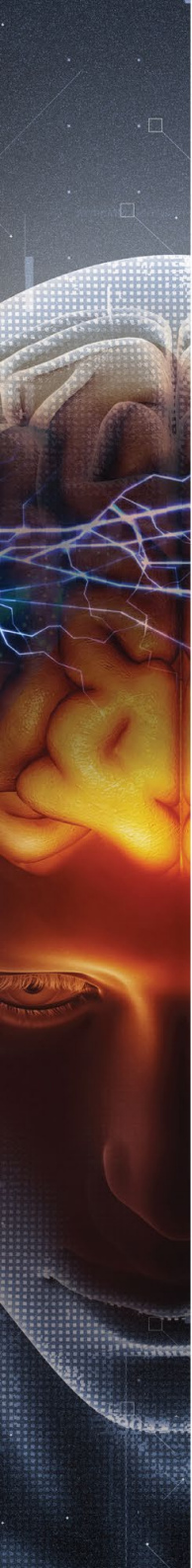
Assim, o docente pode estimular o ensino da abordagem de múltiplas estratégias, visando que o estudante possa compreender mais profundamente o que leu. O papel do docente é substancial para a formação de leitores autônomos, capazes de compreender diversos tipos de texto. As estratégias do Quadro 8 podem ser comparadas às do Quadro 9, pois se assemelham em muitos aspectos.

Quadro 9 – Estratégias metacognitivas de leitura de acordo com Jacobowitz (1990)

AIM (Author's Intended Message), ou seja, a mensagem pretendida pelo autor Nesta estratégia os leitores deverão ser capazes de: a) interagir com o texto, no sentido de relacionar seu conhecimento prévio com o conhecimento acumulado durante a leitura; b) fazer uso de palavras-chave ou de frases para encontrar a intenção do autor; c) resumir a matéria lida em uma única ideia e d) demonstrar as estratégias que costumam usar como plano para chegar à compreensão do texto. Objetivo específico: o desenvolvimento destas habilidades relacionadas tanto com a pré quanto com a pós-leitura: a) estabelecer objetivo(s) antes da abordagem do texto; b) ativar o conhecimento prévio; c) levantar hipóteses acerca do conteúdo do texto; d) determinar a organização textual; e) avaliar criticamente o que foi lido, sem o auxílio tradicional dos livros didáticos e da orientação do professor.	ANTES DA LEITURA As questões que antecedem o processamento do texto obedecem a essa sequência: a) qual é o assunto?; b) que conhecimento o aluno tem desse assunto?; c) o assunto é polêmico para ele?; d) ele tem alguma opinião formada a respeito?; e) o que espera descobrir?; f) que perguntas serão respondidas após a leitura?; g) quem é o autor?; h) que texto(s) de sua autoria já foi/foram lido(s) pelo aluno?; i) há conhecimento de informações acerca desse autor que possam servir de auxílio à compreensão da mensagem?	DURANTE DA LEITURA Durante a leitura, essas são as questões a serem respondidas: a) o autor apresentou uma introdução em que expõe os pontos mais importantes do texto?; b) é possível se fazer uma paráfrase da introdução?; c) enquanto lê, o aluno fixa sua atenção em palavras ou frases que denotam um modelo particular de estrutura como, por exemplo, comparação/contraste, causa/efeito?; d) caso isso ocorra, ele é capaz de construir a ideia principal que reflete essa estrutura?; e) o autor forneceu algumas conclusões ou um resumo que permitam dizer o que ele pretende com a mensagem?; f) foram feitas perguntas apropriadas antes de o aluno começar a leitura?; g) há condição de ele responder a qualquer uma?; h) que outras perguntas podem ser feitas ainda?	DEPOIS DA LEITURA Depois da leitura, é bom que sejam respondidas essas questões: a) qual foi, segundo a opinião do aluno, a intenção do autor ao escrever o texto?; b) essa intenção corresponde à expectativa do aluno antes de fazer a leitura?; c) se não, quais foram as perguntas respondidas pelo autor?; d) o aluno concorda com a opinião ou conclusão do autor?; e) é capaz de fazer uma paráfrase ou resumo da matéria?; f) há itens e subitens que o auxiliem nessa tarefa?; g) que deve fazer se ainda não encontrou a mensagem pretendida pelo autor: rere ler o texto, lê-lo superficialmente, retomar as questões propostas, levantar outras questões ou discutir com um colega?

Fonte: Filho (1997, p.6-10).

O estudante, ao refletir sobre seu conhecimento prévio acerca do assunto tratado no texto, pode estabelecer objetivos antes e durante e após a leitura. No momento anterior à leitura, pode ativar seus conhecimentos e levantar hipóteses acerca do texto por



meio de perguntas específicas. No momento da leitura, o estudante pode determinar a organização textual, e destacar palavras-chave no texto, objetivando responder às questões feitas antes da leitura. Depois da leitura, ele poderá fazer uma avaliação crítica do que foi lido, inferindo sobre as principais ideias abordadas e fazendo um resumo sobre elas.

Tais estratégias metacognitivas *Author intended Mensage* – AIM, propostas por Jacobowitz (1990) e Filho (1997), dividem-se em três etapas: antes, durante e depois da leitura, com perguntas e ações específicas se assemelham às propostas realizadas por Cromley (2005) e por Hodges e Nobre (2012), no que tange à geração de questionamentos (momento antes da leitura), monitoramento (durante a leitura) resumo de ideias, resposta a questionamentos (depois da leitura). Tais estratégias, quando utilizadas, podem auxiliar no desempenho da compreensão leitora por parte do estudante.

Quadro 10 – Estratégias metacognitivas de leitura de acordo com Ogle (1986)

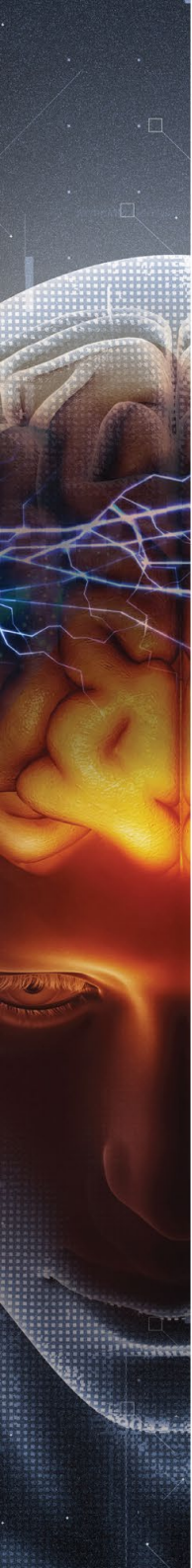
K-W-L implica atividades anteriores, simultâneas e posteriores à leitura. Seu nome deve-se a essas três questões: 1. O que eu sei sobre o assunto?; 2. O que pretendo saber?; 3. O que aprendi com a leitura?	FASE K - (What I know? O que eu sei?) Caracteriza-se por uma atividade de tempestade cerebral (brainstorming), em que o professor procura ativar e verificar o conhecimento prévio dos alunos e discutir acerca do que eles conhecem de um conceito-chave presente no texto. Essa fase desenvolve-se em dois momentos. É realizada oralmente, porém os alunos deverão anotar em suas folhas as questões que lhes forem mais importantes. No primeiro momento, antes de dar início à tempestade cerebral, o professor seleciona um conceito-chave, suficientemente específico para gerar tipos de informação pertinentes à leitura. Poderá usar perguntas como “O que é X?”; “Onde você aprendeu isso?”; “Como você pode provar o que disse?” etc. O segundo momento da fase K diz respeito à reunião em categorias de informação das respostas dadas pela classe. De posse dessas respostas, o professor passa a discutir com os alunos como agrupá-las em um mesmo campo semântico.	FASE W - (What I want to know? – o que eu quero saber?)A maior parte do tempo dedicado a essa fase é ocupada por atividade de grupo com debate. Entretanto, antes de se iniciar a leitura, cada aluno deverá registrar em sua folha as perguntas cujas respostas são de maior interesse para seu conhecimento.	FASE L - (What I learned? O que eu li?) Feita a leitura, os alunos precisam ser orientados para escrever e discutir o que aprenderam com essa tarefa. Para tanto, é preciso considerar se cada uma das questões levantadas na fase W foi respondida pelo texto. Caso isso não tenha ocorrido, o professor deverá sugerir novas leituras para atenderem às expectativas dos alunos.

Fonte: Filho (1997, p.6 -10).

Ogle (1986) e Filho (1997) defendem o uso das estratégias metacognitivas não só por parte dos estudantes como também por parte dos docentes. O docente pode na fase K, que se refere ao que o estudante sabe sobre o assunto, e primeira fase das estratégias pressupostas no Quadro 10, estimular o *brainstorm* (tempestade cerebral), destacando um conceito-chave que expresse uma das ideias principais do texto e questionando os estudantes sobre o que sabem sobre o conceito em questão, onde aprenderam, reunindo no quadro as informações expressas pelos estudantes em categorias.

Na fase W, que se refere ao que os estudantes desejam saber sobre o assunto, o professor pode instigar o debate entre eles, sendo que cada aluno deverá registrar individualmente os questionamentos sobre as repostas que desejam obter sobre o texto lido. A fase L se refere ao que o estudante leu e o docente deve estimulá-los a discutir e escrever o que aprenderam com a atividade, respondendo às suas perguntas da fase anterior. Caso as perguntas não tenham sido respondidas na sua totalidade, o docente poderá promover outras leituras que atendam às demandas dos estudantes.

A estratégia K-W-L, embora semelhante à AIM (Quadro 9), diferencia-se na questão da forma de abordagem do docente e do trabalho coletivo que ele deverá fomentar. Ao conduzir o *brainstorm* antes da leitura, estimular o debate durante a leitura e encorajar a discussão sobre o que aprenderam depois da leitura, o docente possibilita o fortalecimento do trabalho coletivo ao mesmo tempo em que deve levá-los a refletir individualmente sobre as questões por eles elaboradas e intensificar as relações sociais, o respeito às divergências de opiniões e a reorganização de ideias a partir da escuta das opiniões alheias.



Quadro 11 – Estratégias metacognitivas de leitura de acordo com Carr e Ogle (1987)

KWL-PLUS Acrescenta às fases K, W e L um mapa do texto e um resumo.	MAPA DO TEXTO O mapa do texto é uma espécie de diagrama centrado numa ideia ou num conceito-chave. Sua construção tem por objetivo relacionar e organizar num todo as informações significativas distribuídas na matéria a ser lida.	RESUMO A partir do mapa do texto, o conceito-chave pode ser tomado como título e cada categoria, com a respectiva explicação, pode compor cada um dos parágrafos da síntese do texto

Fonte: Filho (1997, p.6-10).

As estratégias de mapa do texto e resumo que compõem a estratégia metacognitiva de leitura K-W-L Plus pressuposta por Carr e Ogle (1987) são complementares à estratégia K-W-L do Quadro 10. Para que sejam elaboradas pelo estudante, é necessário que ele tenha realizado as etapas previstas nesse quadro, para depois fazer as estratégias contidas no Quadro 11.

Dessa forma, os autores propõem na estratégia metacognitiva de leitura K-W-L Plus a elaboração por parte do estudante de um mapa do texto, confeccionando um diagrama que traduz as principais ideias lidas no texto em uma imagem. O resumo do texto é feito a partir do mapa do texto, e sua elaboração é facilitada pelo mapa, pois é feito a partir das ideias contidas nele. Essas duas estratégias metacognitivas se assemelham às do Quadro 8, no item três (resumo de ideias) e no item cinco (organização de gráficos).

Quadro 12 – Estratégias Metacognitivas de leitura em Universitários. (JOLY, 2007)

As Estratégias Metacognitivas de Leitura Globais Representam um conjunto de estratégias de leitura orientadas para uma análise geral do texto, como, por exemplo, o item 1- 1- Estabelecer um objetivo geral para a leitura.	1. Estabelecer um objetivo geral para a leitura 2. Planejar minha leitura organizando um roteiro 3. Fazer questões sobre o conteúdo do texto 4. Ver como é a organização e sequência do texto 5. Verificar o que já sei e conheço sobre o assunto 6. Verificar se o que vou ler viabiliza o meu objetivo 7. Criticar e opinar sobre as informações do texto 9. Rer ler trechos quando encontro uma informação que tenho dificuldade para entender 16. Rer ler trechos quando não consigo relacionar uma informação com as anteriores 26. Ficar atento à nomes, datas, época, local
As Estratégias Metacognitivas de Leitura de Suporte Dão apoio ao leitor para compreender a informação através do uso de materiais de referências, grifos, dentre outros, como o item 11- 11- Verificar se as suposições que fiz sobre o conteúdo do texto estão certas ou erradas.	11. Verificar as suposições que fiz sobre o texto. 12. Usar marca texto para destacar as informações 14. Usar o dicionário para entender palavras novas 15. Fazer anotações no texto para entendê-lo melhor 18. Deduzir informações do texto. 21. Rer ler trechos para relacionar as informações 24. Questionar o texto para entendê-lo melhor 30. Parafrasear as informações importantes 32. Fazer um resumo do texto 35. Fazer um esquema do texto para relacionar as informações importantes.
As Estratégias Metacognitivas de Leitura de Solução de Problemas São utilizadas quando surgem dificuldades de compreensão para o leitor frente a informações presentes no texto, como o item 8- 8- Fazer algumas interrupções na leitura para ver se estou entendendo o texto	8. Fazer interrupções para ver se estou entendendo 10. Rer ler alguns trechos quando me distraio. 13. Ritmo de leitura compatível com dificuldade 17. Relembrar os principais pontos do texto 19. Analisar se as informações são lógicas 20. Ler com atenção e devagar para compreender 22. Concentrar-me na leitura se o texto é difícil 23. Visualizar a informação do texto para lembrá-la 25. Fazer suposições de um trecho por não entender 27. Responder as questões que fiz sobre o texto 28. Analisar suposições certas e erradas feitas 29. Relembrar os principais pontos do texto 31. Rer ler o texto quando tenho dificuldade 33. Verificar se atingi o objetivo estabelecido 34. Identificar as dicas do texto que me permitiram fazer hipóteses corretas antes de ler

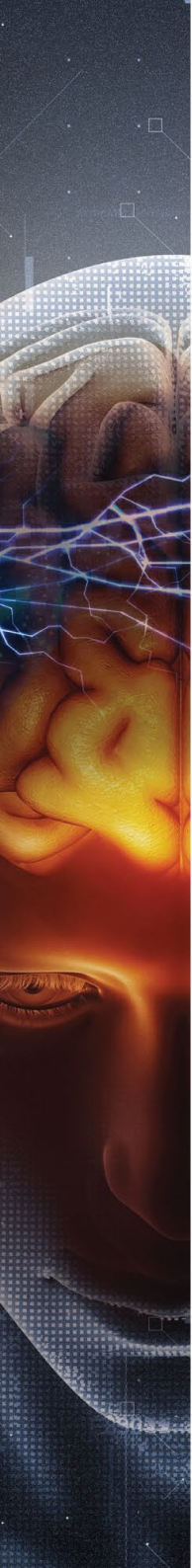
Fonte: Adaptado de Joly (2007, p.514-515).

As estratégias metacognitivas de leitura pressupostas por Joly (2007) coadunam com as estratégias anteriores, apresentadas até o momento e as amplia por meio da escala metacognitiva de leitura para estudantes universitários elaborada pela autora.

Segundo Joly (2007, p. 508), “a pessoa é considerada como capaz de conhecer-se, planejar suas ações frente a tarefas conhecidas ou desconhecidas, e regular-se mediante seu próprio pensamento, visando à solução de problemas.” Os processos metacognitivos influenciam os processos cognitivos, auxiliando na sua modulação e flexibilidade. Para isso, trabalham em conjunto com as funções executivas ativando a percepção, a atenção e a memória, para atingir um determinado objetivo, em consonância com as intenções do estudante.

Desse modo, a autora defende que “a metacognição atua como facilitadora para tomada de decisão, seleção de estratégias e solução de problemas por meio de identificação do erro, controle inibitório e regulação emocional, dentre outros” (JOLY, 2007, p. 508). Assim, o estudante pode escolher as repostas mais adequadas para determinada atividade a partir do uso da atenção seletiva associada ao processamento, armazenamento e coordenação das informações obtidas com a leitura.

Faz-se mister destacar a importância do estudo de Joly (2007) acerca do uso das estratégias metacognitivas de leitura no auxílio de resolução de problemas de compreensão leitora, pois elas podem ajudar o estudante universitário a melhorar a qualidade de sua compreensão leitora. Isso sucede porque tais estratégias possibilitam que o estudante planeje, monitore e regule seus processos cognitivos abrangidos antes, durante e depois da leitura. O uso das estratégias metacognitivas de leitura torna-se significativo para o estudante universitário visto que, frente às suas dificuldades de compreensão, ao mesmo tempo em que necessita aprender a julgar quais as demandas cognitivas exigidas na atividade de leitura,



precisa perceber seu próprio conhecimento sobre “as necessidades impostas pelas características do texto, situação de leitura e as próprias habilidades cognitivas” (JOLY, 2007, p. 508). Neste processo é necessário que o estudante aprenda a usar a sua atenção seletiva.

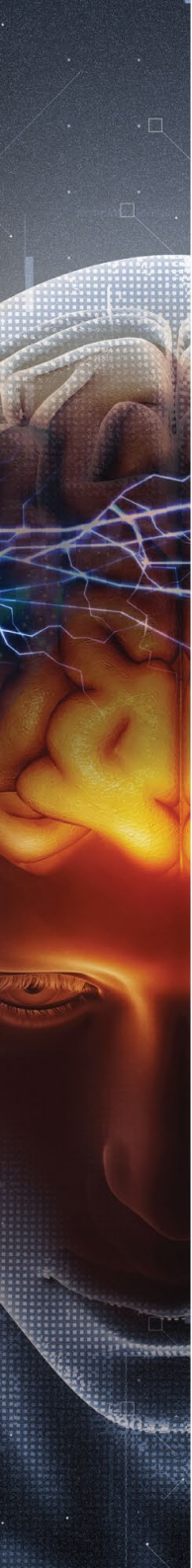
Quadro 13 – Habilidades - avaliação do Pisa

Habilidades de leitura esperadas no nível 6 (mais elevado) - Características da atividade
Lidar com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes, e gere categorias abstratas de interpretação. Realizar múltiplas inferências, comparações e contrastes com precisão e detalhamento. Elas requerem que se demonstre uma compreensão completa e detalhada de um ou mais textos que podem envolver integração de informação entre esses. Refletir e Avaliar requer que o leitor delinear hipóteses ou que avalie de forma crítica um texto complexo ou tópico desconhecido, levando em consideração múltiplos critérios e perspectivas, e aplicando interpretações sofisticadas para além do texto. Acessar e Recuperar neste nível é a precisão de análise e atenção refinada para encontrar detalhes pouco perceptíveis nos textos.

Fonte: OECD (2013, apud BRASIL, 2012a, p.5).

As habilidades de leitura que a OECD (2013) propõe para o jovem estudante pressupõem o “letramento em leitura.” Tal termo é utilizado pela organização, objetivando avaliar se o estudante, ao ler um texto, recorre ao seu conjunto de competências cognitivas integrando a “decodificação básica ao conhecimento de palavras, estruturas e características linguísticas e textuais, ao conhecimento sobre o mundo” (OECD, 2013. p.1).

As habilidades de leitura pressupostas pela OECD (2013) também têm como objetivo avaliar se o estudante utiliza as suas competências metacognitivas de forma adequada para compreender o texto lido. Dessa forma, “a Leitura é vista como um processo ‘ativo’, que implica não apenas a capacidade para compreender um texto, mas a capacidade de refletir sobre ele e de envolver-se com o texto, a partir das ideias e experiências próprias” (OECD, 2013. p.1). De acordo com a organização, o “letramento em leitura” pressupõe compreensão, utilização, reflexão, envolvimento com a leitura de



textos, bem como a utilização de estratégias metacognitivas para o estabelecimento de metas e o alcance delas.

É importante perceber que todos os autores, de alguma forma, coadunam com a premissa de que as estratégias de leitura devem ser feitas em etapas :antes, durante e depois da leitura (de acordo com o Quadro 5). Alguns autores pulam uma ou outra etapa ou preveem mais de uma estratégia para uma determinada etapa. Assim, a partir da análise e síntese das principais ideias contidas até o momento, apresenta-se o Quadro 14.

Quadro 14 – Síntese das principais estratégias metacognitivas

Autores	Estratégias metacognitivas de leitura		
	Antes da leitura	Durante a leitura	Depois da leitura
NASPOLINI (1996)	Seleção Predição Inferência	Autocontrole	Autocorreção
HODGES E NOBRE (2012)	-----	Monitoramento	Monitoramento Autoexplicações Justificativas
CROMLEY (2005)	Geração de questionamentos	-----	Monitoramento da compreensão, Resumo das ideias Resposta a questionamentos Organização de gráficos (mapa conceitual)
JACOBOWITZ (1990)	AIM – responder a certas perguntas antes da leitura	AIM – responder a certas perguntas durante a leitura	AIM – responder a certas perguntas depois da leitura
OGLE (1986)	K-W-L FASE K - (What I know? O que eu sei?) FASE W - (What I want to know? – o que eu quero saber?)	-----	K-W-L FASE L - (What I learned? O que eu li?)

CARR E OGLE (1987)	-----	-----	K-W-L PLUS MAPA DO TEXTO RESUMO
JOLY (2007)	Estratégias 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 16 e 26	Estratégias 11, 12, 14, 15, 18, 21, 24, 30, 32 e 35	Estratégias 8, 10, 13, 17, 19, 20, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 31, 33 e 34
BRASIL (2012a)	Lidar com ideias desconhecidas		Realizar múltiplas inferências, comparações e contrastes. Refletir e Avaliar Acessar e Recuperar

Fonte: Adaptado de Duke e Pearson (2002); Almeida (2009, p 38); Hodges eNobre (2012, p. 481-485); Filho (1997, p.6-10); Joly (2007, p.514-515); OECD (2013, apud BRASIL, 2012a, p. 5).

Tais estratégias metacognitivas coadunam com os aspectos abordados no Quadro 14, que apresenta as habilidades de leitura para a avaliação do PISA, tencionando o estímulo da aprendizagem da compreensão leitora por parte dos estudantes com foco no desenvolvimento eficiente da aprendizagem (BRASIL, 2012a).

Objetivando interferir positivamente do desempenho da compreensão leitora em estudantes universitários, levando em consideração a metacognição “vêm sendo desenvolvidas no âmbito educacional proposições e programas instrucionais em muito apoiados no conhecimento sobre metacognição” (CORSO, 2013, p. 23).

É de suma importância repensar as estratégias de ensino-aprendizagem na sala de aula, de modo que contemplem uma metodologia pedagógica que utilizem as estratégias metacognitivas, principalmente as de leitura. Seguindo essa linha de raciocínio, torna-se imprescindível que o profissional pedagogo ou psicopedagogo estimule as habilidades e competências metacognitivas, utilizando estratégias durante o processo de intervenção, mediando o

uso do planejamento e da regulação do pensamento e da aprendizagem, tanto na etapa preventiva quanto na terapêutica.

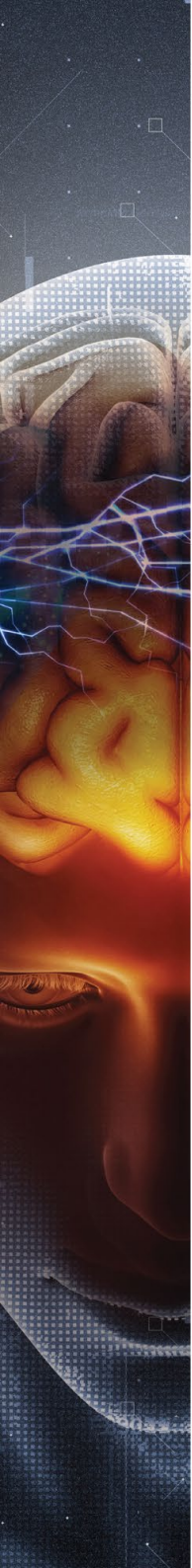
2.3 Oficinas psicopedagógicas criativas metacognitivas: a arteterapia, a psicopedagogia e a metacognição como recursos de aprendizagem

A psicopedagogia, já abordada anteriormente, se baseia nos resultados da aprendizagem que os indivíduos apresentam no momento, levando em consideração o contexto, a cognição e o sócio-emocional dos indivíduos. Para isso, tanto o profissional psicopedagogo quanto os estudantes devem tomar conhecimento e ter consciência da situação atual, ou seja, onde o indivíduo está agora; perceber a situação desejada, ou seja, onde se quer estar; e planejar e utilizar estratégias que levem o indivíduo a chegar de um ponto a outro.

De acordo com Alessandrini (2008, p. 21), a práxis psicopedagógica propõe propostas educacionais que convidam o estudante a participar ativamente de seu processo de aprendizagem. Dessa forma, o educador pode planejar e reprogramar projetos educacionais que facilitem uma aprendizagem mais dinâmica e que possibilite o processo consciente de autorregulação das habilidades intrínsecas à aprendizagem.

Quando ocorre a dificuldade de aprendizagem, e o aluno se depara com a necessidade de reestruturar a própria maneira de aprender, novos caminhos e experiências tornam-se fundamentais para que seja possível redescobrir o valor, a importância e o sentido do conhecimento. Não apenas para que haja um desempenho acadêmico qualitativamente bom, mas também para que viva melhor (ALLESSANDRINI, 2008, p. 22).

Conforme aponta Alessandrini (2008), o educador pode atuar, avaliando a relação do estudante com a aprendizagem, as suas dificuldades, e estabelecer uma proposta de ação ou intervenção,



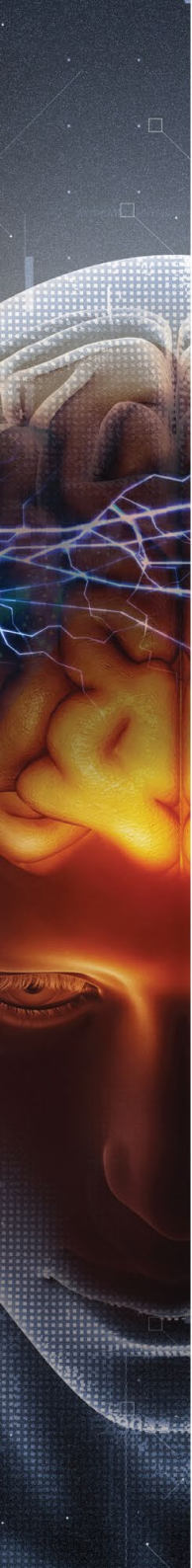
objetivando redimensionar sua relação com o objeto de conhecimento. O foco da atividade psicopedagógica é a construção da aprendizagem independente e da busca autônoma pelo conhecimento do indivíduo.

O resgate psicopedagógico por meio de recursos expressivos é valioso para a aprendizagem. Allessandrini (2008, p. 23) ressalta “a ideia de inaugurar esquemas de ação, que possam viabilizar uma condição de aprendizagem por meio do uso de recursos expressivos e artísticos.” Segundo a autora, por intermédio da gestão mental, o sujeito pode organizar seu conhecimento e habilidades na resolução de problemas por meio da utilização de estratégias para alcançar uma meta.

A Arteterapia é uma forma de trabalho terapêutico recente no Brasil. De acordo com Souza ([s.d.]), em 1923, foi notificado o primeiro trabalho com arte no Hospital do Juguery (Franco da Rocha-SP) e, a partir de 1946, com Nize da Silveira, a arteterapia ganhou visibilidade nacional e se consolidou com o uso da arte e suas expressões no processo terapêutico.

O processo terapêutico, neste estudo é considerado como o acompanhamento, por meio de oficinas psicopedagógicas criativas da aprendizagem dos estudantes universitários participantes da pesquisa.

A arteterapia baseia-se na crença de que o processo criativo envolvido na atividade artística é terapêutico e enriquecedor da qualidade de vida das pessoas. Arteterapia é o uso terapêutico da atividade artística no contexto de uma relação profissional por pessoas que experienciam doenças, traumas ou dificuldades na vida, assim como por pessoas que buscam desenvolvimento pessoal. Por meio do criar em arte e do refletir sobre os processos e trabalhos artísticos resultantes, pessoas podem ampliar o conhecimento de si e dos outros, aumentar sua auto-estima, lidar melhor com sintomas, estresse e experiências traumáticas, desenvolver recursos físicos, cognitivos e emocionais e desfrutar do prazer vitalizador do fazer artístico. (CIORNAI, 2004, p.8-9, apud MEDEIROS, 2010,p.11).



A teoria da Terapia Cognitivo-Comportamental – TCC colabora com os pressupostos da psicopedagogia e da Arteterapia no sentido de possibilitar o indivíduo à reflexão sobre seus pensamentos e ações, podendo fazer metacognição, modificá-los ou adequá-los de acordo com a meta estabelecida por ele. A abordagem da arteterapia com base na Terapia Cognitivo-Comportamental - TCC⁸ pode auxiliar o estudante a se conscientizar de suas dificuldades e a monitorar seus pensamentos e modos de estudo, visando melhorar seu desempenho acadêmico.

De acordo com Knapp (2008, p. S55), um dos focos da TCC é “a solução de problemas, que enfatiza o desenvolvimento de estratégias gerais para lidar com uma ampla variedade de dificuldades pessoais”. Esse foco é utilizado na arteterapia e na psicopedagogia para direcionar os estudantes no processo de aprendizado consciente, utilizando estratégias metacognitivas.

A arteterapia integrada à psicopedagogia objetiva propiciar resultados em um curto espaço de tempo. Visa estimular o crescimento interior, ampliar a consciência do indivíduo sobre si e sobre sua aprendizagem. Para isso, os indivíduos expressam simbolicamente o que pensam, como aprendem e estabelecem suas metas. Essas duas áreas integradas visam propiciar mudanças na aprendizagem, expansão da consciência e da cognição, possibilitando aos indivíduos a resolução de conflitos, o autoconhecimento e o desenvolvimento pessoal.

A terapia de solução de problemas tem uma grande importância no trabalho psicopedagógico e arteterapêutico, já que a cognição, a metacognição, o ato criativo conduz a uma aprendizagem ativa, que busca a autonomia e a independência do sujeito frente às situações promovidas pelo meio social e acadêmico.

8. Os termos terapia cognitiva (TC) e o termo genérico terapia cognitivo-comportamental (TCC) são usados com frequência como sinônimos para descrever psicoterapias baseadas no modelo cognitivo. (KNAPP; BECK, 2008, p. S55)

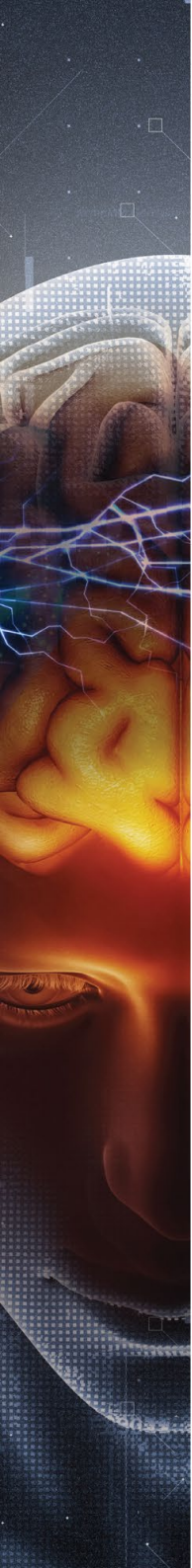
A terapia de solução de problemas, conceitualizada como treinamento de autocontrole, foi proposta em 1971 por D’Zurilla e Goldfried (1971). Seu propósito é treinar habilidades básicas de solução de problemas que são subsequentemente aplicadas a situações problemáticas reais e, desta forma, promovem mudança generalizada do comportamento (KNAPP; BECK, 2008, p. S55).

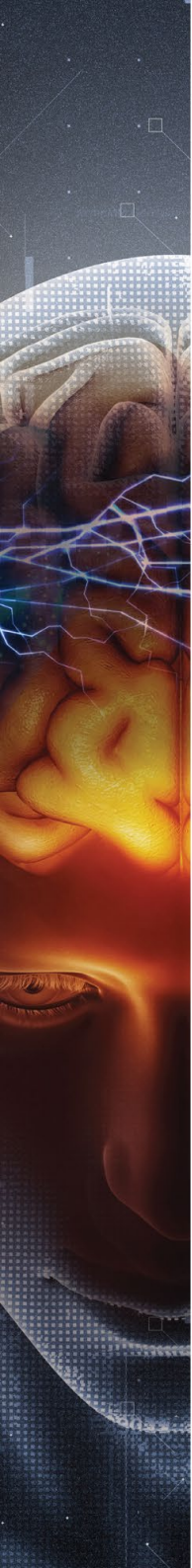
A solução de problemas é uma habilidade que deve ser desenvolvida, pois é um pressuposto para a aprendizagem e para a compreensão leitora. A psicopedagogia e a arteterapia com foco na terapia de solução de problemas visam colaborar para o desenvolvimento de tal habilidade, mediando o pensamento crítico, reflexivo e criativo, capaz de transformar a forma de pensar e de se comportar e de ter sucesso na aprendizagem.

De acordo com Dobson e Dozois (2001) as abordagens atuais em TCC compartilham três proposições fundamentais. A primeira é o papel mediacional da cognição, que afirma que há sempre um processamento cognitivo e avaliação de eventos internos e externos que podem afetar a resposta a esses eventos; a segunda defende que a atividade cognitiva pode ser monitorada, avaliada e medida; e a terceira, que a mudança de comportamento pode ser mediada por essas avaliações cognitivas e, desta forma, pode ser uma evidência indireta de mudança cognitiva (KNAPP; BECK, 2008, p. S56).

A atividade de monitoramento e a avaliação do pensamento e do comportamento são muito úteis para a aprendizagem, sendo também utilizadas pela metacognição. A psicopedagogia e a arteterapia utilizam-se dos pressupostos das abordagens atuais da terapia cognitivo comportamental e da metacognição para trabalhar estratégias com os estudantes que ampliem o desempenho de leitura, de compreensão do que se lê e, conseqüentemente, possibilitem mudanças de comportamento no âmbito da aprendizagem.

Acampora (2014, p. 13) aponta que “o objetivo da terapia por meio de processos artísticos é auxiliar o indivíduo, por intermédio das diferentes formas de fazer arte, para que se possa expressar com maior facilidade seus conflitos e dificuldades.” O arteterapeuta utiliza o processo criativo por meio de recursos de expressão artística como





artes plásticas, poesia, dança, música, teatro e outras formas de expressão para amplificar o autoconhecimento e a aprendizagem.

Allessandrini (2008, p. 30) trata do entendimento da cognição no âmbito da arteterapia, afirmando que: “a abordagem cognitiva em arteterapia é a utilização da arte na identificação, avaliação e desenvolvimento de habilidades cognitivas.” Entretanto, aborda a importância de levar em consideração os aspectos cognitivos e afetivos, pois “não há um estado puramente cognitivo e não há um estado puramente afetivo.” (2008, p. 31). Os dois se interconectam e se influenciam mutuamente.

A integração dos conceitos da psicopedagogia, da arteterapia, por meio dos processos de criação, e da metacognição coadunam no que se denomina oficina psicopedagógica criativa metacognitiva para desenvolver a competência da compreensão leitora e suas respectivas habilidades. Allessandrini (2008) considera que “percepção, atenção, memória habilidade construtiva e linguagem são habilidades mentais que, trabalhadas de forma criativa, desenvolvendo no sujeito uma melhor condição de aprendizagem” (ALLESSANDRINI, 2008, p. 45).

O trabalho de oficina criativa em psicopedagogia propõe uma dinâmica entre três ações: despertar o adormecido, fazer restaurar o caminho adoecido e inaugurar novas ações, dinamizando a aprendizagem com um desempenho mais eficiente. O despertar e o restaurar supõem um aprendizado anterior ao inaugurar. (...) a percepção começa a ultrapassar a experiência gráfica dirigida a objetos e incorporar processos mais complexos que combinam com aquilo que é percebido como elementos de um sistema de categorias abstratas, lingüísticas (ALESSANDRINI, 2008, p. 45)

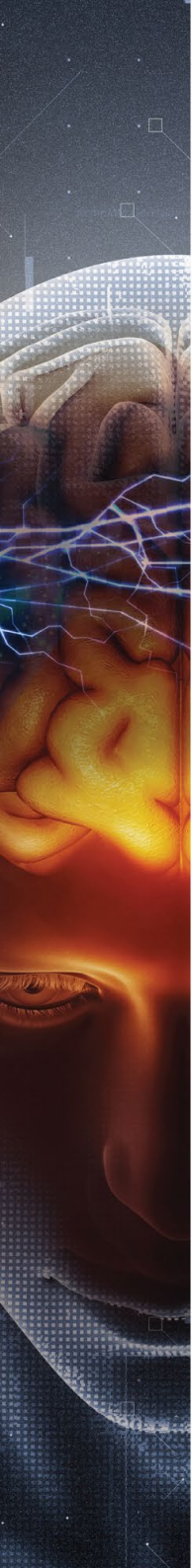
A oficina psicopedagógica criativa focaliza o despertar de potencialidades do indivíduo, principalmente no que se relaciona à compreensão leitora. O estudante deve se apropriar do conhecimento, utilizando ferramentas adequadas para a sua aprendizagem: a criatividade e a metacognição, pressupondo o pensar

sobre o pensar, o agir e o fazer. A estrutura da oficina é pensada por meio do encadeamento articulado da cognição, da afetividade e de estratégias, para que se possa refletir criticamente acerca do próprio pensar e aprender.

Transformar a própria aprendizagem é o objetivo maior das oficinas psicopedagógicas criativas metacognitivas. Para isso, o indivíduo precisa conhecer a forma de aprendizagem, as suas dificuldades dentro da compreensão leitora e, por intermédio de ferramentas específicas, a possibilidade de melhoria do seu desempenho.

Estimular as competências e habilidades dos estudantes pressupõe maximizar o potencial do funcionamento do seu cérebro. Para isso, é necessário oferecer a eles estratégias que possibilitem o aprendizado do ato de elaborar e planejar diversas formas de solucionar os desafios e resolver problemas. Infere-se que a oficina psicopedagógica criativa é um importante auxílio para a educação e para o desenvolvimento das competências metacognitivas. Jou (2009) defende as ideias de diferentes autores que destacam as atividades metacognitivas, indicando três estratégias básicas: “saber relacionar novas informações as já existentes; saber selecionar estratégias de pensamento propositalmente; saber planejar, monitorar e avaliar os processos de pensamento” (BLAKEY; SPENCE, 1999, apud JOU, 2009, p. 56).

Tais estratégias pressupõem a criatividade, a atenção e a memória para que o estudante consiga executá-las. A integração entre essas diferentes habilidades e funções executivas possibilitou mudanças no ato de aprender. Dessa forma, o indivíduo, ao aprender a maximizar o uso de suas capacidades cognitivas por meio da metacognição, tem a possibilidade de melhorar a qualidade do seu aprendizado, relacionando conceitos, planejando, monitorando e avaliando constantemente seus pensamentos e resolvendo problemas em situações diversas.



2.3.1 A Relação entre oficina criativa e metacognição

O processo criativo tem sido objeto de estudo na contemporaneidade, particularmente no que concerne à atividade pedagógica e psicopedagógica, visando seu incentivo entre os estudantes.

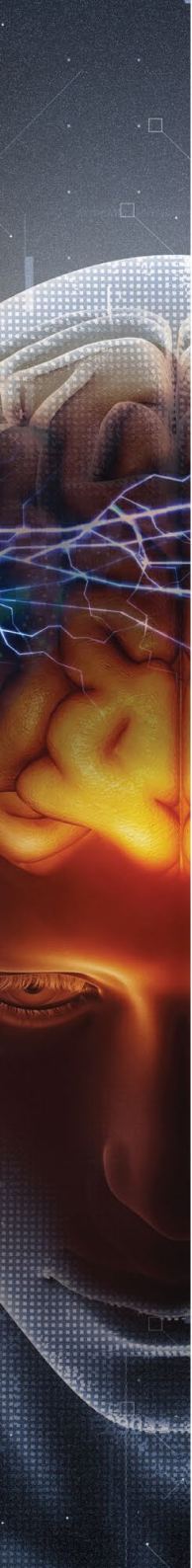
Vários autores buscaram definir o processo criativo ou a criatividade, e a maioria deles concorda que o indivíduo usa a sua inteligência, conectando seus conhecimentos oriundos de seu mundo interior e exterior para solucionar um problema, produzir um produto original, entre outras destacadas abaixo por três grandes pensadores:

TORRANCE - A criatividade é o processo de tornar-se sensível à problemas, deficiências, lacunas no conhecimento, desarmonia; identificar a dificuldade, buscar soluções, formulando hipóteses e comunicando os resultados. OSBORN – é o processo de produção, pelo qual uma pessoa produz o maior número de ideias, hipótese, soluções, opiniões originais e eficazes. MASLOW – atividade mental organizada, visando obter soluções originais para satisfação de necessidades e desejos (OSTROWER, 1997, citado por BITTENCOURT, 2014, p. 51).

O processo criativo é a possibilidade de dar forma a algo novo. De acordo com Ostrower (2009, p. 9), “o ato criador abrange a capacidade de compreender, e essa, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.” O ato de criar desencadeia os processos refinados das operações mentais.

O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando. Os processos de criação ocorrem no âmbito da intuição. (...) Intuitivos, esse processos se tornam conscientes na medida em que são expressos, isto é, na medida em que lhe damos forma. (...) os processos de criação, como processo intuitivo, interligam-se diretamente com o nosso ser sensível. A sensibilidade é patrimônio de todos os seres humanos (OSTROWER, 2009, p. 10, 12).

A sensibilidade humana se relaciona com as sensações oriundas do mundo externo e interno. As sensações podem ser



vinculadas ao inconsciente ou ao consciente. A parte da sensibilidade que chega ao consciente é denominada por Ostrower (2009, p. 12-13) como percepção. “A percepção abrange o ser intelectual, pois a percepção é a elaboração mental das sensações.” Para a autora, a percepção determina que o ser humano é capaz de sentir e compreender, articulando as informações do mundo à sua volta.

Ostrower (2009, p. 13) defende que, ao ordenar os dados sensíveis que permitem apreender o mundo, o homem apreende também “o próprio ato de apreensão.” Ou seja, ao apreender o homem compreende. Por esse fato, defende que a percepção é muito importante para a compreensão. Ao perceber o mundo à sua volta e o seu próprio mundo interno, o indivíduo integra os conhecimentos oriundos dessa relação e tem a possibilidade de criar, conectando o ser sensível, o pensante e o atuante.

De acordo com Ostrower (2009), a criatividade é elaborada na capacidade do ser humano de selecionar, relacionar e integrar dados do mundo externo e interno, transformando-os e encaminhando-os para um sentido mais completo. Nesse processo de criação, a memória tem um papel fundamental.

Ao homem torna-se possível interligar o ontem com o amanhã. (...) Dessa sequência viva ele pode reter certas passagens e pode guardá-las, numa ampla disponibilidade. (...) O homem se torna apto a reformular as intenções do seu fazer e a adotar critérios para futuros comportamentos. (...) Evocando um ontem e projetando-o sobre o amanhã, o homem dispõe em sua memória de um instrumental para, a tempos vários, integrar experiências já feitas com novas experiências que pretende fazer (OSTROWER, 2009, p. 18).

Pode-se inferir, então, que a percepção e a memória são de fundamental importância para o ato criativo. Ao utilizar a percepção, memória e a criatividade para pensar sobre seu próprio pensamento e sua aprendizagem, o ser humano está praticando a metacognição. Ao criar, o indivíduo dá forma a algo, ou seja, faz e experimenta. Dessa forma, o indivíduo precisa atuar para criar, geralmente, frente

a um problema ou conflito que precisa ser solucionado. É exatamente esse processo que a metacognição pressupõe e exige do ser humano que ele atue metacognitivamente para resolver problemas – no caso deste estudo, os problemas ligados à compreensão leitora.

Quadro 15 – Relação entre processo de criação e processos de metacognição

Processo de criação	Processo de metacognição
É a capacidade do ser humano de selecionar, relacionar e integrar dados do mundo externo e interno, transformando-os.	É o conhecimento dos próprios produtos cognitivos, isto é, o conhecimento que o sujeito tem sobre seu conhecimento. Pressupõe selecionar, relacionar e integrar dados, ou seja, a criatividade.
Pressupõe percepção, memória, sensibilidade, abertura para o novo para criar e resolver problemas e situações diversas	Pressupõe percepção, atenção, memória, sensibilidade, crença e estabelecimento de objetivos para resolver problemas e situações diversas.

Fonte: Adaptado de Ostrower (2009) e Beber et al (2014).

Mostra-se no Quadro15 que os processos de criação e de metacognição estabelecem uma relação de correlação, existindo correspondência e interdependência entre os processos. Para fazer metacognição, é preciso que se utilize do processo criativo; e para ser criativo, o indivíduo também utiliza a metacognição.

O processo criativo, de acordo com Philippini (2011, p. 23), “quando ativado de maneira adequada, restaura, resgata, recupera, reorganiza, redireciona e libera o fluxo de energia psíquica.” Já o processo metacognitivo, segundo Beber et al (2014, p. 146) utiliza estratégias em tarefas específicas em função de objetivos, visando atingi-los, pressupondo o uso da criatividade e possibilitando a liberação da maximização cognitiva e da melhoria da aprendizagem.

A metacognição é composta por dois componentes, um de sensibilidade e outro de crenças. A sensibilidade diz respeito à necessidade de se utilizar estratégias em tarefas específicas, em que o sujeito precisa saber o que fazer com ela em função de seus objetivos. A crença é o conhecimento que a pessoa tem do seu potencial enquanto ser cognitivo, atuando como agente de seu conhecimento e os resultados que consegue alcançar com este. (BEBER et al, 2014, p. 146).

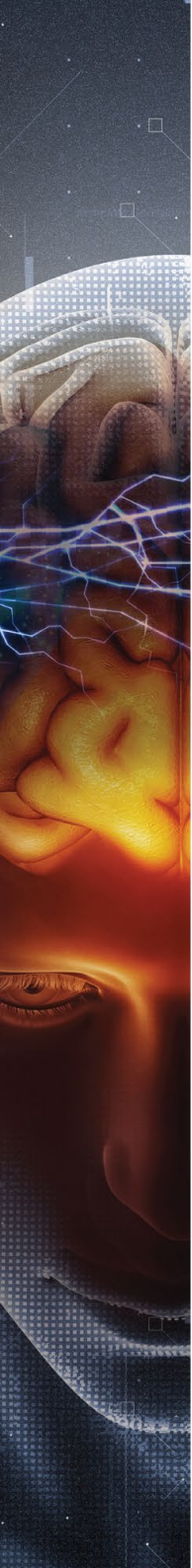
Lins e Miyata (2008, p. 456) defendem que “o pensamento criativo tem sido frequentemente considerado como um diferencial próprio de pessoas dotadas de uma capacidade intelectual superior.” As autoras, baseadas em diferentes pensadores, entendem que criatividade é uma competência que pode ser desenvolvida em qualquer pessoa, mas, para isso, o indivíduo precisa desenvolver em si mesmo um mínimo de requisitos intelectuais, afetivos e sociais.

O debate da criatividade na educação tem suscitado discussões sobre habilidades de pensamento criativo, traços de personalidade de alunos mais criativos, características de professores que favorecem a criatividade, distintos procedimentos para facilitar o desenvolvimento e expressão das habilidades criativas (ALENCAR, 2002, p. 63, apud LINS e MIYATA, 2008, p. 457).

Dessa forma, infere-se que a criatividade pode ser aprendida, e para isso o indivíduo precisa combinar mentalmente diferentes estratégias. O processo de criação pressupõe que o estudante desenvolva uma alta capacidade de pensamento abstrato ou uma invenção por combinação mental. Piaget colabora com o assunto afirmando que:

(...) toda invenção supõe uma combinação mental de esquemas já elaborados; mas essa aplicação desenvolve-se paralelamente à aquisição, visto que há invenção e, por consequência, combinações originais. Dado esse ritmo, a invenção poderá ser comparada, portanto, à aplicação de meios conhecidos às novas situações, pois que, como essa última, desenvolve-se também por dedução; mas essa dedução, sendo criadora, participa igualmente dos processos de aquisição (...) e, sobretudo, da descoberta de novos meios por experimentação ativa (PIAGET, 1970, p. 312-313, apud LINS; MIYATA, 2008, p. 458).

Essa ideia colabora com a correlação entre criatividade, competências e metacognição, por meio do pensar sobre o seu próprio pensar, aprendendo a resolver problemas. Há a geração de uma ideia original, ou seja, a invenção de uma resposta a algo novo de forma ativa.



A metacognição como processo da aprendizagem é o conhecimento dos próprios produtos cognitivos, isto é, o conhecimento que o sujeito tem sobre seu conhecimento. O aprendiz, na busca de regular os processos cognitivos, se depara com atividades que o desafiam, levando-o à aprendizagem (BEBER et al, 2014, p. 146).

Dessa forma, o uso da criatividade e da metacognição pode viabilizar a melhoria da aprendizagem do indivíduo e a reflexão-ação-reflexão, isto é, refletir sobre o que conhece ou aprendeu, agir na resolução de uma situação ou atingir determinado objetivo e refletir sobre essa ação, avaliando os resultados e criando novas ações. É um processo contínuo em uma espiral crescente. Para que ocorra a metacognição, o estudante necessita ter consciência de sua capacidade de aquisição do conhecimento. Essa consciência favorecerá a evolução de suas competências e habilidades, de suas possibilidades e limites.

Quando o sujeito possui conhecimento de suas especialidades, eficácias e limitações consegue ter mais clara a estratégia adequada para a realização de determinada tarefa e, por consequência, domina as ações que serão necessárias para serem colocadas em prática. O controle e a regulação dos processos de cognição tornam o sujeito ativo no desenvolvimento das atividades, independente das experiências, recursos e estratégias utilizadas para aprender. O conhecimento metacognitivo coordena e controla de forma efetiva e eficaz as tentativas de aprendizagem, levando à resolução dos problemas (BEBER et al, 2014, p. 147).

O professor universitário deve estimular o conhecimento metacognitivo nos estudantes para que eles possam resolver diferentes situações que envolvem a aprendizagem. Para Beber et al (2014, p. 147), a existência de *feedback* interno proporciona um movimento de mudança, permitindo ao sujeito agir sobre as sensações para modificar o seu comportamento. A estimulação do movimento de mudança interna dos estudantes é necessária para que haja uma mudança significativa no cenário da educação brasileira atual. A oferta de oficinas psicopedagógicas criativas pode viabilizar a melhoria dessa demanda.

2.3.2 A oficina psicopedagógica criativa

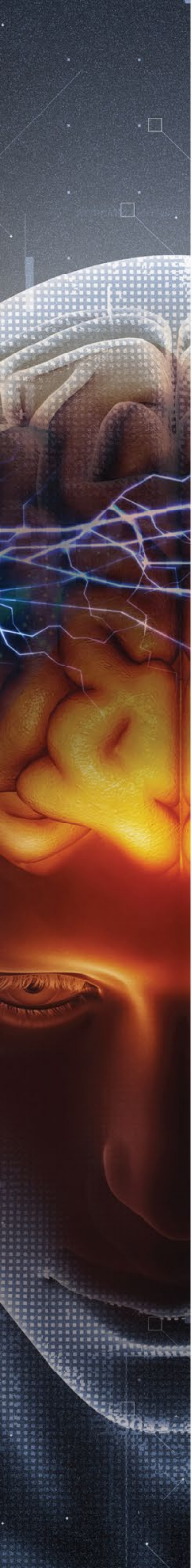
A oficina criativa é um termo utilizado por Philippini (2011) e Alessandrini (2008), que consiste no trabalho composto de várias etapas. De acordo com Bittencourt (2014, p. 38-39) o sujeito expressa criativamente seus mecanismos internos por meio das atividades artísticas, visando organizar o conhecimento desses mecanismos. A oficina criativa é considerada pela autora um processo integrado.

A psicopedagogia de oficina, clínica e institucional, propõe o desenvolvimento das funções de aprendizagem (...) a partir de um trabalho expressivo e criativo. (...) Todo um universo de potenciais permanece pronto para ser trabalhado e trazido para o nível da consciência. Novas habilidades podem ser despertadas, desenvolvidas ou aprimoradas (ALLESSANDRINI, 2008, p. 27).

A oficina psicopedagógica criativa tem como foco o problema em aprendizagem apresentado pelo grupo de indivíduos participantes. Como afirma Alessandrini (2008, p. 19), a oficina deve acontecer “sempre no sentido de despertar, restaurar ou inaugurar um esquema de ação que permita ao indivíduo aprender.”

Cabe ao educador, ao utilizar estratégias psicopedagógicas e arteterapêuticas, organizar as atividades em consonância com as demandas do indivíduo ou grupo que se está trabalhando, visando facilitar e desenvolver os recursos pessoais, a comunicação e expressão de ideias, o uso de linguagens analógicas e metafóricas, a expressão e organização de conteúdos relevantes, novas percepções, desconstruções e reconstruções.

Através do trabalho de oficina psicopedagógica criativa, o indivíduo tem a possibilidade de conseguir reestabelecer sua relação com o ato de aprender e com o mundo. Alessandrini (2008, p. 44) trata da integração da arte e da psicopedagogia defendendo que “a arte preenche uma função cognitiva, apresenta o conhecimento de forma completa, integral e sistêmica, pois cada movimento depende um do outro.”



Durante o processo psicopedagógico desenvolvido por meio das oficinas criativas, pode-se trabalhar com a linguagem verbal, não verbal e escrita, considerando o desbloqueio da expressão verbal e o desenvolvimento da compreensão leitora. O objetivo é que o indivíduo, ao vivenciar o processo de oficina psicopedagógica criativa, reestabeleça sua conexão com a aquisição do conhecimento.

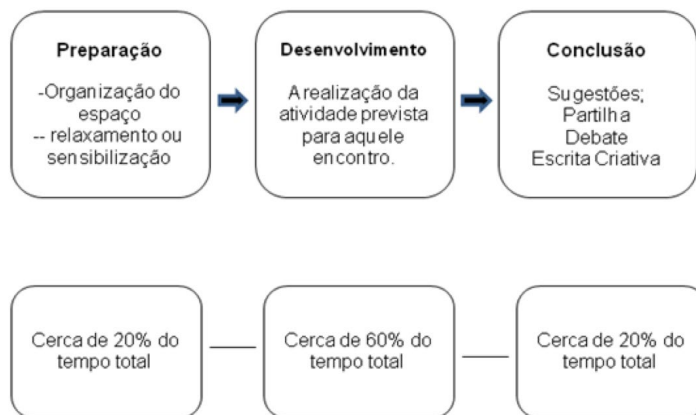
De acordo com Allessandrini (2008), há uma relação entre a arte e a cognição nos processos de aprendizagem do ser humano, sendo a oficina psicopedagógica criativa a possibilidade de despertar e restaurar, pois a estrutura da atividade cognitiva e metacognitiva é dinâmica e o indivíduo “opera em sua percepção, imagina, deduz, generaliza situações, raciocina, cria e transforma, inter-relacionando forma e conteúdo. A mudança pode ocorrer no processo do fazer criativo”. (ALLESSANDRINI, 2008, p. 53). A autora defende ainda que:

Intimamente associadas à nossa assimilação de novas experiências, ocorrem mudanças na natureza da atividade cognitiva e na estrutura dos processos mentais. A concretude do representar a realidade amplia-se. A percepção começa a ultrapassar a experiência gráfica dirigida a objetos e a incorporar processos mais complexos que combinam aquilo que é percebido com elementos de um sistema de categorias abstratas, linguísticas. Consequentemente, os processos de raciocínio começam a envolver mais e mais abstração (ALLESSANDRINI, 2008, p. 52).

A integração entre psicopedagogia e arteterapia possibilita o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Para isso, torna-se necessário refletir sobre os caminhos da cognição, metacognição e criatividade, por meio do trabalho com oficina, objetivando um aprendizado mais eficiente e de qualidade. O trabalho com oficina é composto por certas etapas. As abordagens de Philippini (2011), Allessandrini (2008) e Bittencourt (2014) se completam, pois as referidas autoras coadunam da mesma opinião de que o processo de oficina criativa deve ser organizado em etapas.

Philippini (2011) pressupõe o processo de oficina criativa em três etapas, de forma mais sintética. Já Alessandrini (2008) e Bittencourt (2014) desdobram o processo e organizam o processo de Philippini (2011) em cinco etapas. Philippini (2011) defende que, pelo fato do trabalho ser desenvolvido em grupo, o tempo das sessões ou oficinas criativas deve ser organizado em três momentos. Segundo a autora, quando se trabalha com grupos, pode-se planejar um tempo maior para as oficinas, com duração de duas a três horas, dividindo o tempo em etapas como exemplifica a Figura 6.

Figura 6 – Organização temporal/espacial das oficinas



Fonte: Philippini (2011, p. 38)

Neste sentido, de acordo com Philippini (2011), destaca-se a reserva de um tempo para a sensibilização, para a realização da atividade e para a conclusão da oficina por meio da partilha de conhecimentos adquiridos, percepções e pensamentos sobre o tema tratado em cada oficina criativa em grupo. Philippini (2011), Alessandrini (2008) e Bittencourt (2014) compatibilizam que primeira etapa do processo da oficina criativa é a sensibilização. Essa etapa visa sensibilizar o indivíduo para se conectar com a situação.

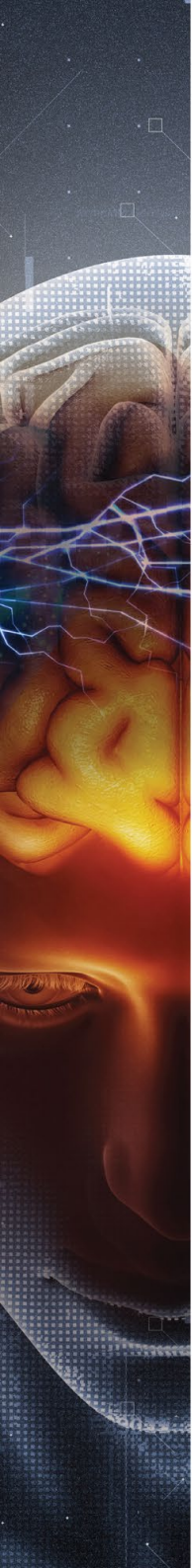
Sensibilização. O sujeito estabelece uma relação diferenciada de contato com o mundo (...) as atividades desenvolvidas neste

momento visam à vinculação do sujeito com a situação, que podem ser feitas por meio de exercícios lúdicos, atividades corporais, observação dirigida ou sugerida ou construções do imaginário (BITTENCOURT, 2014, p. 39).

Essa etapa é considerada significativa, pois os estudantes, ao chegarem para participar das oficinas, trazem consigo, anseios e preocupações oriundas do trabalho, de casa, da vida financeira, dos acontecimentos do dia e não estão focados em seus pensamentos reais e na forma como eles interferem em seu aprendizado. A sensibilização auxilia no processo de entrar em contato consigo mesmo e com o grupo, visando uma maior consciência na tarefa proposta a seguir, denominada de expressão livre, ou seja, o processo de criação em si.

A segunda etapa é composta do desenvolvimento do processo de expressão livre. Philippini (2011), Alessandrini (2008) e Bittencourt (2014, p.39) coadunam da ideia de que nessa fase o indivíduo pode expressar criativamente seus pensamentos e sentimentos de forma verbal, escrita ou não-verbal utilizando diferentes técnicas e materiais.

Ainda dentro da segunda etapa proposta por Philippini (2011), as autoras Alessandrini (2008) e Bittencourt (2014) ainda pressupõem mais duas etapas: elaboração da expressão e a transposição da linguagem. Na etapa de elaboração da expressão, segundo as últimas autoras, o indivíduo se distancia reflexivamente do que produziu, conscientizando-se de seus pensamentos e começa a elaborá-los, aprimorando sua produção e, por vezes, reelaborando-a. Na etapa da transposição da linguagem, o indivíduo transpõe o que produziu para a linguagem verbal por meio de mensagens e textos. De acordo Alessandrini (2008, apud BITTENCOURT, 2014, p.40), Neste momento “se pode trabalhar de modo mais diretivo e estruturado o aperfeiçoamento da linguagem oral e escrita, associados aos processos de raciocínio e operacionalização.”



A terceira e última etapa proposta por Philippini (2011) é a conclusão que pressupõe sugestões, debate, escrita criativa, partilha. Alessandrini (2008) e Bittencourt (2014) chamam esse mesmo processo de avaliação. Para elas a avaliação permite rever cada etapa anterior, avaliando o processo em si e o que aprendeu com ele. Segundo Alessandrini (2008, apud BITTENCOURT, 2014, p.40), “a retomada do processo permite a conscientização e percepção crítica do indivíduo na aquisição de novos conhecimentos.”

O processo de oficina criativa psicopedagógica metacognitiva pressupõe três etapas: sensibilização, processo e partilha, baseando-se nas premissas de Alessandrini (2008), Philippini (2011) e Bittencourt (2014) e se adequa a este estudo devido à sua realização com estudantes universitários que estudam no período noturno, adequando-se ao tempo de duas horas de oficina, uma vez por semana totalizando vinte e quatro encontros.

2.3.3 A oficina psicopedagógica criativa metacognitiva para a compreensão leitora e o papel do mediador

Na oficina psicopedagógica criativa metacognitiva em consonância com a metodologia da pesquisa-ação, a figura do pesquisador como mediador tem um papel importante. O pesquisador mediador deve promover um clima favorável ao aprendizado do estudante, proporcionando o estabelecimento do vínculo de si mesmo com a aprendizagem, com os demais participantes das oficinas, com o próprio mediador, despertando a motivação e a autonomia para aprender. De acordo com Beber et al (2014, p. 147) aprender a aprender é muito importante neste processo. “É importante saber quando e como se deve utilizar as estratégias de aprendizagem. Essas estratégias permitirão controlar as informações que o mediador utiliza.”

Beber et al (2014, p. 147) defende que o mediador deve exercer tarefas diferentes, visando alcançar os estudantes. Deve aperfeiçoar sua maneira de ensinar, levando em consideração que “geralmente se aprende melhor quando os elementos de aprendizagem são colocados num nível hierárquico superior, isto é, de uma memória simples para a mais complexa, em relação ao desafio na superação dos obstáculos.” O mediador deve atentar para as ações que lhe são inerentes neste processo, a saber:

a. atender para o motivo; b. partir do conhecimento prévio; c. dosar com qualidade adequada; d. condensar os conhecimentos básicos; e. diversificar as tarefas; f. planejar situações para recuperação; g. organizar e ligar uma aprendizagem a outra; h. promover reflexão sobre conhecimento; i. proporcionar tarefas cooperativas; j. instruir planejamento e cooperação (POZO, 2002, apud BEBER et al, 2014, p. 147).

Durante a oficina, o mediador deve auxiliar no processo de aprender a aprender melhor, Beber et al (2014, p. 148) aponta que o mediador pode trabalhar no sentido de “fazendo articulações e estabelecendo relações entre os saberes”, favorecendo e construindo estratégias que conduzam o estudante à realização do objetivo em questão. Para isso, deve trabalhar para que o estudante supere os limites apresentados até então em relação à aprendizagem, mais especificamente, em relação à compreensão leitora, oportunizando a “reflexão sobre o porquê e sobre a forma de fazer cada tarefa, pois a mesma proporciona a construção da autorregulação”, que acontece por intermédio de facilitadores da aprendizagem que o mediador deve proporcionar aos estudantes, tais como:

A. acentuar passo a passo a realização da tarefa – o que fazer e sua contextualização, objetivando auxiliar o sujeito a construir a reflexão e seus guias pessoais; b. questionar, estimulando o sujeito à autorreflexão e ao diálogo, num movimento de argumentação e análise; c. levar o aprendiz à cooperação, através do partilhar com o outro as ações num movimento de aprender recíproco, construindo estratégias pessoais para a aprendizagem; d. levar o sujeito a formular hipóteses, experimentar e confrontar resultados numa atitude investigativa na solução de problemas; e. analisar os procedimentos e reconhecimento da tarefa, valorizando o que foi realizado; f. apre-

sentar registro do plano de trabalho, de forma a “controlar” o que foi realizado servindo como um plano individual de trabalho; g. produzir material portfólio como registro do desenvolvimento das ações realizadas mostrando o que foi produzido (VEIGA SIMÃO, 2004, apud BEBER et al, 2014, p. 148).

De acordo com o exposto acima, a responsabilidade e o comprometimento do mediador deve ser intensa, objetivando criar um ambiente de promoção e valorização do aprender a aprender de forma criativa por meio de algumas atitudes contidas na Figura 7.

Figura 7 – Atitudes do mediador frente às ações de aprendizagem.



Fonte: Adaptado de Sanmartí (2009, apud BEBER et al, 2014, p. 148).

Ao aplicar as atitudes apresentadas na Figura 7 nas oficinas, a possibilidade de desenvolver a criatividade e a metacognição, por meio do processo de autorregulação pode ser incentivada por intermédio do planejamento do tempo, como já foi abordado anteriormente, promover a superação dos obstáculos.

O mediador deve proporcionar ao estudante durante as oficinas psicopedagógicas criativas metacognitivas para a compreensão leitora a possibilidade da leitura, sua compreensão

e a escrita criativa. A oferta da leitura por meio de textos contendo assuntos instigantes e atuais possibilitam o debate, a reflexão crítica a criação de novas soluções para o tema proposto, favorecendo a correlação de informações novas e antigas, visando a compreensão do que foi lido pelo estudante, bem como a facilitação do processo de escrita criativa.

A leitura amplia a capacidade associativa e de armazenar informações, aprimora a memória, aumenta o vocabulário e o manancial de argumentos e respostas. (...) a leitura diversificada ajuda a tirar o cérebro da zona de conforto e dos estados habituais de apatia (DINIZ, 2008, p. 45).

O mediador pode ofertar a leitura de textos variados e atuais, bem como a escrita criativa, que consistem na possibilidade de criar textos, poesias, mapas conceituais, entre outras estratégias, a partir da leitura de um dado texto, de um debate, e das estratégias criativas e metacognitivas.

A criatividade integra diferentes conhecimentos prévios a respeito de imagens, palavras, textos e contexto para compreender, inferir, usar metáforas, parafrasear entre outras habilidades. Bittencourt (2014, p. 67) aborda este assunto ao utilizar o termo “criatividade expressiva verbal e literária” para tratar da criatividade associativa entre as ideias, palavras, imagens e textos. Para a autora, a consciência se estabelece pelas ideias e imagens que o indivíduo tem do mundo interno e externo. As ideias e imagens são expressas por intermédio das palavras. As palavras são a representação das coisas, da realidade e dos contextos que se consubstanciam em frases e textos que representam a visão da realidade do indivíduo. As imagens ou os símbolos imagéticos que constituem a experiência e os conhecimentos universais levam à criatividade literária imaginativa, intensificando a vivência das palavras e dos textos. Temos então o esquema da Figura 8.

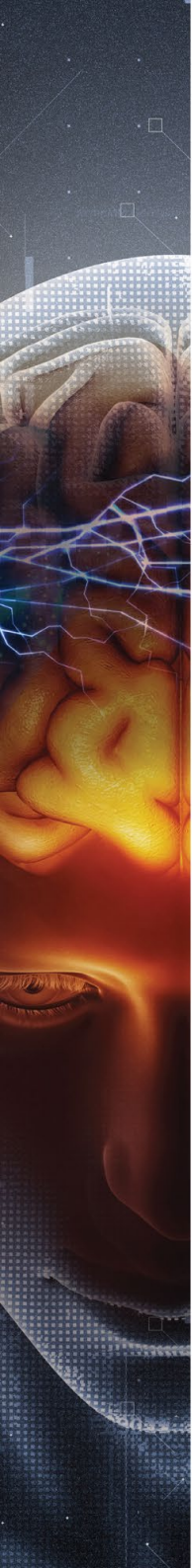
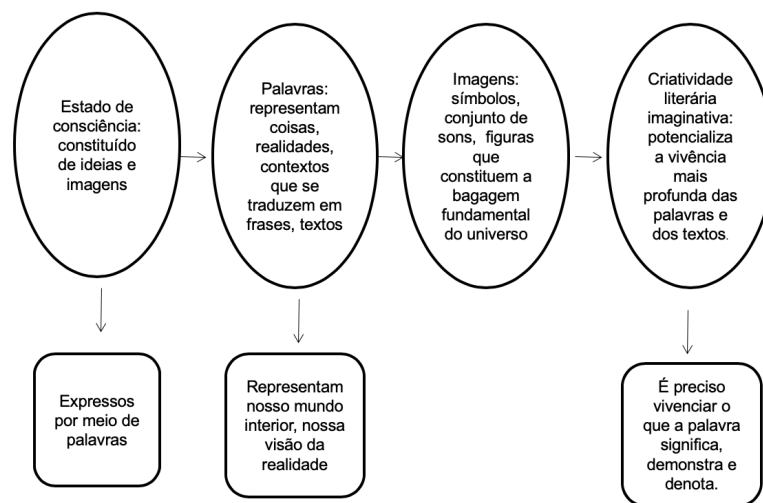


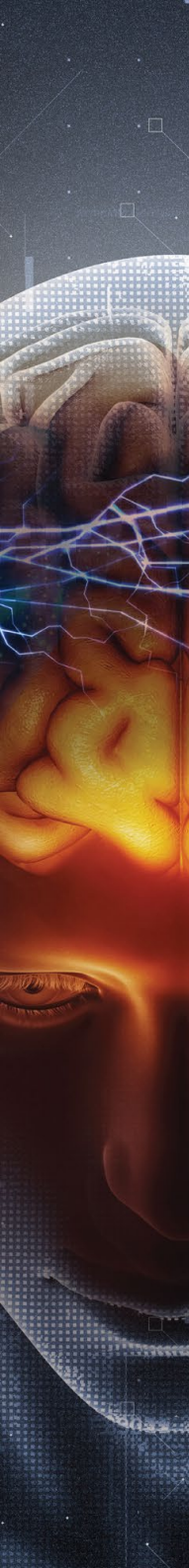
Figura 8 – Criatividade expressiva verbal e literária



Fonte: Adaptado de Bittencourt (2014, p. 67).

As estratégias criativas a serem utilizadas pelo mediador nas oficinas psicopedagógicas para desenvolver a criatividade expressiva relacionadas à linguagem, especificamente, a leitura e sua compreensão são baseadas nas técnicas de Allessandrini (2008) Di Nizzo (2008), Philippini (2011), Bittencourt (2014) e Acampora (2014), tais como: turbilhão de ideias, jogo linguístico, análise recriativa de textos, leitura recriativa de imagem, a poesia com desenho, a escrita criativa por meio da letra de música, o psicodrama. Tais técnicas objetivam a expansão da mente, a criatividade, a flexibilidade, ampliação da compreensão, abertura de ideias por meio da leitura e da escrita criativa.

O turbilhão de ideias, de acordo com Bittencourt (2014), consiste na liberação de ideias e pensamentos. O sujeito é conduzido a expressar suas ideias sobre um determinado assunto por meio de perguntas abertas com várias respostas.



É uma técnica de liberação de pensamento que busca a liberdade de expressão e o fluir das ideias, tendo como objetivo principal acessar conteúdos do inconsciente sem nenhum tipo de censura, por meio de um maior número de ideias como sugestões de um determinado assunto. Na medida em que trabalhamos com essa técnica produzimos uma maior fluência e agilidade mental, explorando todos os caminhos possíveis de um determinado tema. Conseguimos, então, a partir de um determinado assunto, lançar novas ideias originais, surpreendentes, rompendo o lógico e o convencional (BITTENCORT, 2014, p.53-54).

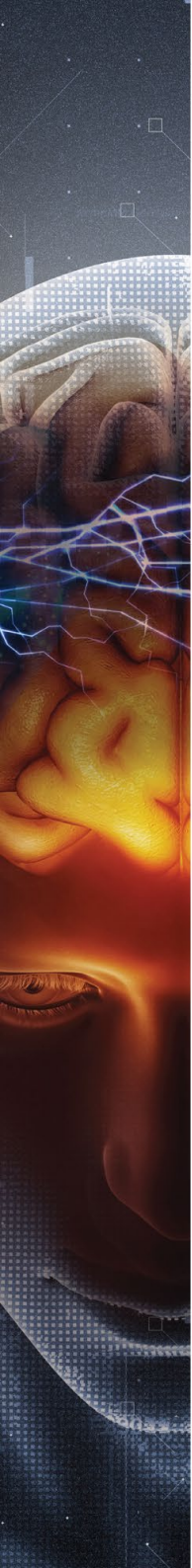
O jogo linguístico (JL), para Bittencourt (2014), consiste em brincar com as palavras atribuindo-lhe novos sentidos e significados, construindo frases e textos, tendo como objetivo pensar e expressar os diferentes significados para compor novas palavras, frases e textos.

É uma técnica que usamos para jogar, brincar com as palavras, buscando uma maior flexibilidade mental e, assim, criar novos sentidos e significados para uma palavra já conhecida e estigmatizada pela sociedade. Temos como base, sua raiz, seu radical e, a partir daí, construímos uma rede de palavras novas, um vocabulário de palavras afins (BITTENCORT, 2014, p.58).

De acordo com Bittencourt (2014), a análise recreativa de textos (ART) trabalha com a criação de textos a partir de um texto dado à priori, fazendo recomposição, trocando partes e mudando seu sentido. Objetiva o empoderamento por parte do sujeito da criação e autoria de seu próprio texto, por meio da exploração de novos recursos.

É uma técnica com enfoque criativo que transforma o texto original básico em novos textos, fazendo recomposição, trocando as partes, mudando seu sentido. Pode-se trocar seu estilo, passando de culto a popular, de lírico para dramático, por exemplo. É um mecanismo de criação, que transforma textos já produzidos em textos novos, aproveitando sua estrutura (sintático-semântico), sem cair na produção de textos já construídos (BITTENCORT, 2014, p.58).

A análise recreativa de textos estimula o processo criativo e a metacognição, refletindo e analisando o que já está pronto à priori,



e desconstruindo para reconstruir, possibilitando novas formas de pensar o texto e atribuindo novos significados a ele. De acordo com a referida autora, é significativo utilizar outra técnica criativa, a saber: a leitura recreativa de imagem que focaliza a leitura objetiva e lógica de uma imagem e, a partir dela, visa transformar sua mensagem em novas expressões a partir da elaboração de um texto.

A leitura recreativa de imagem tem como objetivo desenvolver a criatividade por meio de uma leitura objetiva e lógica de uma imagem estudante e, a partir dela, transformar sua mensagem e veículo visual em novas expressões plásticas e verbais, concebendo novas mensagens, novos projetos de imagens. É uma técnica que serve para compreender os elementos da comunicação visual, tentando fazer uma decomposição da imagem original para construir novas imagens, desenvolvendo a criatividade e a originalidade (BITTENCOURT, 2014, p. 64).

Para Acampora (2014), a poesia com desenho consiste em fazer um desenho sobre um tema trabalhado a partir da elaboração de um texto ou poesia, seguida da elaboração de um desenho sobre ela. Tal técnica possibilita a expressão criativa, a integração dos sentimentos com os pensamentos, pressupostos pelas funções executivas que auxiliam na utilização da metacognição para a compreensão leitora.

O objetivo é desenvolver a consciência rítmica; expressar-se criativamente por meio da escrita; utilizar a escrita poética como forma de expressão das emoções e como fonte de reequilíbrio psíquico. (...) elaborar uma poesia da sua vida (ou sobre suas características) com no mínimo três estrofes contendo rimas. Fazer um desenho representando a poesia no papel (...) (ACAMPORA, 2014, p. 78).

O mapa mental consiste em escrever uma palavra-chave no centro da folha e anotar as associações simultâneas para cada categoria do texto lido. Ela é tratada como estratégia criativa por Di Nizzo (2008) e como estratégia metacognitiva de leitura por Carr e Ogle (1987). Como estratégia criativa Di Nizzo propõe uma atividade mental livre, com associações de palavras e de ideias.

Separe uma caixa de lápis colorido e uma folha de papel A3 ou A4. Escolha uma palavra-chave. Escreva-a no centro da folha. Faça associações livres, unindo ideias aleatoriamente. Se preferir selecione algum tema que o mobilize internamente. Exemplo: Criança. Criança lembra o quê? Anote as associações espontâneas, desenhando linhas assimétricas como troncos ou galhos. (...) cada palavra é escrita com uma cor diferente (...) uma vez concluído o mapa mental, escreva um texto (...) (DI NIZZO, 2008, p. 113-114).

O mapa mental com a estrutura livre e criativa da proposta de Di Nizzo (2008) difere do mapa mental como estratégia metacognitiva proposta por Carr e Ogle (1987). Nessa última, a estratégia parte de um texto lido. O indivíduo deve extrair a ideia principal do texto colocando-a no centro do papel. Em seguida, deve listar as palavras e frases mais importantes do texto e organizá-las em categorias, escrevendo-as como secundárias que estão ligadas à ideia principal. Essa estratégia é apresentada na Figura 9.

As estratégias criativas a serem utilizadas pelo mediador nas oficinas psicopedagógicas para desenvolver a criatividade expressiva relacionadas à linguagem, especificamente, a leitura e sua compreensão são baseadas nas técnicas de Allessandrini (2008) Di Nizzo (2008), Philippini (2011), Bittencourt (2014) e Acampora (2014), tais como: turbilhão de ideias, jogo linguístico, análise recriativa de textos, leitura recriativa de imagem, a poesia com desenho, a escrita criativa por meio da letra de música, o psicodrama. Tais técnicas objetivam a expansão da mente, a criatividade, a flexibilidade, ampliação da compreensão, abertura de ideias por meio da leitura e da escrita criativa.

O turbilhão de ideias, de acordo com Bittencourt (2014), consiste na liberação de ideias e pensamentos. O sujeito é conduzido a expressar suas ideias sobre um determinado assunto por meio de perguntas abertas com várias respostas.

É uma técnica de liberação de pensamento que busca a liberdade de expressão e o fluir das ideias, tendo como objetivo principal acessar

conteúdos do inconsciente sem nenhum tipo de censura, por meio de um maior número de ideias como sugestões de um determinado assunto. Na medida em que trabalhamos com essa técnica produzimos uma maior fluência e agilidade mental, explorando todos os caminhos possíveis de um determinado tema. Conseguimos, então, a partir de um determinado assunto, lançar novas ideias originais, surpreendentes, rompendo o lógico e o convencional (BITTENCORT, 2014, p.53-54).

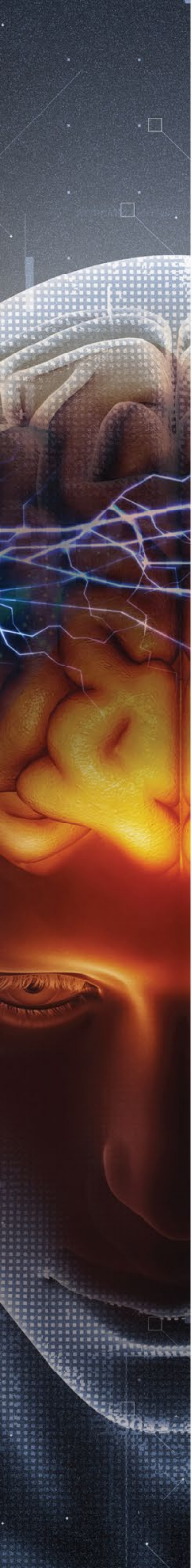
O jogo linguístico (JL), para Bittencourt (2014), consiste em brincar com as palavras atribuindo-lhe novos sentidos e significados, construindo frases e textos, tendo como objetivo pensar e expressar os diferentes significados para compor novas palavras, frases e textos.

É uma técnica que usamos para jogar, brincar com as palavras, buscando uma maior flexibilidade mental e, assim, criar novos sentidos e significados para uma palavra já conhecida e estigmatizada pela sociedade. Temos como base, sua raiz, seu radical e, a partir daí, construímos uma rede de palavras novas, um vocabulário de palavras afins (BITTENCORT, 2014, p.58).

De acordo com Bittencourt (2014), a análise recreativa de textos (ART) trabalha com a criação de textos a partir de um texto dado à priori, fazendo recomposição, trocando partes e mudando seu sentido. Objetiva o empoderamento por parte do sujeito da criação e autoria de seu próprio texto, por meio da exploração de novos recursos.

É uma técnica com enfoque criativo que transforma o texto original básico em novos textos, fazendo recomposição, trocando as partes, mudando seu sentido. Pode-se trocar seu estilo, passando de culto a popular, de lírico para dramático, por exemplo. É um mecanismo de criação, que transforma textos já produzidos em textos novos, aproveitando sua estrutura (sintático-semântico), sem cair na produção de textos já construídos (BITTENCORT, 2014, p.58).

A análise recreativa de textos estimula o processo criativo e a metacognição, refletindo e analisando o que já está pronto à priori, e desconstruindo para reconstruir, possibilitando novas formas de pensar o texto e atribuindo novos significados a ele. De acordo com a referida autora, é significativo utilizar outra técnica criativa, a saber:



a leitura recreativa de imagem que focaliza a leitura objetiva e lógica de uma imagem e, a partir dela, visa transformar sua mensagem em novas expressões a partir da elaboração de um texto.

A leitura recreativa de imagem tem como objetivo desenvolver a criatividade por meio de uma leitura objetiva e lógica de uma imagem estudante e, a partir dela, transformar sua mensagem e veículo visual em novas expressões plásticas e verbais, concebendo novas mensagens, novos projetos de imagens. É uma técnica que serve para compreender os elementos da comunicação visual, tentando fazer uma decomposição da imagem original para construir novas imagens, desenvolvendo a criatividade e a originalidade (BITTENCOURT, 2014, p. 64).

Para Acampora (2014), a poesia com desenho consiste em fazer um desenho sobre um tema trabalhado a partir da elaboração de um texto ou poesia, seguida da elaboração de um desenho sobre ela. Tal técnica possibilita a expressão criativa, a integração dos sentimentos com os pensamentos, pressupostos pelas funções executivas que auxiliam na utilização da metacognição para a compreensão leitora.

O objetivo é desenvolver a consciência rítmica; expressar-se criativamente por meio da escrita; utilizar a escrita poética como forma de expressão das emoções e como fonte de reequilíbrio psíquico. (...) elaborar uma poesia da sua vida (ou sobre suas características) com no mínimo três estrofes contendo rimas. Fazer um desenho representando a poesia no papel (...) (ACAMPORA, 2014, p. 78).

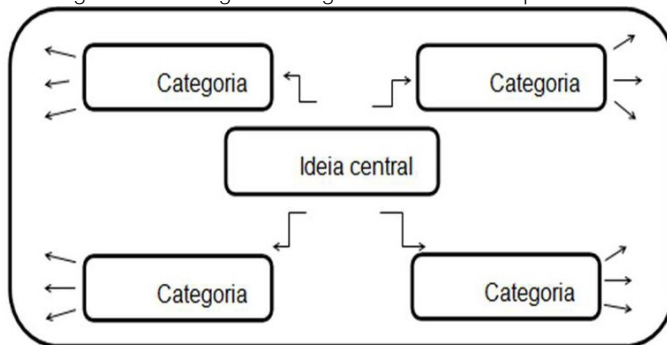
O mapa mental consiste em escrever uma palavra-chave no centro da folha e anotar as associações simultâneas para cada categoria do texto lido. Ela é tratada como estratégia criativa por Di Nizzo (2008) e como estratégia metacognitiva de leitura por Carre Ogle (1987). Como estratégia criativa Di Nizzo propõe uma atividade mental livre, com associações de palavras e de ideias.

Separe uma caixa de lápis colorido e uma folha de papel A3 ou A4. Escolha uma palavra-chave. Escreva-a no centro da folha. Faça associações livres, unindo ideias aleatoriamente. Se preferir selecione algum tema que o mobilize internamente. Exemplo: Criança.

Criança lembra o quê? Anote as associações espontâneas, desenhando linhas assimétricas como troncos ou galhos. (...) cada palavra é escrita com uma cor diferente (...) uma vez concluído o mapa mental, escreva um texto (...) (DI NIZZO, 2008, p. 113-114).

O mapa mental com a estrutura livre e criativa da proposta de Di Nizzo (2008) difere do mapa mental como estratégia metacognitiva proposta por Carr e Ogle (1987). Nessa última, a estratégia parte de um texto lido. O indivíduo deve extrair a ideia principal do texto colocando-a no centro do papel. Em seguida, deve listar as palavras e frases mais importantes do texto e organizá-las em categorias, escrevendo-as como secundárias que estão ligadas à ideia principal. Essa estratégia é apresentada na Figura 9.

Figura 9 – Estratégia metacognitiva de leitura – Mapa Mental



Fonte: Carr e Ogle (1987, apud FILHO, 1997, p. 8).

De acordo com Acampora (2014, p. 83), a escrita criativa por meio da letra de música engloba a escuta da música pelo estudante, a reflexão e a escolha de palavras mais significativas para elaborar um novo texto. “Material: folha A4, lápis de cor, música Epitáfio (Titãs), aparelho de som, letra da música (...) colocar a música Epitáfio (Titãs) e dar a letra da música a todos.” Depois de terem ouvido a música solicita-se que cada um recorte as palavras que mais lhe chamaram a atenção e com essas palavras elaborem um a poesia através da escrita criativa.

O psicodrama é tratado por Acampora (2014 e 2016) como a possibilidade de expressar os sentimentos através da psicodramatização de uma situação ou um tema emergente no grupo, seguida de plenária. Neste caso, não há um texto decorado antecipadamente. O tema, a história e enredo vão se criando e se desenrolando no decorrer do próprio fazer o psicodrama.

(...) dispor o grupo em círculo. Uma pessoa do grupo começa uma estória com "era uma vez um rei e uma rainha", a pessoa sentada do lado direito continua a estória com uma frase e assim sucessivamente até chegar à pessoas que iniciou a estória (...) realização da cena psicodramática. Todos podem intervir, solicitando que a cena tenha mudanças, questionando as situações que são apresentadas e oferecendo sugestões. (...) abre-se para plenária com o grupo sobre a estória realizada no psicodrama, a visão do grupo, antes durante e depois. Sugestões finais (ACAMPORA, 2014, p. 166).

As estratégias metacognitivas, visando estimular as competências e habilidades de compreensão leitora utilizadas nas oficinas psicopedagógicas são baseadas em alguns autores descritos abaixo e já abordados anteriormente nos quadros que tratam deste assunto, pressupostos por Brasil (2012), Joly (2007), Cromley (2005), Hodges e Nobre (2012), Napolini (1996), Almeida (2009), Carr e Ogle (1986; 1987) e Jacobowitz (1990), Filho (1997) e Salgado (2009).

O PISA pressupõe as atividades consubstanciadas nas habilidades de realizar múltiplas inferências, comparações e contrastes com precisão e detalhamento (BRASIL, 2012a). Compreende completamente e detalhadamente um ou mais textos que podem envolver integração de informação entre si. Lidar com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes, e gerar categorias abstratas de interpretação.

Refletir e Avaliar, delineando hipóteses, avaliando de forma crítica um texto complexo ou tópico desconhecido, levando em consideração múltiplos critérios e perspectivas, e aplicando interpretações sofisticadas para além do texto. Acessar e Recuperar

informações pressupõe precisão de análise e atenção refinada para encontrar detalhes pouco perceptíveis nos textos.

Joly (2007) pressupõe as estratégias metacognitivas de leitura divididas em três momentos: antes, durante e depois da leitura por meio de três níveis: as Estratégias Metacognitivas de Leitura Globais representam um conjunto de estratégias de leitura orientadas para uma análise geral do texto; As Estratégias Metacognitivas de Leitura de Suporte dão apoio ao leitor para compreender a informação através do uso de materiais de referências, grifos, dentre outros; As Estratégias Metacognitivas de Leitura de Solução de Problemas são utilizadas quando surgem dificuldades de compreensão para o leitor frente a informações presentes no texto, totalizando 35 (trinta e cinco) estratégias.

Cromley (2005) - Comitê de pesquisadores sobre leitura – National Reading Panel (NRP) pressupõe gerar de questionamentos, monitorar a compreensão, resumir as ideias, responder a questionamentos, organizar de gráficos e abordar múltiplas estratégias. Napolini (1996) indica as estratégias de seleção, predição, inferência, autocontrole e autocorreção.

Carr e Ogle (1986; 1987) e Jacobowitz (1990) pressupõem questionamentos e uso de estratégias antes, durante e depois da leitura. Jacobowitz (1990) denominou estratégia AIM (*Author's Intended Message*) a mensagem pretendida pelo autor. Nessa estratégia, as leituras deverão ser capazes de: a) interagir com o texto, no sentido de relacionar seu conhecimento prévio com o conhecimento acumulado durante a leitura; b) fazer uso de palavras-chave ou de frases para encontrar a intenção do autor; c) resumir a matéria lida em uma única ideia e d) demonstrar as estratégias que costumam usar como plano para chegar à compreensão do texto, utilizando-as antes, durante e depois da leitura por meio de perguntas específicas em cada etapa.

Carr e Ogle (1986; 1987) denominaram de estratégia K-W-L e K-W-L Plus. K-W-L implicam atividades anteriores, simultâneas e posteriores à leitura. Seu nome deve-se a três questionamentos: 1. O que eu sei sobre o assunto? 2. O que pretendo saber? 3. O que aprendi com a leitura? A estratégia KWL-Plus pressupõe a elaboração de um mapa conceitual do texto e um resumo do mesmo, sendo etapas acrescentadas em seguida às fases K, W e L. De acordo com os autores citados, a compreensão leitora pressupõe o uso de estratégias que englobam a criatividade, a atenção, a memória e o raciocínio através da comparação, contraste entre outros.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe; o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido de um texto (KLEIMAN, 2007, p.13, citado por ALMEIDA, 2009, p. 51).

O estudante/leitor pode ser estimulado por meio da utilização de estratégias criativas e metacognitivas para a compreensão leitora. Para isso, deve ser desenvolvido um programa de estímulos visando o conhecimento lingüístico, de mundo, visando a interação com os diferentes tipos de textos. A compreensão leitora eficaz ocorre na comparação entre os conhecimentos prévios e os adquiridos por meio da leitura. O indivíduo, a partir de então, deve ser capaz de contrastar informações, inferir, sintetizar as principais ideias e argumentar. Leitores informados e com poder maior de argumentação podem atuar na sociedade ativamente, de forma crítica e reflexiva, apoderando-se de um bem valioso: a leitura e a compreensão do mundo em que vive, para que possa um dia, transformá-lo.

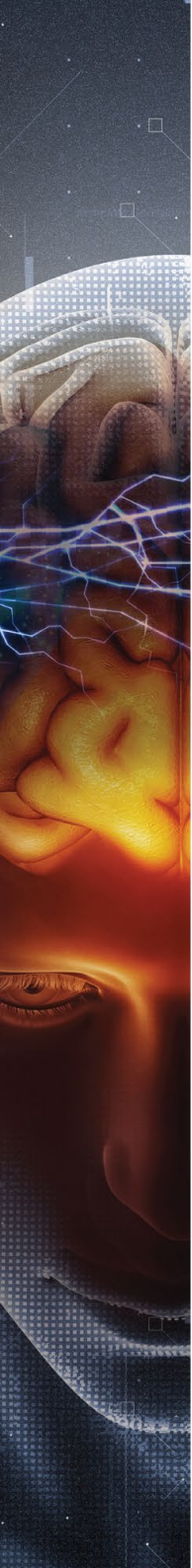
3. METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

Quanto à natureza da pesquisa, ela é aplicada; e, quanto à forma de abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa porque é uma pesquisa-ação, pois “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (SOUZA; CASTELANO; MANHÃES, 2014, p. 76).

Do ponto de vista temporal, a pesquisa é longitudinal, pois o mesmo grupo de pessoas foi acompanhado durante dez meses através de oficinas. Em relação aos seus objetivos, a pesquisa é descritiva, pois, de acordo com Gil (2006), visa descrever as características de determinada população ou fenômeno. Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica, pois é elaborada a partir de publicações impressas e por meio eletrônico por meio da internet, tendo como base de dados a Capes e Scielo.

Trata-se de uma pesquisa-ação, pois, de acordo com Chizzotti (2006) e Thiollent (2011), há como interesse a clarificação de fatos, com a finalidade de orientar a ação em uma situação concreta, visando auxiliar a promoção de algum tipo de mudança desejada. Tem um objetivo específico de propor uma prática consistente de atuar em uma realidade, mediante ações coerentes a fim de gerar uma nova realidade. Os autores Tripp (2005) Chizzotti (2006), Thiollent (2011), entre outros, defendem a predominância dos métodos qualitativos, sem negar o diálogo com os quantitativos. Na perspectiva ecossistêmica, a perspectiva metodológica pressupõe:



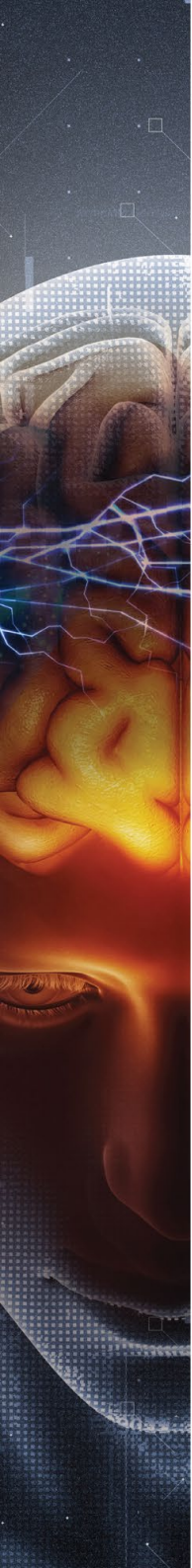
Método como estratégia de ação aberta, adaptativa e evolutiva do conhecimento, como caminho que se descobre ao caminhar, construindo passo a passo e sujeito a bifurcações. (...) pressupõe procedimentos abertos flexíveis, dinâmicos e revisáveis (CHIZZOTTI, 2006, p. 17).

A perspectiva ecossistêmica pressupõe a complexidade do mundo contemporâneo e coopera para a compreensão ampliada dos eventos educacionais. Segundo Moraes e Valente (2006, p. 36), ao aprender a raciocinar de forma diferente, religando os conhecimentos do pensamento linear e do ecossistêmico, a compreensão dos processos de intervenção se facilitam, pois

se realmente reconhecemos a realidade como indeterminada, mutante, complexa, incerta, difusa e, muitas vezes, caótica, constituída de inter-relações e de interconexões lineares e não-lineares, precisamos de métodos coerentes com estas características (...) Se a realidade é imprevisível e incerta, precisamos de um observador pensante, reflexivo e criativo, um sujeito estrategista, capaz de criar procedimentos adaptáveis e ajustados à realidade, com possibilidades de enfrentar o novo e o imprevisto que acontecem durante a pesquisa (MORAES; VALENTE, 2006, p. 56).

Vasconcellos (2002, p. 150) aponta que a perspectiva ecossistêmica torna-se adequada ao mundo contemporâneo e à educação quando prevê que o pesquisador vê, vive e atua no mundo, “levando o observador a se perceber como parte do que está observando.” A mentalidade do pesquisador deve manter-se sistêmica ao ampliar o foco de observação, presumindo a tríade composta pela complexidade, instabilidade e intersubjetividade. Essa forma de pensar pressupõe, de acordo com Vasconcellos (2002), que o pesquisador deve tentar entender as conexões do sistema complexo, pressupondo a construção subjetiva da realidade instável.

Segundo Chizzotti (2006), a pesquisa-ação se insere na perspectiva ecossistêmica, pois pressupõe uma tomada de consciência de um determinado problema ou situação que se deseja melhorar ou modificar, e o uso de procedimentos que favoreçam a alteração da situação e o seu progresso. Em consonância com o exposto até o momento, Thiollent (2011) afirma que:



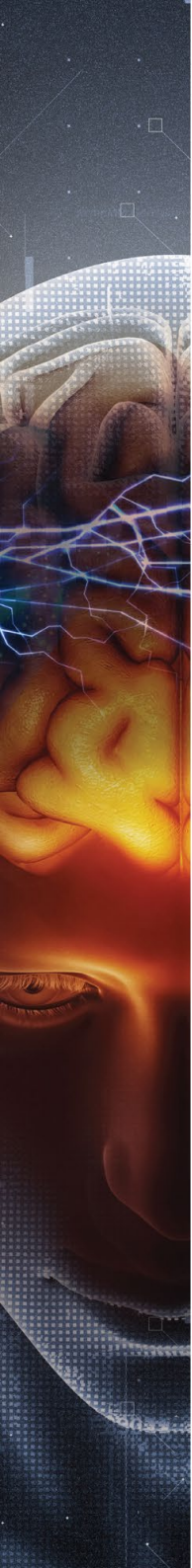
(...) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p.20).

Em colaboração com este tema, Tripp (2005, p.447) afirma que a “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Para esse autor, um projeto de pesquisa-ação deve tratar de assuntos de interesse mútuo; a pesquisa deve ter um compromisso compartilhado; os envolvidos devem participar ativamente do modo que desejarem; a partilha do controle sobre os processos de pesquisa deve ser igualitária; a pesquisa deve produzir uma relação de custo-benefício igualmente benéfica para todos os participantes; a pesquisa deve ser inclusiva e justa entre os participantes (TRIPP, 2005, p. 455).

A pesquisa-ação colabora para que haja participação dos estudantes na procura de solução de suas dificuldades e adversidades. É importante, para isso, que o pesquisador assuma uma postura de diálogo, criação de objetivos, recriação e replanejamento das ações para que possa atingir as metas estabelecidas pelo grupo. A tomada de consciência por parte de todos os envolvidos é fundamental nesse caso, para que haja deliberação coletiva e aprovação dos estudantes em relação ao processo.

Sampiere (2013) colabora e amplia a concepção de pesquisa-ação ao assinalar que os desenhos de tipo de pesquisa são fundamentados em três pilares que englobam os participantes da pesquisa, a conduta das pessoas e a metodologia qualitativa.

Os participantes que estão passando por um problema são os que estão mais capacitados para abordá-lo em um ambiente natural; a conduta dessas pessoas está muito influenciada pelo entorno natural onde elas se encontram; a metodologia qualitativa é a melhor



para o estudo dos ambientes naturais, porque é um de seus pilares epistemológicos (SAMPIERE, 2013, p.514).

O objetivo da pesquisa ação é transformar e melhorar uma determinada realidade social, educacional, entre outras. Para tal, deve partir dos problemas da realidade em questão, implicando na total colaboração e cooperação dos participantes. Os desenhos fundamentais da pesquisa-ação, de acordo com Sampiere (2013), são a prática e a participação, uma vez que toda pesquisa-ação é participativa.

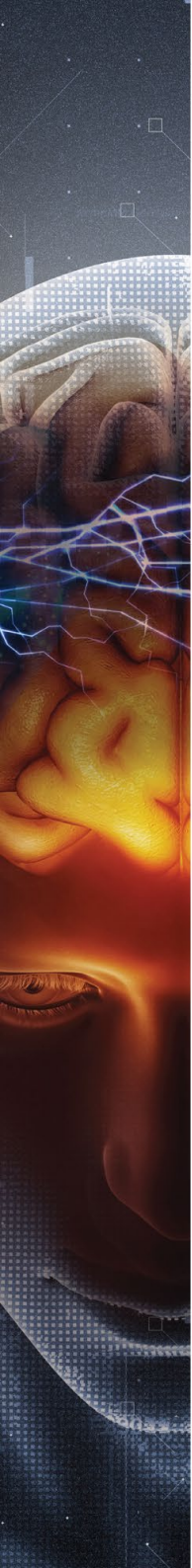
No desenho de pesquisa-ação participativo, todos os envolvidos no processo atuam ao longo dele, desde a formulação do problema até a elaboração do relatório. De acordo com Sampiere (2013, p. 515), "(...) nos desenhos de pesquisa-ação o pesquisador e os participantes precisam interagir constantemente com os dados." Existem três fases essenciais desses desenhos, a saber:

Observar (construir um esboço do problema e coletar dados), pensar (analisar e interpretar e agir (resolver problemas e implementar melhorias), que ocorrem de maneira cíclica, repetidamente, até que o problema é resolvido, a mudança é conseguida e a melhoria começa a ser implantada de maneira satisfatória (SAMPIERE, 2013, p. 515).

As fases do desenho da pesquisa-ação descritas por Sampiere (2013) ocorrem em um espiral de ciclos, sucessivo e crescente, sendo complementares e indissociáveis, embora, para o autor, cada ciclo possua características específicas. Dessa forma, os ciclos consistem em:

Detectar o problema de pesquisa, torná-lo claro e diagnosticá-lo (seja ele um problema social, a necessidade de uma mudança, uma melhoria etc). Elaboração de um plano ou programa para resolver o problema ou introduzir a mudança. Implementar o plano ou programa e avaliar os resultados. *Feedback*, que leva a um novo diagnóstico e a uma nova espiral de reflexão e ação. (SAMPIERE, 2013, p. 515).

No primeiro ciclo, há a necessidade de uma imersão, ou seja, um conhecer profundamente o problema, considerando o



ambiente, os sujeitos envolvidos e suas necessidades. A partir da clarificação da situação em questão, deve-se iniciar a coleta de dados (por meio de entrevistas, observações e atividades relacionadas ao problema). Nessa etapa, para Sampiere (2013, p. 516), alguns dados obtidos “serão inclusive de caráter quantitativo estatísticas sobre o problema.” A partir de então, analisam-se os dados obtidos, objetivando a geração de categorias, temas e hipóteses e a formulação do problema. Durante o processo de análise dos dados, podem ser utilizadas diferentes técnicas, como:

Mapas conceituais (p.ex., vinculação do problema com diferentes tópicos, relação de diferentes grupos ou indivíduos com o problema, temas que integram o problema etc.); diagramas causa-efeito; análise de problemas: problemas, antecedentes, consequências; matrizes (p.ex., de categorias, de temas das causas cruzados com categorias ou temas dos efeitos); hierarquização de temas ou identificação de prioridades; organograma da estrutura formal (cadeia de hierarquias) e da informal; análise de redes 9entre grupos e indivíduos); redes conceituais. As entrevistas, a observação e a revisão de documentos são técnicas indispensáveis para localizar informação valiosa, assim como os grupos focais (SAMPIERE, 2013, p. 515).

A partir da análise, é elaborado o relatório com o diagnóstico situacional, que deve ser apresentado aos participantes da pesquisa-ação para que haja a possibilidade de eles validarem as informações e acrescentarem itens pertinentes ao tema. Com a análise elaborada, formula-se então o problema em conjunto com os participantes e o segundo ciclo é iniciado.

No segundo ciclo o plano é elaborado. O plano deve contemplar, segundo Sampiere (2013, p. 518), alguns elementos importantes, tais como: prioridades, metas, objetivos, tarefas, pessoas, programação de tempos e recursos para a sua execução.

O terceiro ciclo, de acordo com o mesmo autor, consiste em implementar e avaliar o plano. Nesse ciclo, é importante coletar dados visando avaliar a implementação, revisá-la e também seus efeitos,

tomar decisões e ajustar o plano, se necessário. O pesquisador deve motivar os participantes para que o plano seja executado em consonância com o planejando, devendo também coletar dados de forma ininterrupta, visando a avaliação e o acompanhamento do processo. Nesse ciclo, são elaborados relatórios parciais em conjunto com os participantes, avaliando a execução do plano, e, ao final do processo, realiza-se uma reavaliação para iniciar o quarto ciclo.

O quarto ciclo é o *feedback*. De acordo com Sampiere (2013, p. 519), esse ciclo “implica mais ajustes ao plano e uma adequação às contingências que surgirem. O ciclo se repete até o problema ser resolvido ou se conseguir uma mudança.” A figura 10 sintetiza o que foi abordado até o momento.

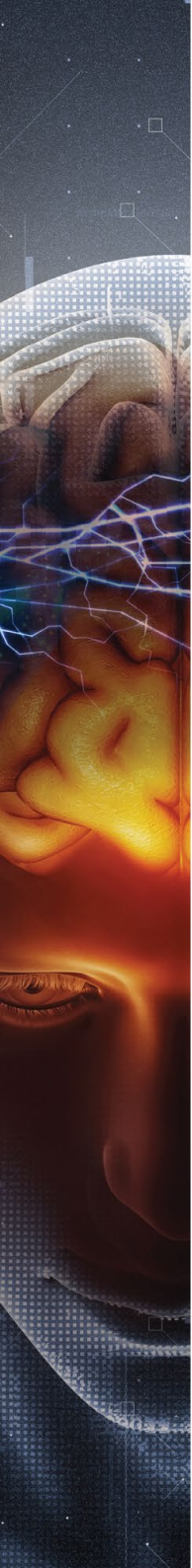
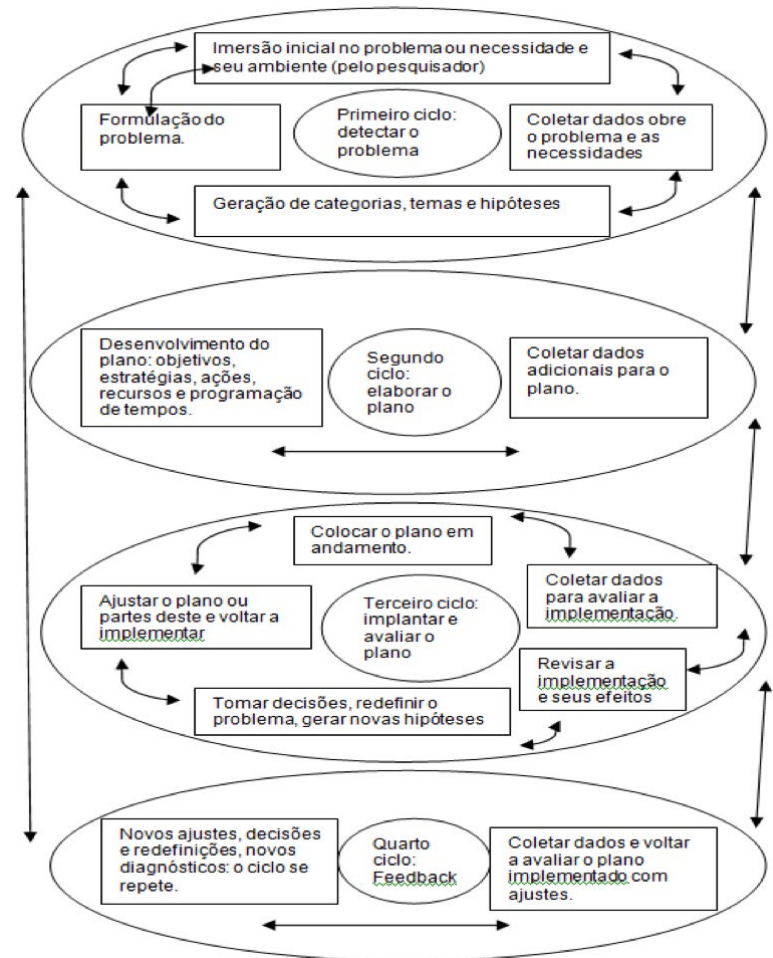


Figura 10 – Ciclos da pesquisa-ação



Fonte: Sampiere (2013, p. 517).

De acordo com Sampiere (2013, p. 519), esse tipo de desenho, expresso na Figura 10, é amplamente explorado por diferentes pesquisadores na Espanha e na América Latina, como Paulo Freire (1981) Gomes Nieto (1991), Krogh (2001), Mendes, Sampiere

e Cuevas (2009), que trabalharam com pesquisa-ação no âmbito educacional como ferramenta de aprendizagem para estudantes, educadores e instituições de ensino. O objetivo da pesquisa-ação é apurar e solucionar problemas frequentes ou recorrentes e aprimorar práticas concretas, como é o caso deste estudo, relacionado à problemática da baixa proficiência da compreensão leitora por parte dos estudantes universitários.

3.2 Etapas da pesquisa

A pesquisa-ação foi realizada de acordo com os ciclos pressupostos por Sampiere (2013), sendo o primeiro ciclo feito por meio da detecção do problema por parte do pesquisador. Essa etapa foi composta pela análise SWOT (forças, fraquezas, oportunidades e ameaças) da realidade e problemática em questão e aplicação de instrumento para diagnóstico das dificuldades de aprendizagem em compreensão leitora com os estudantes ingressantes da UNESA.

O segundo ciclo pressuposto pelo referido autor é a elaboração de um plano. Nessa etapa foi elaborada uma proposta de ação para a demanda em questão. O terceiro ciclo, de acordo com Sampiere (2013), é a implantação e a avaliação do plano elaborado no segundo ciclo. Realizou-se nessa etapa a intervenção com os vinte e seis (26) estudantes diagnosticados previamente, em vinte e quatro (24) oficinas psicopedagógicas criativas metacognitivas, com encontros semanais de duração de uma hora cada uma. As oficinas criativas têm o caráter de intervenção objetivando mitigar as dificuldades metacognitivas de compreensão leitora diagnosticadas previamente.

Sampiere (2013) pressupõe no quarto ciclo o *feedback* através de coleta de dados, reavaliação do plano e possíveis reajustes. Nessa etapa foi realizada uma avaliação final, utilizando o mesmo instrumento da primeira etapa e a elaboração da proposta final.

3.3 Aspectos éticos

A ética é imprescindível em qualquer pesquisa e está prevista na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012). De acordo com Tripp (2005, p. 456), “os princípios éticos devem sustentar (e assim legitimar) os procedimentos e regras fundamentais de toda pesquisa.” Neste sentido, em relação à ética na pesquisa-ação:

(...) a diretriz ética geral deve ser incorporada a qualquer projeto de pesquisa-ação desde o início e que nenhum pesquisador ou outro participante jamais empreenda uma atividade que prejudique outro participante sem que este tenha conhecimento e dê seu consentimento (TRIPP, 2005, p. 456).

Levando em consideração o exposto, o estudo foi realizado na UNESA – Universidade Estácio de Sá – Campos dos Goytacazes/RJ, com a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa para o CEP: 20.071-001, com parecer número 1.113.081 e CAAE número 44356815.3.000.5284, conforme Anexo A, no período de março a dezembro de 2015 e após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes da pesquisa.

3.4 Delimitação do Estudo

Este estudo se propôs a ofertar vinte e quatro oficinas psicopedagógicas criativas e metacognitivas para estimular a compreensão leitora, a partir do diagnóstico da situação-problema do baixo desempenho em compreensão leitora por parte dos universitários, comparando os resultados antes e depois da participação dos estudantes nas oficinas e verificando se as elas interferiram no desempenho da compreensão leitora dos referidos estudantes.

3.5 Autorização do estudo

A gestora da Universidade Estácio de Sá - UNESA, situada na Av. 28 de Março, 423 - Centro, Campos dos Goytacazes - RJ, CEP: 28020-740 assinou em março de 2015 a declaração de consentimento institucional para o desenvolvimento da pesquisa que consta no Apêndice E. Os estudantes participantes da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido antes do início da pesquisa. O modelo encontra-se no Anexo B.

3.6 Local do estudo

A pesquisa foi desenvolvida no Brasil, no estado do Rio de Janeiro, no município de Campos dos Goytacazes. É considerada a maior cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro em termos de extensão e população, apresentando, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, uma extensão de 4.026,370 km² e uma população, em 2015, de 483.970 habitantes. De acordo com os dados do IBGE, o município é um importante centro comercial e financeiro do Norte Fluminense, sendo considerado em 2014 a 7^a (sétima) cidade mais rica do país. Mostra-se na Figura 11 o mapa territorial do município de Campos dos Goytacazes, com sua localização no Estado do Rio de Janeiro e no Brasil.

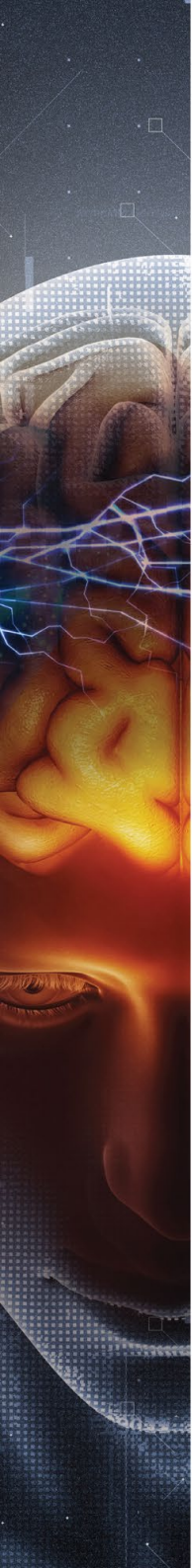


Figura 11 – Mapa com a localização de Campos dos Goytacazes/RJ



Fonte: Guia Geográfico, [s.d.] e Movimento Regional por La Tierra, [s.d.].

O município é considerado referência na área universitária e possui em 2016 sete instituições de ensino superior privadas na modalidade presencial: Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO, Universidade Candido Mendes - UCAM, Instituto Superior Nossa Senhora Auxiliadora - ISECNSA, Centro Universitário Fluminense - UNIFLU, Faculdade Batista Fluminense - FABERJ, Faculdade Redentor e Universidade Estácio de Sá - UNESA.

A Universidade Estácio de Sá - UNESA, situada na Av. 28 de Março, 423 - Centro, Campos dos Goytacazes - RJ, CEP: 28020-740, foi escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa por:

- a) possuir a maior oferta de cursos em diferentes áreas de atuação profissional;
- b) apresentar o maior número de ingressantes em relação às demais instituições privadas nos cursos presenciais;
- c) dispor da experiência da pesquisadora como supervisora de apoio pedagógico do PAPI, que, em conjunto com os docentes da instituição, observou a demanda que embasou e norteou o estudo em questão.

3.7 População e amostra

O universo da pesquisa foi composto por duzentos e cinquenta (250) estudantes ingressantes na UNESA, campus Campos dos Goytacazes/RJ, que concordaram em participar da pesquisa; e a amostra compreendeu vinte e seis (26) estudantes participantes das oficinas psicopedagógicas criativas metacognitivas.

O cálculo de confiabilidade realizado apresentou os seguintes dados: Nível de confiança de noventa por cento (90%), com erro amostral de dez por cento (10%) para uma população de duzentos e cinquenta (250) estudantes a amostra necessária é de vinte e seis (26), de acordo com a figura 12.

Figura 12 – Cálculo amostral

Erro amostral: 10 %

Nível de confiança: ☒ 90% ☐ 95% ☐ 99%

População: 250

Percentual máximo: 12 %

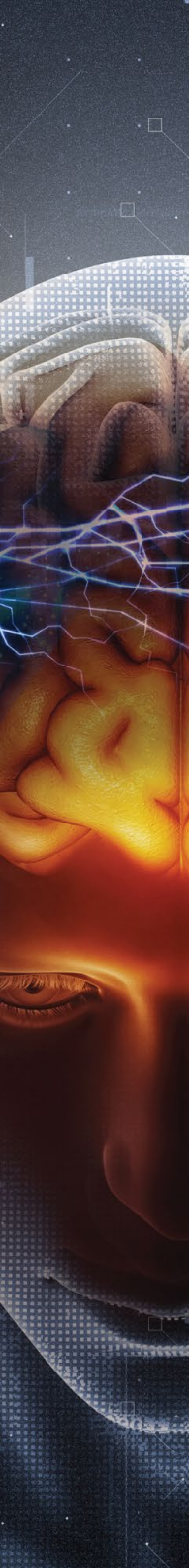
Percentual mínimo: %

Calcular

Amostra necessária: 26

Fonte: Santos (2015)

De acordo com a figura 12, o cálculo de confiabilidade foi realizado, com a utilização da seguinte fórmula:


$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) + e^2 \cdot (N - 1)}$$

Onde: n - amostra calculada, N - população, Z - variável normal padronizada associada ao nível de confiança, p - verdadeira probabilidade do evento, e - erro amostral.

3.8 Critérios de Inclusão e Exclusão

De acordo com os critérios de Ética na Pesquisa em consonância com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), a ética na pesquisa prevê critérios de inclusão e exclusão e a assinatura dos termos de consentimento e de autorização.

Os critérios de inclusão desta pesquisa incluíram os estudantes que se inseriram nas oficinas psicopedagógicas criativas metacognitivas por livre escolha, em função de dificuldade de compreensão leitora, totalizando vinte e seis (26) estudantes. Os critérios de exclusão englobam os estudantes que se recusaram a participar da pesquisa, que não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Anexo B.

3.9 Procedimentos de coleta de dados

Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados:

A) Escala Metacognitiva de Estratégias de Leitura para Universitários – EMEL-U (apresentada no Anexo C) pressuposta por

Joly⁹ (2004). Essa escala foi aplicada no início da pesquisa-ação para selecionar a amostra e ao final das oficinas para diagnóstico final, comparação com os dados da escala inicial e verificação da possível evolução ou estagnação dos estudantes da amostra. A escala contém questões fechadas de acordo com a escala Likert. Costa (2011) argumenta que o benefício da utilização da escala de Likert consiste na simplicidade de manejo,

pois é fácil a um pesquisado emitir um grau de concordância sobre uma afirmação qualquer. Adicionalmente, a confirmação de consistência psicométrica nas métricas que utilizaram esta escala contribuiu positivamente para sua aplicação nas mais diversas pesquisas (COSTA, 2011, citado por JUNIOR e COSTA, 2014).

B) Vinte e quatro (24) oficinas de intervenção psicopedagógicas criativas metacognitivas para os vinte e seis (26) estudantes que correspondem a cem por cento (100%) da amostra selecionada, de março a dezembro de 2015, com utilização de materiais criativos, psicopedagógicos e metacognitivos para leitura que visavam interferir no desempenho da aprendizagem da compreensão leitora.

C) Foram utilizados questionários, produções de texto, teste padronizado de compreensão leitora durante as oficinas e outros instrumentos que estão em consonância com as estratégias criativas e metacognitivas, tais como mapa mental, resumo, turbilhão de ideias e outros. Foi utilizada a observação sistemática para responder aos propósitos preestabelecidos.

A pesquisadora identificou os tipos de resposta e anotou as repetições para descrever e analisar os relatos dos estudantes.

9. JOLY (2004) desenvolveu estudos acerca da utilização de estratégias de Metacognição no auxílio da compreensão leitora, criando e validando a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura para Universitários – EMEL-U, objetivando avaliar como os estudantes universitários compreendem o que leem e quais estratégias utilizam para a leitura de um texto.

Quando nenhuma nova informação ou nenhum novo tema foi registrado, atingiu-se o ponto de saturação. De acordo com Thiry-Cherques (2009), o ponto de saturação é aquele em que o número de respostas não pode ser acrescido mediante o acréscimo no número de observações/relatos. A representatividade foi constatada a partir das observações, relatos e dos tipos de respostas semelhantes e divergentes.

Para o desenvolvimento do item revisão de literatura, foi realizada em janeiro de 2016 uma pesquisa com base em periódicos Capes e Scielo e em livros publicados com recorte temporal dos anos 1994 a 2016.

3.10 Análise de dados

Para o diagnóstico da situação problema, foi utilizado o instrumento de diagnóstico SWOT¹⁰, expresso de forma descritiva.

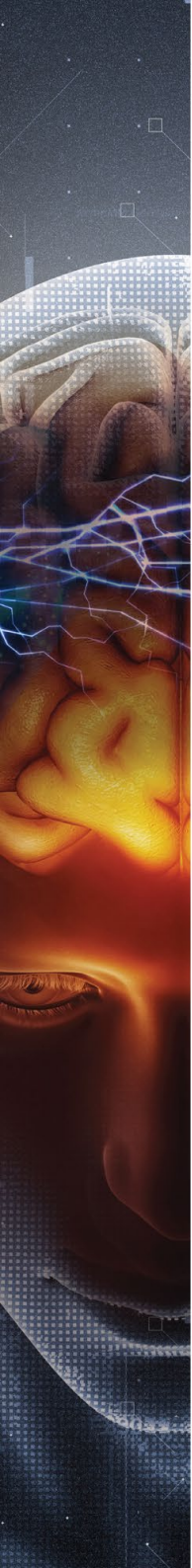
Para a compilação os dados diagnosticados na pesquisa-ação na etapa de seleção da amostra e para comparar os dados obtidos após os estudantes terem participado das oficinas através da Escala EMEL-U, foi utilizado o software Microsoft Excel® para analisar estatisticamente os dados obtidos e expressos por meio de gráficos. Para a análise dos debates, fóruns, teste de compreensão leitora de textos expositivos e estratégias metacognitivas utilizadas nas oficinas, foi realizada uma análise descritiva.

10. Análise SWOT foi desenvolvida na década de 60 na Universidade de Stanford e transformou-se em um exercício utilizado por todas as principais empresas do mundo para formulação de suas estratégias. O significado da sigla SWOT consiste em: Strengths (forças), Weaknesses (fraquezas), Opportunities (oportunidades) e Threats (Ameaças). Também conhecido como FOFA em Português. A análise interna do ambiente ou situação relaciona-se com as forças e as fraquezas e a análise externa relaciona-se com as forças e as oportunidades. É importante para qualquer planejamento de sucesso. (MONTANA; CHARNOV, 2005).

3.11 Limitação do estudo

Esse estudo limita-se pela escassez de estudos e dados no que diz respeito ao desempenho da compreensão leitora em universitários e o uso de estratégias criativas e metacognitivas.

Poucos estudos sobre compreensão leitora em universitários foram encontrados. Esse estudo limita-se ao tamanho da população estudada, pois permite considerar os resultados encontrados apenas para os estudantes universitários participantes da pesquisa-ação, embora a correlação positiva encontrada entre o desempenho da compreensão leitora em universitários e a utilização de estratégias criativas e metacognitivas possa servir de base para outros estudos e seu uso ampliado para as instituições de ensino superior, visando a melhoria do desempenho da compreensão leitora nos estudantes universitários.



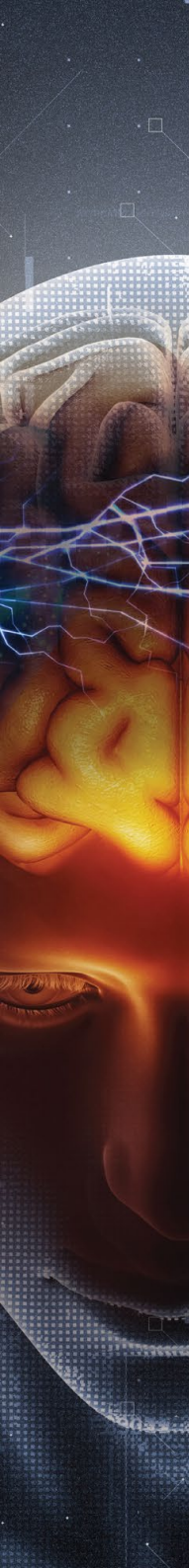
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados abordará as etapas da pesquisa-ação realizada na UNESA, campus Campos dos Goytacazes/RJ, pressupondo cinco etapas:

- primeira etapa da pesquisa-ação: consiste na análise da situação e detecção do problema;
- segunda etapa da pesquisa-ação: constitui-se da elaboração do plano de trabalho;
- terceira etapa da pesquisa-ação: compreende-se da implementação e a avaliação do plano;
- quarta etapa da pesquisa-ação: compõem-se do *feedback*, através da coleta de dados através do mesmo instrumento utilizado na primeira etapa e avaliação para novos ajustes; e
- quinta etapa da pesquisa-ação: expressa-se por meio da elaboração de uma proposta de metodologia de intervenção pedagógica.

4.1 Primeira etapa da pesquisa-ação: análise da situação e detecção do problema

Essa etapa pressupõe a análise da realidade no que concerne à problemática da compreensão leitora em estudantes universitários. Com a universalização do ensino, a cada ano que se inicia um número maior de estudantes ingressa no ensino superior. Foi constatado pela UNESA (PAPI 2012) que a compreensão leitora envolvendo habilidades de leitura, interpretação de textos, encadeamento de ideias, análise e síntese, tem apresentado precariedade no ensino superior.



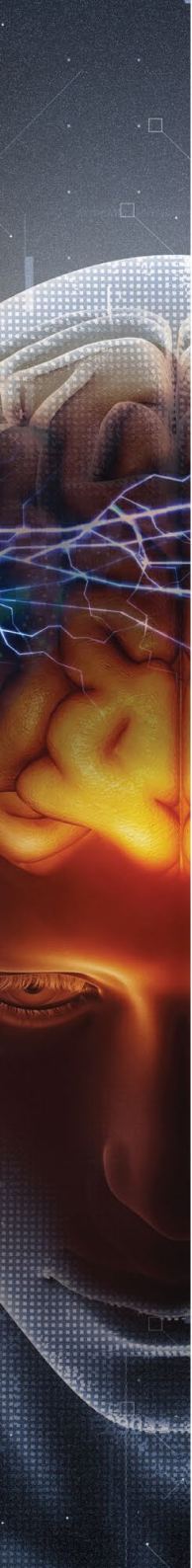
A Universidade Estácio de Sá – UNESA no Rio de Janeiro criou em 2012 o projeto de nivelamento intitulado Projeto de Apoio Pedagógico ao Ingressante – PAPI, a partir de estudos que diagnosticam que os estudantes ingressantes no ensino superior apresentam precário domínio de conhecimentos básicos em Língua Portuguesa, como consta no Projeto do PAPI, conforme regulamento próprio (Anexo D):

No cenário atual, constata-se que os alunos chegam ao ensino superior com sérias dificuldades tanto na área de Língua Portuguesa.(...) Assim, o desafio das instituições privadas de ensino superior no Brasil revela-se muito maior do que simplesmente oferecer um currículo de qualidade, pois tem se mostrado necessário suprir carências geradas pelo precário domínio de conhecimentos básicos. No tocante à Língua Portuguesa, destaca-se a falta de repertório dos alunos, que não dominam habilidades de leitura e produção de textos necessárias para uma continuidade sólida em seus estudos no ensino superior. (UNESA, 2012, p.2).

A UNESA percebeu a necessidade de um projeto de apoio pedagógico para garantir a permanência qualitativa dos estudantes ingressantes nos cursos de graduação, diminuindo os altos índices de evasão constatados.

(...) o que se pretende com o Projeto é proporcionar um apoio contínuo aos alunos ingressantes que demonstrem dificuldades, oferecendo-lhes orientação acadêmica, aconselhamento individual e apoio pedagógico na área de Língua Portuguesa (UNESA, 2012, p.2).

A problemática em questão começou a se destacar em 2012 com o PAPI. A partir de 2014, com a imersão da pesquisadora nas oficinas de Língua Portuguesa do Projeto, foi percebido que os estudantes participantes dos cursos de graduação da UNESA apresentavam dificuldades de compreender os textos lidos. Cerca de 55% dos estudantes tiveram um desempenho de inferior a regular na avaliação, o que revela uma precariedade nas habilidades de compreensão leitora, interpretação de textos, argumentação, análise e síntese, conhecimentos prévios sobre os conceitos básicos da Língua Portuguesa.



A imersão, por intermédio de acompanhamento nas oficinas de Língua Portuguesa, possibilitou a análise da situação por parte da pesquisadora e do professor de português responsável pelas oficinas em relação à fragilidade na compreensão leitora por parte dos estudantes universitários ingressantes. Tal análise considerou que as oficinas de Língua Portuguesa são eficazes de melhorar o desempenho acadêmico nas habilidades de Língua Portuguesa. Entretanto, o número de oficinas poderia ter sido aumentado para que houvesse melhoria mais ampla nos conhecimentos das regras da língua portuguesa e também na compreensão leitora.

A partir da experiência da pesquisadora com o PAPI, no tocante às dificuldades de aprendizagem na compreensão leitora em estudantes universitários foram diagnosticados por meio da análise SWOT ou FOFA – que consideram as forças e fraquezas no ambiente interno e as oportunidades e ameaças no ambiente externo. Dessa forma, foram observados alguns aspectos em relação ao ambiente interno e externo.

Forças (interno): o projeto PAPI oferece 10 oficinas de Língua Portuguesa durante o semestre letivo aos estudantes universitários ingressantes com o objetivo de nivelar os conhecimentos acerca da Língua Portuguesa. O supervisor de apoio pedagógico atende, individualmente e em grupo, os estudantes com dificuldades de aprendizagem na área em questão, objetivando orientar melhor seus estudos.

Fraquezas (interno): os alunos que participam das oficinas faltam a elas na época das avaliações, o que prejudica seu rendimento. Há também cerca de 30% de evasão das oficinas. O número de oficinas de Língua Portuguesa poderia ser maior.

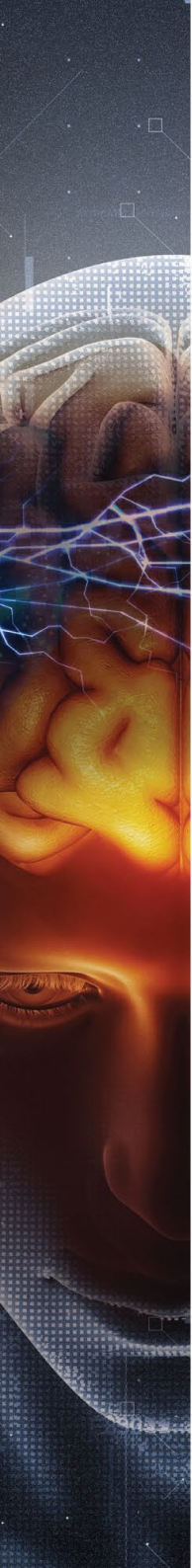
Oportunidades (externo): por intermédio da democratização do ensino superior, um número maior de estudantes ingressa na graduação da UNESA via vestibular ou Enem, por terem oportunidade de estudar com FIES, bolsas de estudo e com descontos.

Ameaças (externo): Estudantes com precárias habilidades desenvolvidas na formação básica, principalmente em Língua Portuguesa, o que muitas vezes, inviabiliza a continuidade dos seus estudos e o término do curso de graduação. Isso pode acarretar evasão do curso e impossibilidade de uma nova carreira profissional.

Embasando-se nesse diagnóstico, foi realizada uma reunião com docentes e estudantes ingressantes dos cursos de Direito, Enfermagem, Nutrição, Pedagogia, Psicologia, Fisioterapia e Engenharia, com a finalidade de propor ações de estratégias de intervenção. Os participantes acordaram que a pesquisadora realizasse 24 (vinte e quatro) oficinas psicopedagógicas criativas com estratégias metacognitivas, objetivando além de estimular os estudantes a pensar sobre o pensar, o desenvolvimento de estratégias metacognitivas de leitura, tais como: apredição, o pensar em voz alta, a análise da estrutura textual, a representação visual do texto por meio de mapa mental, elaborar um resumo do texto, entre outras (DUKE; PEARSON, 2002).

As estratégias criativas e metacognitivas são utilizadas pela psicopedagogia para que o estudante possa superar as dificuldades de aprendizagem, visando uma superação das próprias possibilidades e limites dos estudantes e uma melhoria no desempenho acadêmico. Na área de leitura, particularmente em relação à compreensão leitora com estudantes universitários, diferentes estratégias criativas e metacognitivas são propostas.

Em relação às estratégias criativas, elas colaboram para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo e, consequentemente, para a solução de problemas. A criatividade deve ser desenvolvida para que o estudante aumente sua proficiência na compreensão leitora. A psicopedagogia e a arteterapia com foco na terapia de solução de problemas visam colaborar para o desenvolvimento de tal habilidade, mediando o pensamento crítico, reflexivo



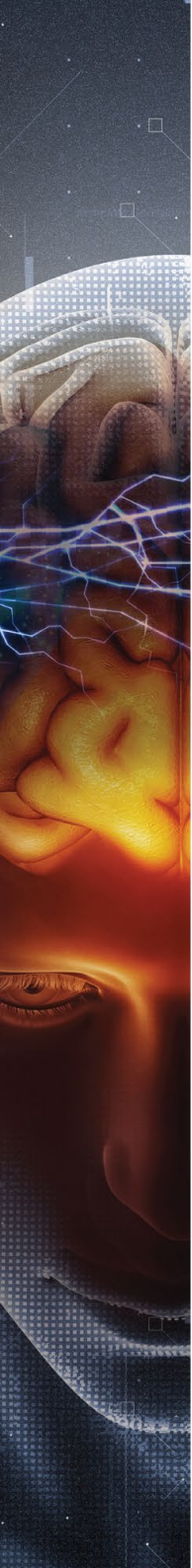
e criativo, capaz de transformar a forma de pensar, de se comportar e de ter sucesso na aprendizagem.

No que tange às estratégias metacognitivas, essas são importantes para que o estudante aprenda a pensar sobre o seu próprio pensar, sobre suas ações e sobre a sua aprendizagem, contemplando metas específicas e estratégias que se relacionam com cada meta definida. A metacognição pressupõe, então, habilidades gerais e específicas que envolvem a cognição e apresentam características estratégicas em razão da tarefa a ser realizada.

Joly (2004, p. 260) defende que o uso das estratégias de leitura de forma adequada possibilita auxiliar o estudante/leitor universitário a apresentar um bom nível de compreensão de leitura, entretanto os estudantes não as utilizam porque não aprenderam como utilizá-las.

Dessa forma, as oficinas criativas metacognitivas objetivam intervir psicopedagogicamente para melhorar o desempenho dos estudantes universitários na compreensão leitora. Isso sucede porque atualmente cada vez mais jovens têm chegado ao ensino superior com carência na compreensão leitora. O fenômeno tem como causa a baixa compreensão textual, produto de um repertório pouco diversificado de conhecimentos prévios, que é, possivelmente, resultante de uma escolarização falha, apresentada em uma série de lacunas.

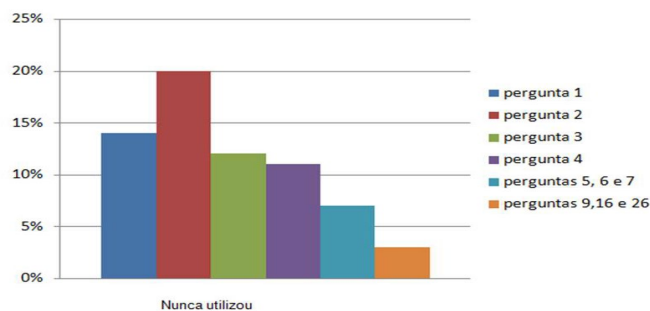
Na primeira semana de março de 2015 a pesquisadora visitou as turmas do primeiro e segundo períodos e aplicou a Escala Metacognitiva de Estratégias de Leitura para Universitários – EMEL-U (JOLY, 2004) como avaliação diagnóstica do uso das estratégias metacognitivas para a compreensão leitora nos 250 estudantes ingressantes da UNESA, Campos dos Goytacazes/RJ, dos cursos Nutrição, Enfermagem, Psicologia, Engenharias, Direito



e Pedagogia que concordaram em participar da pesquisa. A aplicação da referida escala visou selecionar a amostra para participação nas oficinas.

A escala EMEL-U (JOLY, 2007) possui 35 perguntas (conforme consta no Anexo C) que correspondem, cada uma, a uma estratégia metacognitiva de leitura. De acordo com Joly (2007), as estratégias metacognitivas de leitura se organizam em três tipos de categorias: as estratégias de leitura globais, estratégias de suporte e estratégias de solução de problemas. As estratégias globais devem ser utilizadas no momento anterior à leitura, para obter a ideia geral do texto.

Gráfico 1 – Estratégias metacognitivas de leitura globais



Fonte: Elaborado pela autora.

Na estratégia número um (1) que visa estabelecer um objetivo geral para a leitura, quatorze por cento (14%) da população afirmaram que nunca utilizaram. Em relação à estratégia dois (2) que consiste em planejar a leitura organizando um roteiro, vinte por cento (20%) nunca a utilizaram. Na estratégia três (3), que traduz-se em fazer questões sobre o conteúdo do texto, doze por cento (12%) relataram nunca ter utilizado. A estratégia quatro (4) foi assinalada por onze por cento (11%) da população como nunca utilizada e equivale a ver como é a organização e sequência do texto.

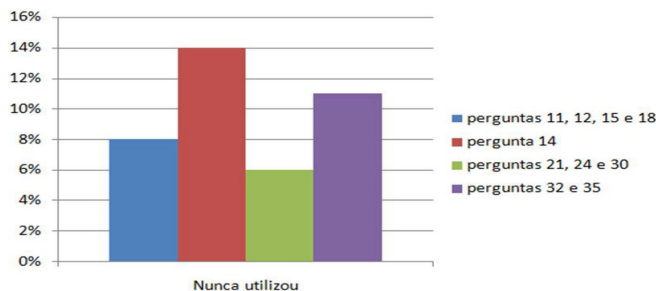
Ainda dentro das estratégias globais existem as estratégias de número cinco (5), que consistem em verificar o que já sei e

conheço sobre o assunto; a de número seis (6), que consiste em verificar se o que vou ler viabiliza o meu objetivo; e a de número sete (7), que compreende criticar e opinar sobre as informações do texto. Nessas estratégias, a maioria assinalou que utilizava, e sete por cento (7%) da população nunca usou.

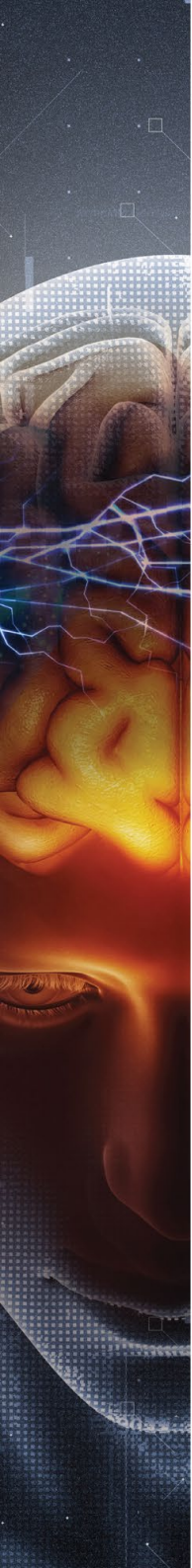
As estratégias de número nove (9), que equivale a reler trechos quando encontro uma informação que tenho dificuldade para entender, a de número dezesseis (16), que abarca reler trechos quando não consigo relacionar uma informação com as anteriores e a de número vinte e seis (26), que pressupõe ficar atento a nomes, datas, época, local, a maioria assinalou que utiliza com frequência, e apenas três por cento (3%) da população nunca utilizou.

Joly (2007) defende, como já mencionado na revisão bibliográfica, que as estratégias metacognitivas de leitura globais auxiliam os estudantes a ter uma compreensão global do texto, mas para isso, o estudante necessita desenvolver o hábito da leitura, construindo um amplo conhecimento prévio de diversos assuntos. Também é significativo que estabeleça objetivos e metas, planeje um roteiro e elabore questões sobre o que irá ler. Essa etapa anterior à leitura incentiva e impulsiona o estudante a motivar-se para a leitura propriamente dita.

Gráfico 2 – Estratégias metacognitivas de leitura de suporte



Fonte: Elaborado pela autora.

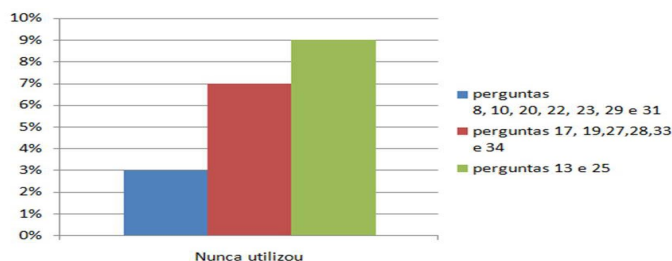


As estratégias de leitura suporte englobam a utilização dos materiais e ações de apoio para o estudante/leitor. Tais estratégias compreendem a de número onze (11) que se traduz em verificar as suposições que fiz sobre o texto, a de número doze (12) que consiste em usar marca texto para destacar as informações, a de número quinze (15) que abarca fazer anotações no texto para entendê-lo melhor e a de número dezoito (18) que pressupõe deduzir informações do texto. Tais estratégias foram assinaladas por oito por cento (8%) dos estudantes da população como nunca utilizadas.

As estratégias de leitura de suporte compreendem ainda a de número quatorze (14), que consiste em usar o dicionário para entender palavras novas, o que nunca foi utilizado por quatorze por cento (14%) da população. As estratégias de número vinte e um (21), que se traduz por reler trechos para relacionar as informações; de número vinte e quatro (24), que se compõe por questionar o texto para entendê-lo melhor; de número trinta (30) que se constitui por parafrasear as informações importantes, foram assinaladas por seis por cento (6%) da população como nunca utilizadas. As estratégias de número trinta e dois (32), que equivale a fazer um resumo do texto, e a de número trinta e cinco (35), que se expressa por fazer um esquema do texto para relacionar as informações importantes, foram assinaladas por onze por cento (11%) da população como nunca utilizadas.

As estratégias de suporte de leitura pressupostas por Joly (2007) depreendem que os estudantes tenham determinadas atitudes durante a leitura de um texto, tais como: o uso de materiais de apoio como o dicionário e o marca-texto, bem como sublinhar as partes que julgar mais importantes, fazer anotações sobre o que entenderam em trechos específicos do texto. A autora defende que as estratégias de suporte auxiliam os estudantes a localizar informações no texto, fazerem conexões com outros trechos do mesmo texto ou até com os seus conhecimentos prévios sobre o assunto.

Gráfico 3 – Estratégias metacognitivas de leitura de solução de problemas



Fonte: Elaborado pela autora.

As estratégias de solução de problemas são utilizadas pelo estudante, quando ele, ao se deparar com as informações do texto, percebe que apresenta certas dificuldades de compreendê-las. Essas estratégias englobam a de número oito (8), que pressupõe fazer interrupções para ver se estou entendendo, a de número dez (10) que requer reler alguns trechos quando me distraio, a de número vinte (20), que consistem em ler com atenção e devagar para compreender, a de número vinte e dois (22), que abarca concentrar-me na leitura se o texto é difícil; a de número vinte e três (23), que equivale a visualizar a informação do texto para lembrá-la; a de número vinte e nove (29), que se traduz por relembrar os principais pontos do texto; e a de número trinta e um (31), que se expressa por reler o texto quando tenho dificuldade. Tais estratégias foram apontadas por três por cento (3%) da população como nunca utilizada.

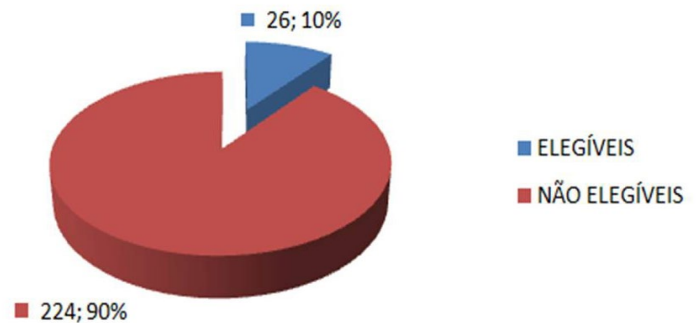
As estratégias de solução de problemas ainda englobam algumas estratégias que foram assinaladas por sete por cento (7%) da população como nunca utilizadas: a estratégia de número dezessete (17), que pressupõe relembrar os principais pontos do texto; a de número dezenove (19), que consiste em analisar se as informações são lógicas; a de número vinte e sete (27), que abarca responder as questões que fiz sobre o texto; a de número vinte e oito (28), que deve analisar suposições certas e erradas feitas; a de número trinta e três (33), que se expressa por verificar se atingi

o objetivo estabelecido; e de número trinta e quatro (34), que visa identificar as dicas do texto, que me permitiram fazer hipóteses corretas antes de ler.

As estratégias de solução de problemas de número treze (13), que compreende o ritmo de leitura compatível com dificuldade, e de número vinte e cinco (25), que significa fazer suposições de um trecho por não entender, foram assinaladas por nove por cento (9%) da população como nunca utilizadas.

De acordo com Joly (2007), as estratégias metacognitivas de leitura de solução de problemas propiciam que o estudante perceba em quais trechos teve mais fragilidade de compreensão e utilizar tais estratégias para solucionar os problemas encontrados, tais como, fazer pausas para verificar seu entendimento, releitura de alguns trechos, fazer a leitura devagar e com atenção, relembrar os principais pontos do texto. Essas estratégias pressupõem o controle e o monitoramento por parte do estudante para que ele possa utilizá-las no momento adequado e solucionar os problemas encontrados com a leitura.

Gráfico 4 – Seleção da amostra a partir da população de 250 indivíduos



Fonte: Elaborado pela autora.

Os estudantes que preencheram a Escala EMEL-U e expressaram baixos índices de utilização das estratégias metacognitivas para a leitura nas três áreas: globais, de suporte e de resolução de problemas, foram considerados elegíveis e convidados a participar das oficinas psicopedagógicas criativas metacognitivas. A análise das respostas expressas pela população propiciou a seleção de 26 estudantes, que equivalem a dez por cento (10%) da população que aceitou participar da pesquisa. Tais resultados são expressos no Gráfico 4.

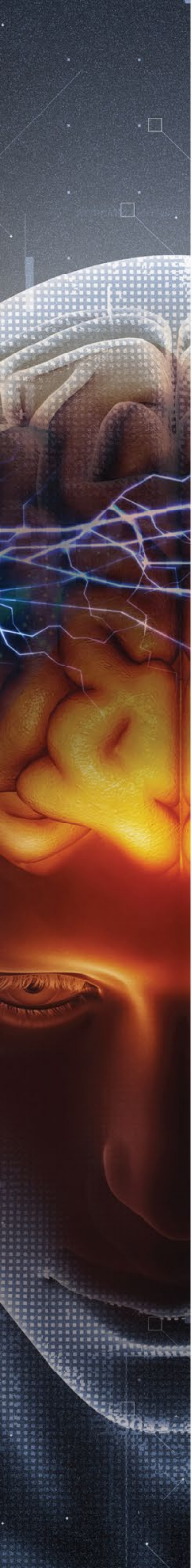
Vinte e seis estudantes foram selecionados para fazer parte da amostra (elegíveis), a partir da população de duzentos e cinquenta (250) estudantes (não elegíveis). A pesquisadora conversou com os estudantes selecionados para a amostra, e eles informaram que gostariam de participar das oficinas psicopedagógicas criativas metacognitivas de leitura, para conhecer as estratégias e utilizá-las em suas leituras, visando melhorar as dificuldades apresentadas naquele momento.

Foi informado pela pesquisadora que no dia nove de março seria realizado o primeiro seminário para conversa sobre a problemática das dificuldades de compreensão leitora por parte dos universitários e quem desejasse participar das oficinas deveria comparecer.

4.2 Segunda etapa da pesquisa-ação: elaboração do plano

Essa etapa pressupõe a elaboração do plano de ação a partir do diagnóstico do baixo rendimento em compreensão leitora por parte dos estudantes universitários.

Para a elaboração do plano de ação, no dia nove foi realizado um seminário (conforme Apêndice A) com os estudantes universitários, para elaborar o plano de ação estratégica de intervenção



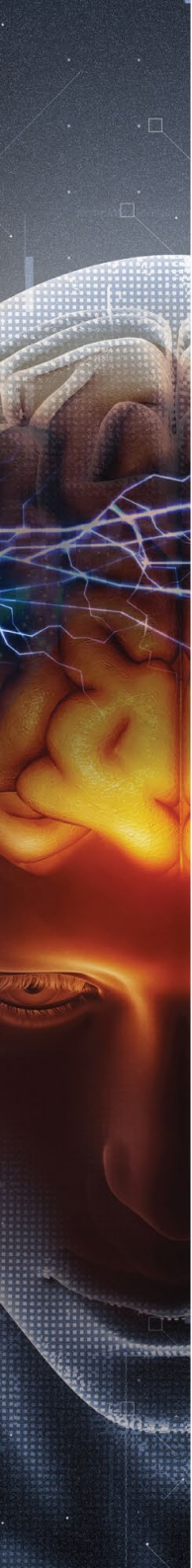
psicopedagógica por meio de 24 oficinas criativas metacognitivas para os estudantes com dificuldades de aprendizagem em compreensão leitora.

Nesse seminário participaram os representantes dos estudantes do primeiro e segundo períodos dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Engenharias, Nutrição, Direito, Enfermagem e a pesquisadora. Foi discutida a problemática em questão: as dificuldades de leitura e interpretação de textos, ou seja, a compreensão leitora dos alunos ingressantes nos cursos de graduação. Como consequência, foi destacada pelos estudantes presentes a dificuldade de ler e interpretar corretamente diferentes portadores de texto e também os enunciados de testes, provas e trabalhos.

Foi destacado pela pesquisadora que essa dificuldade influencia diretamente no desempenho acadêmico dos estudantes, ocasionando notas baixas, diminuição do coeficiente de rendimento (CR) e até mesmo reprovação nas disciplinas, levando muitos a desistirem do curso e a abandonarem ou evadirem da universidade.

A pesquisadora ressaltou para os estudantes que eles foram chamados para participar da pesquisa-ação por meio das oficinas, por apresentarem um baixo índice na utilização das estratégias metacognitivas de leitura pressupostas na escala EMEL-U (JOLY, 2007), nos momentos antes, durante e depois da leitura. Os estudantes presentes concordaram com a pesquisadora. Todos os presentes relataram que apresentavam tal dificuldade e que queriam participar das oficinas, se comprometendo a divulgar junto com a pesquisadora nas salas de aula dos diferentes cursos de graduação os resultados posteriores.

No referido seminário foi elaborada, em conjunto, uma proposta de ação distribuída em vinte e quatro (24) oficinas criativas metacognitivas para estimular e desenvolver o aumento do poten-



cial da compreensão leitora nos estudantes. Ficou acordado que as oficinas contemplariam estratégias de criatividade e de metacognição para o desenvolvimento da compreensão leitora por meio de textos, vídeos, fóruns, debates sobre temas e notícias atuais sobre o que estava acontecendo no Brasil e no mundo, objetivando a ampliação da capacidade de compreensão leitora e do poder de argumentação.

As estratégias criativas têm embasamento teórico nos seguintes autores: Alessandrini (2008) Di Nizzo (2008), Philippini (2011), Bittencourt (2014), Acampora (2014) e Ostrower (2009). As estratégias metacognitivas têm embasamento teórico nos seguintes autores e avaliações: Brasil (2012), Joly (2007), Cromley (2005), Hodges e Nobre (2012), Naspolini (1996), Almeida (2009), Carr e Ogle (1986; 1987) e Jacobowitz (1990), Filho (1997) e Salgado (2009).

Quadro 16 – Plano de trabalho

Oficina	Estratégias utilizadas nas oficinas psicopedagógicas criativas metacognitivas
1	Estratégia criativa: conversa informal e elaboração de respostas a 3 questões abertas a cerca do da compreensão leitora. Turbilhão de ideias sobre o tema do texto. Estratégia metacognitiva: Naspolini (1996) -fazer seleção, predições e inferências e pensar em voz alta sobre o texto. Depois fazer as estratégias de auto-controle e auto-correção, confirmando ou não as primeiras hipóteses e corrigindo as que não se confirmaram.
2	Estratégia criativa: Ouvir a música; Escrita criativa a partir de uma música Estratégia metacognitiva: Carr e Ogle (1987) - elaboração de mapa mental com as principais ideias contidas na música.
3	Estratégia criativa: leitura recreativa de imagem - Elaboração de uma composição através de recorte e colagem sobre imagens, frases e palavras que representem a cidadania e uso sustentável dos recursos hídricos. Estratégia metacognitiva: Cromley (2005) - perguntas que devem ser feitas antes, durante e depois da leitura de um texto sobre o uso consciente dos recursos hídricos: Geração de questionamentos, Monitoramento da compreensão, Resumo das ideias Resposta a questionamentos através da elaboração de um texto
4	Estratégia criativa: análise recreativa de textos Estratégia metacognitiva: Carr e Ogle (1987) - Análise da estrutura textual de um texto por meio de debate e elaboração de um resumo escrito.

5	Fórum de debates sobre o que foi produzido até p 4º encontro. Estratégia criativa: turbilhão de ideias Estratégia metacognitiva: Napolini (1996) e Cromley (2005) - inferências, predição, argumentação e organização das ideias. Em seguida, produção de texto sobre o que foi debatido e as conclusões propostas pelos grupos.
6	Estratégia criativa: quebra-cabeça textual – cada dupla receberá um texto dividido em partes e terá a tarefa de organizá-lo a partir da coerência entre as partes. Estratégia metacognitiva: debate de quais as estratégias que utilizaram que organizar o texto fazendo com que o mesmo tivesse sentido. Registrar por escrito o que entendeu do texto.
7	Estratégia criativa: turbilhão de ideias Estratégia metacognitiva: Carr e Ogle (1987) - mapa mental. Em dupla a partir de temas específicos (cada dupla ficará com um tema: cidadania, saúde, educação, política, economia). Trocar os textos entre as duplas para que cada dupla leia e interprete outros textos diferentes.
8	Estratégia criativa: Jogo de Psicodrama sobre economia em tempos de crise. Estratégia metacognitiva: Cromley (2005) - organização das ideias que aconteceram ante, durante e depois da dramatização e elaboração de um texto sobre o assunto.
9	Estratégia criativa: escrita criativa através da letra das músicas Epitáfio (Titãs) e O sol (Jota Quest). Estratégia metacognitiva: (BRASIL, 2012a) - Realizar múltiplas inferências, comparações e contrastes. Refletir e Avaliar, Acessar e Recuperar, através da listagem das palavras e produção de um texto sobre o que foi significativo para eles. A partir das palavras que mais lhe chamaram atenção nas duas músicas, elabore um novo texto.
10	Estratégia criativa: Jogo linguístico e elaboração de um texto Estratégia metacognitiva: (BRASIL, 2012a) - Lidar com ideias desconhecidas, Realizar múltiplas inferências, comparações e contrastes. Refletir e Avaliar, Acessar e Recuperar
11	Estratégia criativa: turbilhão de ideias Estratégia metacognitiva: Estratégias de Joly (2007) para antes do texto 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 16 e 26 e para durante o texto: 11, 12, 14, 15, 18, 21, 24, 30, 32 e 35 sobre o artigo “Maioridade Penal.”
12	Estratégia criativa: turbilhão de ideias Estratégia metacognitiva: Estratégias de Joly (2007) para depois o texto: 8, 10, 13, 17, 19, 20, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 31, 33 e 34 sobre o artigo “Maioridade Penal.”

13	Estratégia criativa: turbilhão de ideias Estratégia metacognitiva: Estratégias de leitura de Joly (2007) da 1 a 35 para antes, durante e depois do texto- notícia de Jornal e Debate sobre o que foi aprendido.
14	Estratégia criativa: a poesia com desenho (fazer individualmente e trocar com o colega ao lado para a etapa da estratégia metacognitiva. Estratégia metacognitiva: Jacobowitz (1990) - AIM (<i>Author's Intended Message</i>), ou seja, a mensagem pretendida pelo autor. Utilize a estratégia metacognitiva AIM para realizar a leitura do texto.
15	Estratégia criativa: Turbilhão de ideias Estratégia metacognitiva: Teste Compreensão leitora de Textos Expositivos. Texto: hábitos alimentares do brasileiro.
16	Estratégia criativa: Turbilhão de ideias Estratégia metacognitiva: Ogle (1986) K-W-L que tem por finalidade desenvolver a leitura de textos teóricos, partindo do conhecimento prévio do leitor, base fundamental que influencia o modo pelo qual ele interpreta o que lê e o que aprende com a leitura.
17	Estratégia criativa: análise recreativa de textos Estratégia metacognitiva: Ogle (1986) K-W-L que tem por finalidade desenvolver a leitura de textos teóricos, partindo do conhecimento prévio do leitor, base fundamental que influencia o modo pelo qual ele interpreta o que lê e o que aprende com a leitura.
18	Estratégia criativa: escrita criativa Estratégia metacognitiva: Carr e Ogle (1987) - K-W-L PLUS que acrescenta às fases K, W e L um mapa do texto e um resumo.
19	Estratégia criativa: turbilhão de ideias Estratégia metacognitiva: Hodges e Nobre (2012) – Monitoramento que permite ao leitor tomar consciência de sua compreensão de textos à medida que ela se processa.
20	Estratégia criativa: escrita criativa Estratégia metacognitiva: Hodges e Nobre (2012) –Autoexplicações que são inferências que vão além do texto, gerando nova informação, estando excluídos dessa categoria outros tipos de comentários, tais como paráfrases do texto.
21	Estratégia criativa: escrita criativa Estratégia metacognitiva: Hodges e Nobre (2012) -Justificativas que consiste em solicitar ao leitor justificativas para as suas respostas.
22	Estratégia criativa: turbilhão de ideias Estratégia metacognitiva: fórum de debate com diferentes gêneros textuais

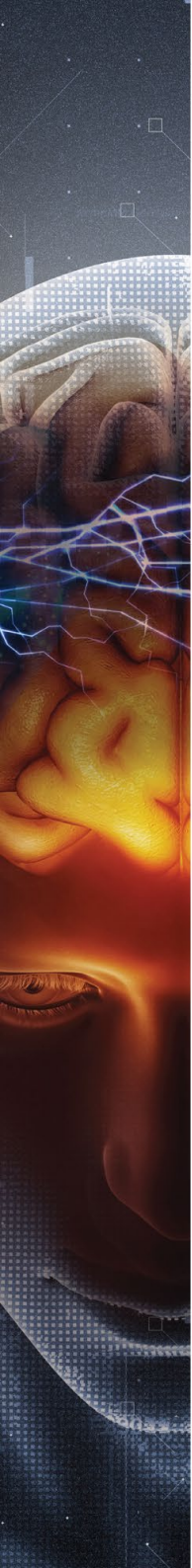
23	Estratégia criativa: leitura de charges e turbilhão de ideias Estratégia metacognitiva: Carr e Ogle (1987) - K-W-L PLUS - mapa do texto e um resumo, através da elaboração de um texto.
24 *	Estratégia criativa: criação de textos através da estimulação com vídeos Estratégia metacognitiva: Cromley (2005) e (BRASIL, 2012a) - Geração de questionamentos, Resumo das ideias, Resposta a questionamentos, Lidar com ideias desconhecidas, Realizar múltiplas inferências, comparações e contrastes. Refletir e Avaliar, Acessar e Recuperar, através de um seminário dos estudantes sobre Conhecimentos Gerais, Leitura e Aprendizagem. Avaliação das oficinas e aplicação do teste EMEL-U (JOLY, 2007), para comparação com o primeiro teste realizado pelos participantes da oficina. *Encerramento das oficinas e avaliação final da pesquisa-ação.

Fonte: Elaborado pela autora em conjunto com os estudantes que participaram da pesquisa-ação por meio das oficinas.

Tal plano pode passar por alterações, de acordo com os seminários e debates realizados com os estudantes, visando a melhoria e o aperfeiçoamento da compreensão leitora e, conseqüentemente, da aprendizagem deles.

4.3 Terceira etapa da pesquisa-ação: implementação e avaliação do plano

Essa etapa contempla a implementação das oficinas psicopedagógicas criativas metacognitivas para compreensão leitora e a avaliação constante do plano para a realização de possíveis reajustes necessários ao bom desenvolvimento da aprendizagem em compreensão leitora por parte dos estudantes universitários. Para a implementação, foi significativa a presença dos estudantes da amostra. Ressalta-se que as oficinas são ofertadas pela pesquisadora, mas construída em conjunto com os estudantes participantes das mesmas de acordo com suas demandas.



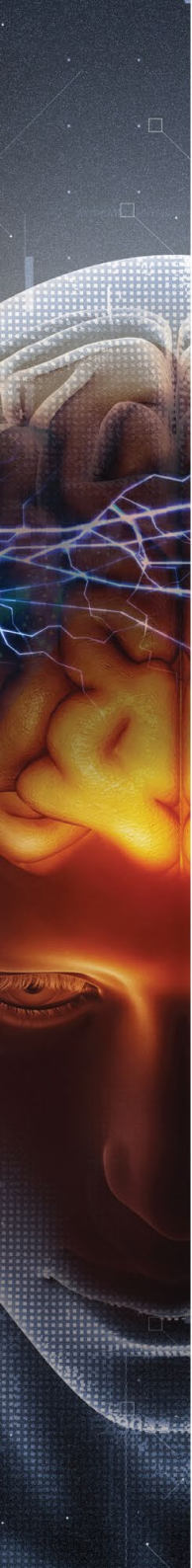
Os vinte e seis (26) estudantes da amostra foram convidados a participar de vinte e quatro (24) oficinas criativas psicopedagógicas metacognitivas com encontros semanais de duração de uma hora cada uma. A presença nas oficinas oscilou entre oitenta (80%) e cem por cento (100%) dos estudantes participantes. As oficinas criativas tiveram caráter de intervenção participativa, através da ação-reflexão-ação, objetivando mitigar as dificuldades metacognitivas de compreensão leitora diagnosticadas previamente.

As oficinas tiveram duração de duas horas e contaram com a participação de 26 estudantes que se propuseram e se interessaram em aprender estratégias criativas e metacognitivas para utilizarem na leitura e sua compreensão. Tais estudantes estão regularmente matriculados nos cursos de Fisioterapia, Direito, Psicologia, Pedagogia, Enfermagem e Engenharias.

As oficinas criativas metacognitivas para compreensão leitora consistem em um processo de trocas, relatos de experiências, trabalho com estratégias criativas e metacognitivas que possibilitem o desenvolvimento da compreensão leitora, da criatividade, do aumento da leitura, da interpretação e do poder de argumentação dos estudantes universitários.

A primeira oficina contou com a participação de cem por cento (100%) dos estudantes participantes. Nesse dia a pesquisadora iniciou com uma conversa informal sobre as dificuldades de leitura e de compreender o que se leu, visando a primeira fase da oficina que é a sensibilização. Neste momento, cem por cento (100%) dos participantes foram unânimes em destacar que tinham dificuldades para ler um texto completo e depois lembrar-se do que haviam lido, não conseguindo inferir a tema central do texto e discutir as principais ideias.

A pesquisadora percebeu angústia dos estudantes a respeito da compreensão leitora e conversou com eles sobre a importância



de buscar alternativas para a melhoria da compreensão do que se lê. Explicou que existem estratégias que podem interferir no desenvolvimento da compreensão leitora e que essas estratégias foram escolhidas e previstas no plano de trabalho elaborado em conjunto com os alunos anteriormente ao seminário.

Antes de iniciar o trabalho com as estratégias, a pesquisadora conversou com a turma sobre a importância da atenção e da memória no processo de compreensão leitora. Sessenta e nove por cento (69%) dos participantes alegaram que trabalham o dia todo e chegam cansados à universidade no período noturno, tendo sua atenção, concentração e memória diminuídas. Ela então sugeriu que esses participantes pudessem atentar para a melhoria da qualidade do sono.

A pesquisadora percebeu que todos os participantes estavam muito interessados em aprender novas estratégias para melhorar seu desempenho na leitura, afirmando que não conheciam estratégias criativas nem metacognitivas e que nunca tinham usado durante a sua vida escolar pregressa. Foi solicitado pela pesquisadora que os estudantes respondessem à três perguntas abertas sobre suas principais dificuldades em leitura.

Pergunta 1 – você sempre apresentou dificuldades de compreensão no que você lê? Se sim, a que você atribui essa dificuldade?

Nessa pergunta, oitenta e cinco por cento (85%) participantes afirmaram que sim, apresentavam dificuldades de leitura anteriormente, durante a sua vida escolar. Sendo que trinta e cinco por cento (35%) dos participantes relacionaram tal dificuldade a um vocabulário pobre, dezenove por cento (19%) a um ensino tradicional que só lhes ensinou a memorizar os conteúdos, sem raciocinar ou refletir criticamente à cerca do que era lido. E os outros trinta e um por cento (31%), a dificuldades de relacionar o texto lido com outras informações semelhantes para contrastá-las, tendo dificuldades de

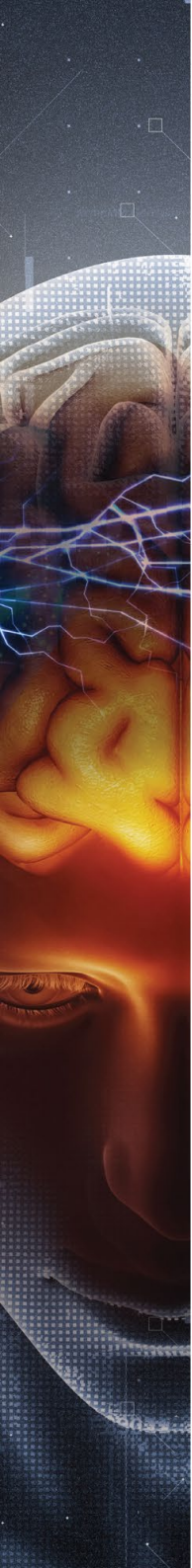
inferir e argumentar. Esses falavam pouco por vergonha de estarem errados. Nesse caso, o baixo repertório de informações também influencia na falta de inferências, proposições e argumentação.

De acordo com relatório do PISA, abordado na revisão de literatura, os estudantes apresentam baixo desempenho em leitura devido a dificuldades em lidar com informações desconhecidas, fragilidades nos conhecimentos prévios de assuntos diversos, o que leva a uma certa precariedade no estabelecimento de relações, comparações, contrastes e categorizações que são significativas para a compreensão de nuances da linguagem (BRASIL, 2012a).

Pergunta 2 - Você já utilizou alguma estratégia para melhorar a sua leitura? Se sim, qual?

Nesta pergunta, quinze por cento (15%) dos participantes disseram que nunca utilizaram nenhuma estratégia para melhorar a leitura. Sessenta e nove por cento (69%) afirmaram que sim, já utilizaram. Desses que já utilizaram, trinta e oito por cento (38%) costumavam fazer resumos do que liam e trinta e um por cento (31%) destacavam com marca texto as partes do texto que mais os interessava ou sublinhavam-nas.

As duas estratégias metacognitivas de leitura apontadas como já utilizadas pelos estudantes (elaboração de resumo e uso de marca-texto para destacar os trechos mais significativos do texto) são relevantes para a compreensão leitora, mas isoladas podem não ser suficientes para uma boa compreensão leitora. A pesquisadora explicou aos estudantes, que existem outras estratégias que utilizadas em conjunto podem auxiliar no desenvolvimento da compreensão leitora. Joly (2007), abordada na revisão de literatura, defende o uso de estratégias de leitura globais, de suporte e de resolução de problemas para uma boa compreensão leitora. Dessa forma, a aprendizagem e utilização de outras estratégias metacognitivas de leitura podem interferir nesse processo.



Pergunta 3 – Qual o seu objetivo em participar das oficinas psicopedagógicas criativa metacognitivas para compreensão leitora?

Nesta pergunta, mesmo utilizando palavras diferentes, todos foram unânimes em admitir que desejavam participar das oficinas para melhorar sua leitura e sua compreensão textual, sendo capazes no futuro de defender suas ideias, extrair as ideias do texto, contrastá-los com outros textos sobre o mesmo assunto, sendo capazes de defender seu ponto de vista de forma criativa e crítica.

No processo de criação foi trabalhada uma outra estratégia criativa: o turbilhão de ideias sobre o tema do texto: “Brasileiros se manifestam em vários estados contra corrupção e governo”, conforme Anexo E.

L.P., L.S., M.E., R., T.S., disseram que “as manifestações estavam acontecendo devido aos aumentos das passagens de ônibus”. T.R., J., K., A.P., I., D. e F. defenderam que “as movimentações iam além disso, pois as pessoas estavam indo para as ruas para exigir o fim da corrupção”. A.G., A.M., M.P. e P.V. se manifestaram a favor do movimento, entretanto foram contra a violência e o quebra-quebra que ocorreram em vários locais do Brasil devido a alguns manifestantes mascarados infiltrados que depredaram patrimônios públicos. Os demais participantes concordaram com os colegas e alegaram que o Brasil estava passando por um momento crítico de corrupção e total falta de ética. Eles tinham assistido aos telejornais que noticiavam tais fatos. Os participantes fizeram correlação com o que tinham assistido nos telejornais locais e inferiram que as manifestações se legitimavam para que se pudesse acabar com a corrupção.

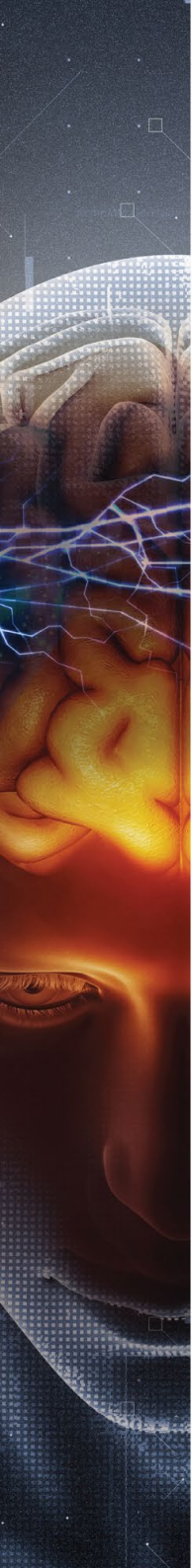
Em seguida, na fase do processo foram utilizadas as estratégias metacognitivas de fazer seleção, predições e inferências e pensar em voz alta sobre o texto e depois fazer as estratégias de

autocontrole e autocorreção, confirmando ou não as primeiras hipóteses e corrigindo as que não se confirmaram.

Nessa fase, foi explicado aos participantes como utilizar as estratégias metacognitivas para compreender o texto, separando-as em antes, durante e depois da leitura. Iniciou-se o processo antes da leitura fazendo predições, ou seja, fazendo previsões, elaborando hipóteses sobre o tema. Nessa fase os participantes falaram sobre porque a crise chegou ao Brasil, falando sobre corrupção e a má administração pública. A pesquisadora foi anotando no quadro o que os participantes falavam e, depois, lhes solicitou que iniciassem a leitura do texto, atentando que durante a leitura os participantes estivessem atentos para a seleção das partes mais importantes marcando os trechos com marca-texto, ou sublinhando-os e pensando em voz alta sobre a leitura dos trechos mais importantes.

Depois da leitura, foram feitas as estratégias de autocontrole e autocorreção. A estratégia de autocontrole possibilita ao estudante/leitora avaliar, por meio das estratégias utilizadas anteriormente, se as hipóteses elaboradas foram ou não confirmadas. A estratégia de autocorreção possibilita ao estudante/leitor a partir da não confirmação das hipóteses que foram elaboradas por ele, repensar, refletir e fazer possíveis correções quando necessário.

Na última etapa da oficina, a partilha, os participantes estavam entusiasmados. A maioria afirmou que não conheciam tais estratégias e que tinham aprendido uma nova forma de fazer a leitura de um texto. Cinquenta por cento (50%) dos estudantes sentiram dificuldades de colocar em prática as estratégias de início, pois relataram que estavam com dificuldades de sustentar a atenção. A pesquisadora mediou a questão da atenção, solicitando que os estudantes fragmentassem o texto em partes e fossem anotando o que entenderam em cada parte do texto. Também mediou a utilização das estratégias indo de mesa em mesa, explicando a utilização delas individualmente.



T.S., P.T, R., L.S, N., M.E., L.P. e J. afirmaram que estavam se sentindo “mais confiante em aprender novas estratégias para efetuar a leitura”. D., F., A.S., A.M, F. e G.B disseram que “conseguiram compreender o texto lido com menos dificuldades ao usar as estratégias trabalhadas neste dia.”

A.G., A.P. I., K., M.P., P.V. disseram que a “dificuldade maior de entender trechos do texto lido foi o vocabulário e que gostou muito de utilizar as estratégias, que a ajudaram, mas que precisava ler mais, para ampliar o seu repertório. O restante dos participantes concordou com as falas dos colegas. Setenta e sete por cento (77%) dos participantes concordaram, adquirindo consciência de que o hábito da leitura pode melhorar a aquisição de vocabulário e facilitar também, junto com as estratégias criativas e metacognitiva a compreensão leitora.

A matriz de avaliação de leitura do PISA, abordada na revisão de literatura, traz como significativo o desenvolvimento das competências de refletir e analisar, pois a partir delas, o estudante pode comparar o que leu com os conceitos já consolidados por ele e suas experiências e estudos prévios.

Desse ponto, depreende a importância da ampliação de vocabulário e, conseqüentemente, do repertório de conhecimentos que advém do hábito de leitura (BRASIL, 2012b).

Pode-se inferir como resultados da primeira oficina:

1. O conhecimento prévio e o debate sobre o assunto em questão podem possibilitar a ampliação do repertório de conhecimentos, facilitando a compreensão leitora.

2. O primeiro encontro foi positivo. Percebeu-se que alguns estudantes apresentam mais dificuldades que outros, que as estratégias trabalhadas tiveram um resultado satisfatório e, apesar da limitação de vocabulário de alguns estudantes, todos conseguiram

utilizar as estratégias e compreender o que foi lido. Entretanto, cinquenta por cento (50%) dos estudantes precisaram de mediação da pesquisadora para realizar a tarefa.

3. A realização das estratégias trabalhadas depende da capacidade de sustentar a atenção durante a leitura. Fragmentar o texto e anotar o que se compreendeu de cada parte é uma opção nessa situação, mas o estudante precisa ser orientado sobre a importância de aumentar a qualidade de sua atenção.

A oficina finalizou planejando o próximo encontro. A pesquisadora informou que seria trabalhada uma música e que os estudantes poderiam escolher. A música escolhida foi Aquarela, do autor Toquinho.

A segunda oficina contou com a participação de oitenta e cinco por cento (85%) dos estudantes, pois quinze por cento (15%) não puderam comparecer por problemas pessoais. Nesta oficina, estavam previstas uma estratégia criativa e uma metacognitiva, mas devido ao nível elevado de agitação dos participantes e às dúvidas que surgiram durante a oficina, foram trabalhadas duas estratégias criativas e quatro estratégias metacognitivas intercaladas. A primeira estratégia criativa não estava prevista no plano de ação, entretanto, como os participantes estavam agitados, a pesquisadora optou por utilizar a estratégia de relaxamento para que os participantes pudessem se concentrar no trabalho da oficina.

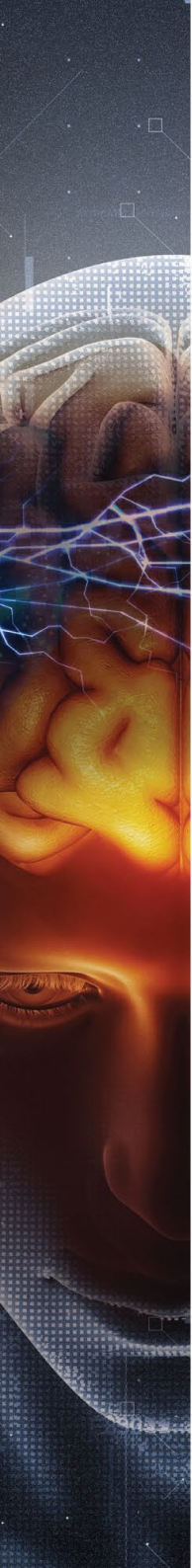
Dessa forma, a oficina iniciou-se com uma sensibilização através de um exercício de relaxamento que envolve respiração, pois estava chovendo muito e os estudantes chegaram agitados. Foi solicitado que fechassem os olhos e prestassem atenção na sua respiração, inspirando e expirando, e a cada expiração, eles deveriam liberar os pensamentos que os estavam agitando e ir acalmando a mente, se sentindo tranquilo, desperto e concentrado. Essa etapa de

sensibilização visa estabelecer uma relação diferenciada com o meio por parte do indivíduo, para tal, o estudante deve utilizar sua sensibilidade percebendo a si mesmo e os objetos à sua volta.

Na etapa seguinte, durante o processo, foi trabalhada a música “Aquarela” do compositor e cantor Toquinho (Anexo F), que é de conhecimento público. Os participantes ouviram a música e foi disponibilizada a letra da música para cada participante, para que refletisse sobre ela. Foram então estimulados a fazer as três estratégias metacognitivas previstas por Naspolini (1996): fazer predição, inferências e pensar em voz alta sobre o que a letra da música quer expressar. Tais estratégias foram trabalhadas na oficina anterior.

Os participantes fizeram predições interessantes, inferências e pensaram em voz alta fazendo colocações interessantes. G.A., G.B, J., K., L.P, F., D. e A.M. disseram que não gostaram da música porque lembra a morte. A.P., A.G., I e L.B.P afirmaram que “a música é linda e que trata do tempo da vida e que no final a única certeza é que o ser humano irá descolorir, ou seja, morrer e que se deve estar preparado para isso.” A.M, A.S, L.B.B. e L.P defendem que “o autor fala da vida, de decisões e escolhas.” M.E, M.P, N. e P.V. inferiram que a música “trata de criatividade e de imaginação.” P.T., R. e T.R. gostaram da música e disseram que a “música trata da trajetória do ser humano durante a vida, desde menino até ficar idoso, devendo este aprender a lidar com as incertezas.” Essa ideia está contida na frase da música: “E o futuro é uma astronave, que tentamos pilotar...”

Os participantes analisaram que tudo o que foi dito é expresso na música, entretanto, cada um percebeu e sentiu de um jeito devido às suas próprias experiências de vida. Mas chegaram a um consenso de que a mensagem principal é de imaginação, criatividade, escolhas, incertezas, vida e morte. Essa análise pode ser corroborada por Ostrower (2009): o homem, através do seu potencial criador, ordena e configura a capacidade de interligar a experi-



ência vivida a outras experiências, indo além do momento particular, ampliando-o para um ato de compreensão.

Foi solicitado que os participantes fizessem uma lista das palavras que mais lhe chamaram atenção na letra da música e as organizassem em categorias. Em seguida, foi explicado como se elabora um mapa mental, estratégia metacognitiva pressuposta por Carr e Ogle (1987), solicitado que os participantes elaborassem um mapa mental com as principais ideias contidas na música por meio das palavras selecionadas e organizadas em categorias. A palavra que explicitasse a ideia central da música deveria ser colocada no centro. As palavras que expressassem uma determinada categoria deveriam abrir uma sessão, seguida de outras pertencentes a essa categoria.

A partir do mapa mental, foi solicitado que cada participante elaborasse um novo texto de forma criativa. A escrita criativa pode ser trabalhada solicitando aos estudantes que juntem palavras para construir frases e criar um texto ou poema, visando incentivar a criatividade.

Alguns participantes elaboraram poemas, outros pequenos textos, mas todos utilizaram a criatividade como força motriz para a construção do texto. Na construção do texto, os participantes relataram que sentiram mais facilidade em escrever a partir da técnica de selecionar palavras, dividi-las em categorias, elaborar o mapa conceitual ou mental, para depois escrever. T.S., T.F., K., J., A.S., L.B.B, L.B.P, M.E, N. e P.T afirmaram que “as ideias ficaram mais claras através deste processo.” D., A.P, A.M., P.V., L.S., R e I. disseram que: “essas estratégias podem servir para qualquer tipo de texto e vão me ajudar muito nos meus estudos na universidade.” O restante dos participantes concordou com os colegas.

Cinquenta por cento (50%) dos participantes tiveram dificuldades na hora da elaboração do mapa, mas, depois da mediação

da pesquisadora, conseguiram fazer. D., A.P., A.M., P.V., L.S., R e I. falaram que sentiram “dificuldades em categorizar as palavras, mas, depois que a pesquisadora explicou a cada um individualmente, nós conseguimos.” Os colegas concordaram que a mediação da pesquisadora foi muito útil.

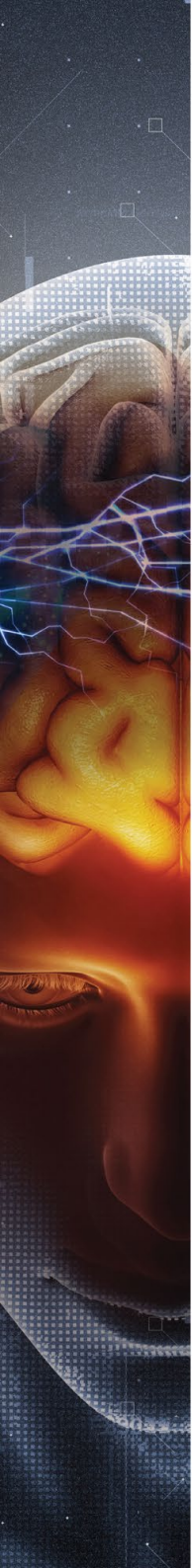
Os mesmos estudantes relataram que as dificuldades em realizar a tarefa consistiam na complexidade em selecionar e categorizar as palavras, “pois isto pertencia ao raciocínio lógico e não à leitura e interpretação de textos”. A pesquisadora, então, indagou se era necessário utilizar alguns conceitos de raciocínio lógico como classificação, ordenação, seriação e categorização para o sucesso da compreensão leitora. Todos chegaram à conclusão que sim, mas relataram que não tiveram a oportunidade na vida estudantil de aprender desta forma, por isso permaneciam apresentando a dificuldade em questão. Ficou combinado com os estudantes que essa questão seria trabalhada em outra oficina devido ao tempo.

Dessa forma, uma análise importante é que o plano de ação pode sofrer alterações durante o processo, podendo ser suprimidas ou acrescentadas algumas estratégias, de acordo com a situação emocional e cognitiva dos participantes no momento da oficina. Nesta oficina foram inseridas uma estratégia criativa e três meta-cognitivas, de acordo com a demanda do grupo de participantes.

Apresentam-se como resultados da segunda oficina:

1. Foi positiva, embora a metade dos estudantes tenha apresentado dificuldade em categorizar as palavras e elaborar o mapa mental, através da mediação da pesquisadora, foi completada a tarefa de forma satisfatória.

2. Através dos relatos dos estudantes foi percebido que existe uma relação de interdependência entre os princípios básicos



do raciocínio lógico e a leitura, para que haja uma compreensão qualitativa do que se leu.

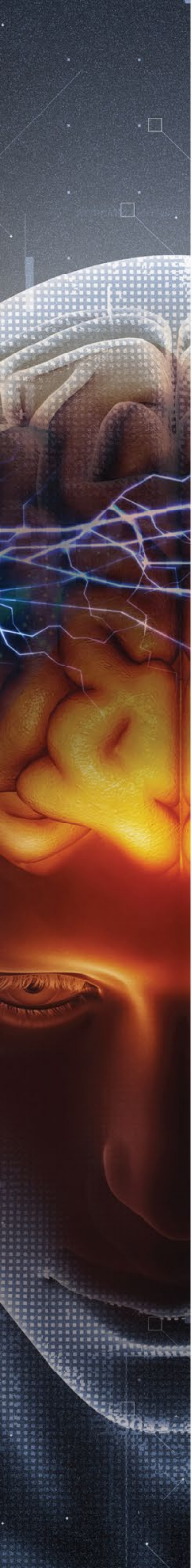
3. É importante perceber que todos gostaram muito da estratégia do mapa conceitual ou mental, pois, segundo os participantes, essa ferramenta auxilia a ter a visão do todo e das partes do texto e a transformá-lo em uma imagem, ajudando a ter mais atenção e a memorizar o conteúdo mais relevante do texto.

A terceira oficina: nesta oficina compareceram setenta e sete por cento (77%) dos participantes, devido a problemas pessoais ou de outra natureza. Foram utilizadas uma estratégia criativa através da leitura recreativa de imagem e quatro estratégias metacognitivas. Na estratégia criativa através da leitura recreativa de imagem, foi solicitado que os participantes elaborassem individualmente uma composição através de recorte e colagem sobre imagens, frases e palavras que representem a escassez da água no mundo.

No primeiro momento de sensibilização, cada participante recebeu diferentes imagens, palavras e frases já recortadas sobre a temática para escolher e fazer uma composição, organizando as imagens, palavras e frases escolhidas, dando-lhe outra forma.

Foi percebido pela pesquisadora que oitenta por cento (80%) dos participantes apresentaram dificuldades de efetivar escolhas dentre as variedades de imagens, palavras e frases disponibilizadas. Houve a necessidade de mediação da pesquisadora para a atenção e o foco na escolha daquilo que se relacionava com o tema proposto e que expressavam seus pensamentos sobre a problemática da escassez de água no Brasil.

Através da mediação, todos os participantes conseguiram escolher e fazer a composição, mas durante o processo foram proferidas por quinze por cento (15%) dos estudantes participantes da oficina frases do tipo: “eu não sou bom nisso”; “eu não sou



criativo”; “não gostei do que fiz.” Nesse momento a pesquisadora interveio, solicitando que todos assinassem sua composição e a passassem para o colega da direita, para que fizesse uma leitura crítica. A resposta de leitura da obra alheia foi surpreendente. Cem por cento (100%) dos participantes afirmaram que o colega fora muito criativo e havia visto a problemática por um ângulo diferente, entre outros comentários semelhantes.

A pesquisadora então solicitou que todos colocassem seus trabalhos sobre uma mesa grande, como uma grande exposição, e todos deveriam olhar todos os trabalhos e criar ideias sobre eles e sobre o tema proposto. Esse simples ato possibilitou a chance de os participantes pensarem metacognitivamente, por intermédio das estratégias que seriam abordadas a seguir.

Na etapa do processo, foram abordadas as estratégias metacognitivas 1, perguntas que devem ser feitas antes, durante e depois da leitura do texto: “Escassez de água no horizonte”, conforme Anexo G, 2. geração de questionamentos, 3. monitoramento da compreensão, 4. resumo das ideias e elaboração de um texto.

O uso de estratégias metacognitivas antes, durante e depois da leitura possibilita ao estudante fazer uma análise global do texto fazendo predições e relacionando-as com seu conhecimento prévio, selecionar as informações relevantes, integrando-as, confirmando ou refutando as hipóteses geradas antes da leitura.

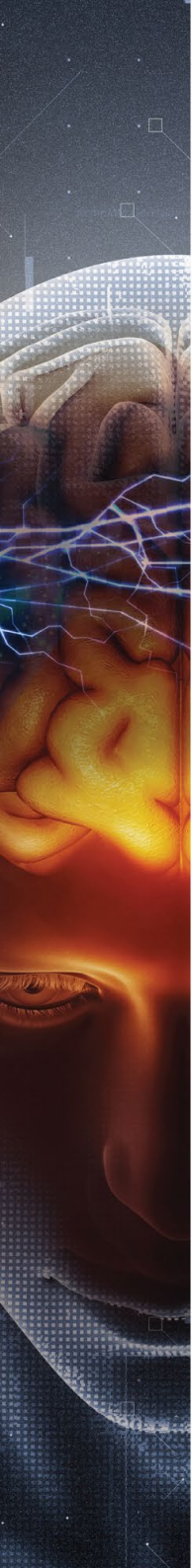
Foi realizada a leitura do texto sobre “Escassez de água no horizonte” e durante o processo, os participantes foram cumprindo as etapas previstas antes, durante e depois da leitura, como disposto no Quadro 5 e no Quadro 8 da revisão de literatura, gerando questionamentos e respondendo-os através das ideias geradas através da leitura do texto.

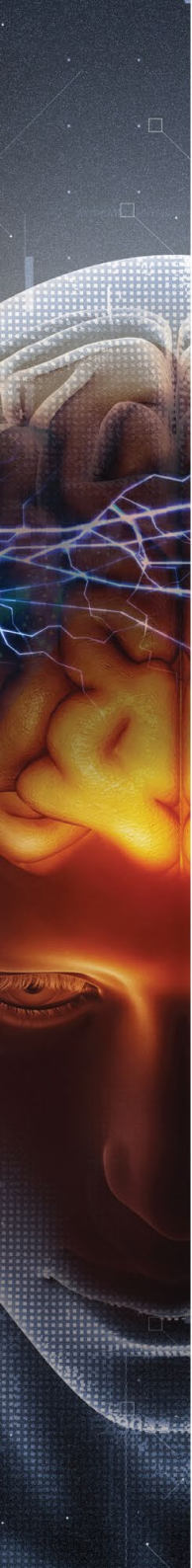
Conforme o desenvolvimento da oficina, antes, durante e após a leitura do texto, foi proposta a elaboração de respostas durante e depois da leitura do texto por parte dos participantes previstas no Quadro 5 e no Quadro 8. Setenta e cinco por cento (75%) dos participantes tiveram dificuldades, pois alegaram que não tinham o hábito de parar a leitura do texto para responder a certos questionamentos e também de retornar ao texto lido várias vezes para responder às perguntas depois da leitura.

A pesquisadora interveio, solicitando aos participantes que grifassem as partes mais importantes do texto durante a leitura e fossem respondendo as perguntas durante o processo. Tais partes deveriam servir de base para a elaboração das respostas depois da leitura do texto. Vinte e cinco por cento (25%) dos participantes conseguiram fazer o que foi solicitado e orientado sem a intervenção da pesquisadora. Entretanto, setenta e cinco por cento (75%) somente conseguiram fazer o solicitado, após a intervenção da pesquisadora, conforme relatado. Eles apresentaram dificuldades em elaborar respostas significativas em relação ao que leram.

Foi proposto então que fizessem o monitoramento da compreensão do texto lido, através da explicação para o grupo de participantes do que entenderam do texto. Após os participantes explicarem o que entenderam, relataram que mudaram de opinião sobre a compreensão de certos pontos do texto lido, conforme ouviam os colegas explicarem o que tinham entendido e, na hora de falar sobre sua explicação, já tinham reelaborado seus pensamentos sobre o assunto. Essa etapa foi muito positiva para o grupo, tanto na esfera coletiva, quanto na individual.

Em seguida, foi solicitado a cada participante que elaborasse um resumo do texto: “Escassez de água no horizonte”. Para realizar isso, o estudante deve compreender o que foi lido e proposto pelo autor do texto e fazer conexões e comparações com os





conhecimentos prévios. É importante a reflexão sobre os diferentes conhecimentos acerca do tema para se compreender o que foi lido e estabelecer comparações, reflexões e inferências sobre o tema, objetivando a compreensão e facilitando a elaboração do resumo.

De acordo com Almeida (2009), citada na revisão bibliográfica, a compreensão da leitura que se faz do texto que outra pessoa escreveu, pressupõe levar em consideração o contexto das palavras, frases e parágrafos do texto, correspondendo-os ao repertório próprio, formando uma réplica.

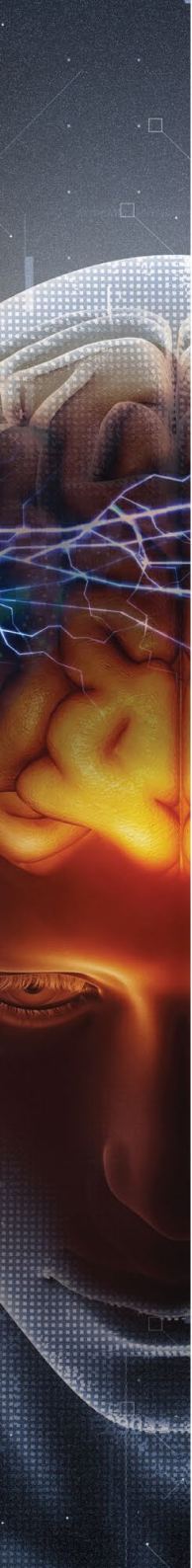
A profundidade e consistência da compreensão leitora se tornam mais fortes de acordo com essa correspondência e réplicas. Ou seja, após a análise do que foi desenvolvido nesta oficina e relacionando com as premissas de Almeida, tem-se como resultado que o contraste de informações novas com o repertório prévio do sujeito é de suma importância para a qualidade da compreensão leitora.

Desta forma, pode-se inferir como resultados da terceira oficina:

1. A importância do estímulo à leitura de diversos textos, pois quanto maior o repertório prévio de conhecimentos do sujeito, maiores são as chances de ele estabelecer boas relações e contrastes com os conhecimentos novos e compreender melhor o texto lido.

2. A importância de o pesquisador/mediador ter sensibilidade no tocante às possibilidades e limites dos participantes, pois nem todos falam que estão com dificuldades na hora e simplesmente ficam paralisados diante do problema ou da atividade, necessitando da mediação individualizada. Este princípio coaduna com os de inclusão e de educação para a diversidade pressupostos pela Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

3. Também ficou evidenciado que, mesmo cumprindo a tarefa, alguns participantes não gostaram de sua produção inicial



e, nesse momento, o pesquisador deve ter um conhecimento prévio de estratégias criativas e metacognitivas que visem auxiliar nesse processo. Nesse caso específico, a pesquisadora/mediadora agiu assertivamente e na hora em que os participantes expressaram seus sentimentos, solicitando que trocassem as produções e, posteriormente, que se fizesse uma exposição com as mesmas, visando organizar as ideias e ter uma visão global do que foi produzido relacionando as composições à temática que seria trabalhada a seguir, através do texto.

A intervenção teve um efeito positivo nos participantes e, conseqüentemente, na leitura e compreensão do texto proposto, como também na elaboração do resumo. Isso é evidenciado nas afirmativas dos participantes. O relato final do grupo se sintetiza na seguinte frase: “muitos não gostaram do que produziram na composição, mas a partir da troca e da exposição puderam perceber as ideias globais e se sentiram mais valorizados em relação à sua produção, o que facilitou a leitura e elaboração do resumo.”

Essa oficina foi significativa para se refletir a respeito da relevância da sensibilidade e mediação por parte do pesquisador, que deve ter uma formação sólida na área e saber mediar situações conflitantes, bem como o estímulo do aumento do repertório de conhecimentos prévios do estudante.

Na quarta oficina estavam presentes cem por cento (100%) dos participantes. Foram utilizadas duas estratégias, a saber: a estratégia criativa proposta por Bittencourt (2014, p. 60), análise recreativa de textos e a estratégia metacognitiva proposta por Carr e Ogle (1987, apud FILHO, 1991, p. 6-10) e por Joly (2007, p. 514, 515) análise da estrutura textual de um texto por meio de debate e elaboração de um resumo escrito.

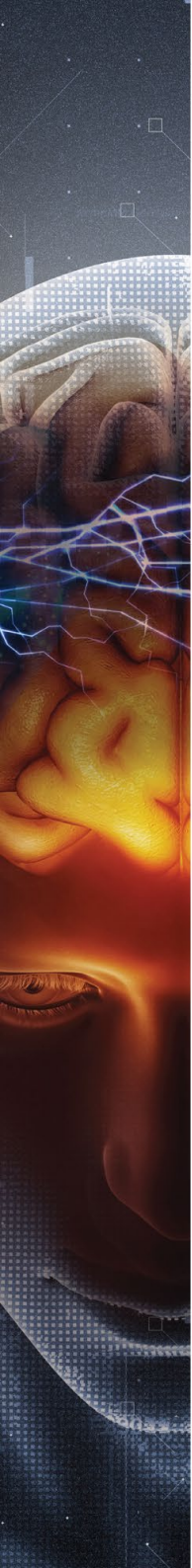
A estratégia criativa de análise recreativa, pressupõe a leitura de um texto, na qual o estudante seleciona e sublinha expressões e

figuras de linguagem, como metáforas, por exemplo. Posteriormente, cria novas expressões e palavras afins e reescreve o texto com suas próprias palavras.

O texto trabalhado foi “*A Paz e a Lei*”, conforme Anexo H, foi solicitado aos participantes que selecionassem e sublinhassem expressões e figuras de linguagem. As palavras e expressões que mais selecionadas pelos participantes foram: “paz da servidão”, “a paz que humilha todos os homens honestos”, “tolerância”, “serenidade absoluta”, “dar-nos as mãos”, “reconciliação”. Coletivamente os participantes criaram algumas palavras como: “servilha” (servidão com humilha), “hominesto” (homem com honesto), “toleramãos” (tolerância com mãos) e “reconcipaz” (reconciliação com paz).

Noventa por cento (90%) dos participantes gostaram de fazer a atividade, de criar as palavras e de elaborar um texto criativo. Dez por cento (10%) dos participantes afirmaram que não se sentiam capazes de serem criativos para elaborar palavras novas a partir das destacadas no texto lido. A pesquisadora orientou-os a selecionar duas palavras por vez, e separar as palavras em sílabas e a brincar com as sílabas, juntando-as e criando uma nova palavra. Os participantes com dificuldades se agruparam e a partir das palavras “sentimentos” e “consciência”, elaboraram uma nova palavra: “consciensenti”. Os participantes se sentiram mais seguros após terem conseguido realizar a tarefa.

A pesquisadora listou as palavras criadas no quadro e solicitou que os participantes elaborassem, a partir das palavras criadas, um texto criativo utilizando seus conhecimentos prévios sobre o assunto do texto anterior e os conhecimentos novos, adquiridos no contraste com os antigos. Muitos textos criativos surgiram. Os participantes concluíram que o significado atribuído à palavra é muito importante para a elaboração de textos e a compreensão leitora.



Após essa etapa, foi solicitado que os participantes fizessem a análise da estrutura textual dos dois textos: “A Paz e a Lei” e os textos elaborados por eles. Inferiram que o primeiro texto tinha uma estrutura de linguagem mais sofisticada, seguindo as regras gramaticais e um discurso formal. Os textos elaborados de forma criativa continham uma linguagem mais leve e divertida, porém, expressavam mensagens significativas, de acordo com cada texto criado e lido em voz alta pelos participantes.

Foi feito um debate em que foram contrastadas as ideias dos textos e a partir das ideias extraídas do debate, setenta e sete por cento (77%) dos participantes se sentiram preparados para elaborar um resumo escrito. O restante precisou da mediação da pesquisadora, que solicitou que anotassem as principais ideias dos dois textos (o ofertado e o criado) para que pudessem elaborar o resumo.

Apresentam-se os resultados da quarta oficina:

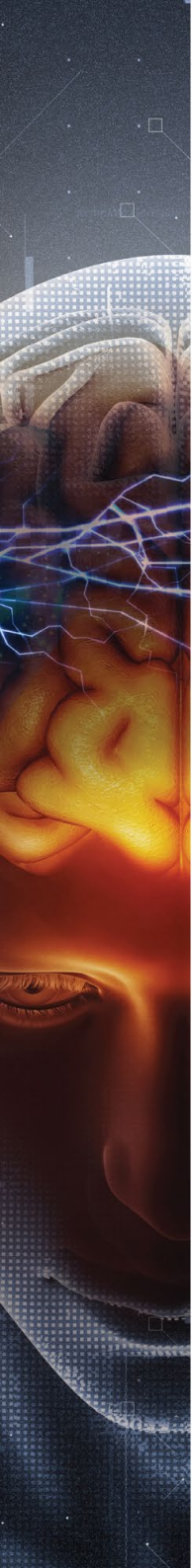
1. O uso da criatividade através da leitura e criação de novas palavras dentro de diferentes contextos ou de um em particular, auxilia na compreensão do texto lido e na elaboração de um novo texto.
2. O significado atribuído à palavra é muito importante para a elaboração de textos e para a compreensão leitora.
3. A elaboração de um resumo é facilitada pelo registro escrito das principais ideias do texto lido e pela explicação das mesmas.

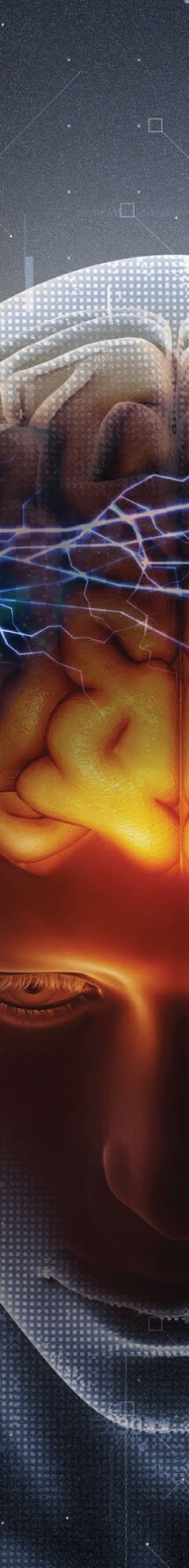
A quinta oficina contou com a presença de noventa por cento (90%) dos estudantes participantes. Essa oficina foi planejada anteriormente para discutir as premissas e ideias desenvolvidas até o quarto encontro, tendo como base a estratégia criativa: turbilhão de ideias, realizada através de um fórum e a estratégia metacognitiva baseada nas proposições de Naspolini (1996) e Cromley (2005), que englobam as inferências, predição, argumentação e organização das ideias.

Conforme Bittencourt (2014), abordada na revisão de literatura, o turbilhão de ideias consiste em uma técnica de liberação de pensamento por meio da liberdade de expressão e o fluir de ideias. O fórum engloba a estratégia de turbilhão de ideias ao propiciar discussões e debates contribuindo para trocas de informação e ampliação da autonomia criadora que possibilita a expansão da consciência. Conforme aborda Bittencourt (2014), o pensar por si mesmo leva a desenvolver iniciativas múltiplas, visando melhor rendimento e mais responsabilidade e consciência.

O tema do fórum foi escolhido de acordo com a situação do país no momento e o que foi desenvolvido até o quarto encontro: as estratégias metacognitivas na compreensão leitora na temática das manifestações contra a corrupção. Durante o fórum, foram levantadas várias questões, tais como: ética, corrupção, insatisfação com o governo.

Setenta por cento (70%) dos participantes defenderam que a corrupção só acontece porque a ética tem sido colocada em segundo plano. Trinta por cento (30%) dos participantes discordaram e defenderam que a corrupção só acontece por causa dos maus políticos que estão no congresso nacional e no governo federal no Brasil. A.P., A.S., D., F., G.A., I., J. e K. afirmaram que: “na manifestação foram mostradas faixas contendo palavras de ordem contra o governo, o presidente e o partido PT.” L.P. e L.S. comentaram que: “houve uma participação maciça em quinze (15) estados brasileiros.” L.B.P., G.B., A.G., A.M., defenderam que “a manifestação trouxe uma grande esperança de melhora para o Brasil, pois o povo deseja mais ética.” M.E., M.P. e N. afirmaram que “as manifestações são um grito de sufoco pela opressão sistêmica no qual os brasileiros vivem.” P.T. e P.V. afirmaram que “a ética deve ser ressaltada e utilizada em todas as ocasiões, pois a corrupção que está ocorrendo no Brasil se deve à falta de ética como princípio maior da vida em sociedade.”





Ao se expressarem livremente e trocar opiniões sobre o assunto, os participantes tiveram a oportunidade de organizar melhor suas ideias, refletindo sobre as falas dos demais colegas, construindo uma argumentação mais sólida. Ao final do fórum, noventa por cento (90%) dos participantes chegaram a um consenso de que a ética é importante para a vida em sociedade, e que os políticos que se encontram no congresso e no governo devem ser punidos pelas suas atitudes. Ressaltaram ainda a importância da consciência de cada cidadão na hora do voto e da escolha de seu candidato, primando pela ética.

Após o fórum foi lido o texto: “Brasileiros se manifestam em vários estados contra corrupção e governo” (conforme Anexo I) e utilizadas as estratégias metacognitivas pressupostas por Naspolini (1996) e Cromley (2005) de inferências, predição, argumentação e organização das ideias.

Para Naspolini (1996, citado por ALMEIDA, 2009), abordada na revisão de literatura, é importante que o estudante universitário estabeleça conexões sobre o conteúdo da leitura atual com seus conhecimentos prévios para que possa fazer predições e inferências. Nas predições o estudante observa o título e subtítulo do texto e o que está em negrito, antecipando as informações e pressupondo o que o autor quer dizer. Na inferência o estudante pode complementar o texto a partir de seus conhecimentos anteriores sobre o assunto. A pesquisadora percebeu que as inferências feitas pelos alunos foram baseadas em seus conhecimentos sobre o que a mídia televisiva divulgou sobre o assunto naquele momento.

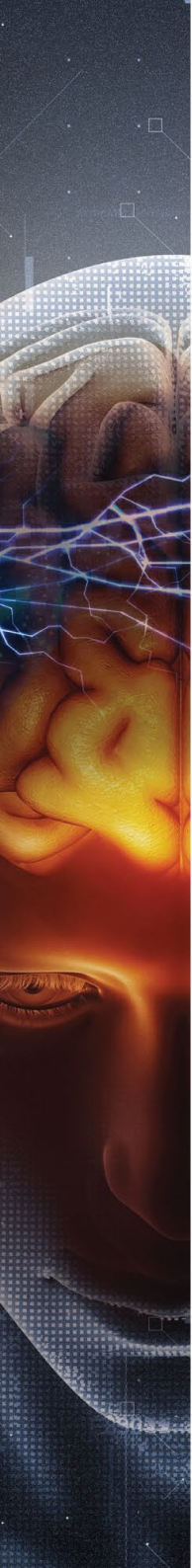
Nenhum dos participantes tinha vivido uma experiência anterior sobre o assunto, pois tal momento histórico já havia acontecido em 1992, quando o então Presidente Fernando Collor de Melo renunciou ao mandato de presidente, após meses de investigação. Essa informação foi dada pela pesquisadora aos estudantes que,

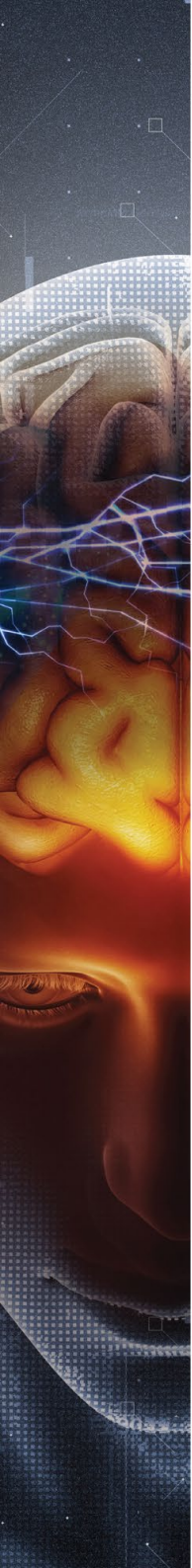
a partir dela, compararam-na com a situação atual. Cem por cento (100%) dos participantes inferiram que são eleitos políticos que não utilizam a ética como premissa em suas vidas pessoais e profissionais. Oitenta por cento (80%) concluíram que a mídia televisiva pode causar uma visão distorcida dos fatos para os telespectadores e que se deve ter acesso a diferentes fontes de informação para elaborar sua própria ideia sobre o assunto. Vinte por cento (20%) alegaram que a mídia só relata os fatos ocorridos, sem influenciar a opinião pública.

A partir das inferências os participantes, na sua totalidade, organizaram melhor suas ideias sobre o assunto e conseguiram argumentar refletindo e avaliando suas hipóteses construídas a partir das discussões no fórum, da prática da predição e da inferência, tendo uma maior argumentação sobre o assunto.

Um ponto de atenção é que pessoas que tem um pensamento mais rígido, que acreditam que a sua opinião é a única alternativa que deve prevalecer, apresentam maior dificuldade de, através de fóruns, debates e discussões, considerar outras opiniões diversas da sua para contrastá-las entre si e, assim, ter a possibilidade de desconstruir seu pensamento para reconstruí-lo em um novo patamar. Isso ocorreu com vinte por cento (20%) dos participantes, que apresentaram mais dificuldades de argumentar devido a esse fato.

A argumentação foi feita por meio de um registro escrito em dupla, surgindo a construção de novas ideias sobre a temática. Desta forma, infere-se que compreensão leitora não é um simples reconhecimento ou uma recepção inerte de uma mensagem difundida no texto. É necessário que o estudante/leitor tenha um repertório prévio sobre o assunto e esteja aberto para aceitar diferentes opiniões, comparando-as com as suas, construindo e desconstruindo ideias para formar hipóteses e novas concepções acerca do assunto tratado no texto.





Neste sentido os resultados da quinta oficina são:

1. O turbilhão de ideias, realizado através do fórum, contribui para trocas de informação e ampliação da autonomia criadora, possibilitando o levantamento de várias questões tratadas no texto. Os estudantes, ao se expressarem livremente, trocando opiniões sobre o assunto, tiveram a oportunidade de contrastar os conceitos.

2. A partir das estratégias metacognitivas desenvolvidas nesta oficina, cem por cento (100%) dos participantes organizaram melhor suas ideias sobre o assunto e conseguiram argumentar, defender ou refutar as hipóteses construídas com as discussões do fórum, tendo a oportunidade de uma ampliação da construção de argumentação sobre o assunto.

A sexta oficina teve cem por cento (100%) dos estudantes participantes presentes. Foi planejada para essa oficina a estratégia criativa denominada quebra-cabeça textual (criado pela autora) no qual cada dupla receberá um texto dividido em partes e terá a tarefa de organizá-lo a partir da coerência entre as partes. E a estratégia metacognitiva de debate englobando quais as estratégias que utilizaram para organizar o texto, fazendo com que ele tivesse sentido seguido de registro escrito sobre o que entendeu do texto.

Entretanto, os estudantes relataram que “debate” é uma estratégia muito utilizada pelos professores universitários em sala de aula, portanto já conhecida por eles e que desejavam aprender estratégias diferentes para que pudessem melhorar sua leitura e compreensão do que se leu, solicitaram a substituição da estratégia metacognitiva de debate por outra. A pesquisadora sugeriu então as estratégias metacognitivas do PISA, abordadas na revisão de literatura, que consistem em realizar múltiplas inferências, comparações e contrastes. A estratégia criativa de quebra cabeça textual foi mantida.

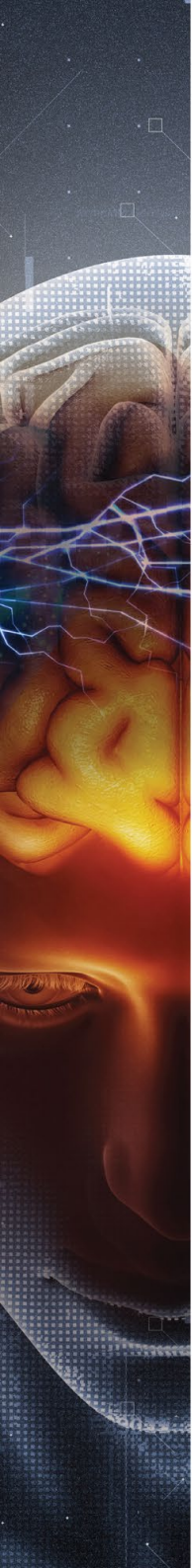
A estratégia criativa quebra-cabeça textual foi realizada em duplas, que receberam um texto dividido em partes, (conforme

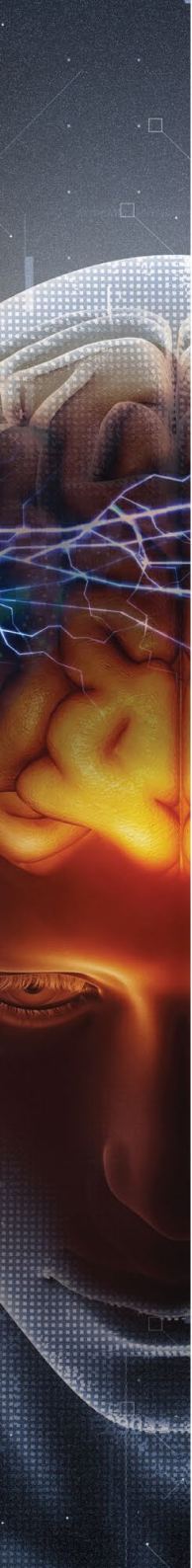
Anexo J) e tiveram a incumbência de organizá-lo a partir da ideia central dos trechos contidos nas partes e da coerência entre elas. Bittencourt (2014), abordada na revisão de literatura, colabora com este assunto, defendendo a importância de ler todas as partes, fazer uma série de perguntas que dão forma às diferentes situações divulgadas no texto, criando mentalmente uma ideia global do texto, para juntar as partes coerentemente e construir uma sequência.

Apenas trinta por cento (30%) dos estudantes conseguiram realizar a tarefa sem auxílio, somente debatendo com o seu colega de dupla. Setenta por cento (70%) dos estudantes apresentaram dificuldades em realizar a tarefa, solicitando orientação e auxílio. A pesquisadora orientou a extrair a ideia central de cada trecho lido através de perguntas e inferências. Em seguida, os estudantes deveriam comparar as informações para verificar a coerência entre as diferentes partes e contrastá-las, observando se expressavam ideias muito diferentes ou semelhantes. Neste caso, a utilização da estratégia metacognitiva do PISA aconteceu junto à estratégia criativa do quebra-cabeça textual.

Alguns questionamentos foram orientados pela pesquisadora, tais como: “O que este trecho expressa?”, “tem outro trecho que expresse uma ideia semelhante ou que propicie ideia que possam ser anteriores ou posteriores ao trecho lido?” A pesquisadora foi em cada dupla e foi mediando o encaixe dos trechos a partir das reflexões acima e solicitando que as duplas fizessem a leitura de todos os trechos e depois fossem agrupando os trechos por ideias semelhantes, para depois ordená-los.

Os estudantes L.B.B, M.E., T.S., F., T.R., P.T, P.V., K., I., J. e P.T. concordaram que a estratégia do quebra-cabeça textual foi muito enriquecedora, visto que precisaram fazer uma leitura da ideia principal de cada trecho, achar os trechos com ideias semelhantes e ordená-los, encaixando os trechos anteriores e posteriores, atribuindo





uma sequência e dando sentido ao texto. Entretanto, os outros participantes apresentaram dificuldades em realizar a atividade.

Sessenta por cento (60%) dos estudantes acharam a atividade difícil, porém pressupõe uma série de habilidades, tratadas na revisão de literatura, previstas no PISA como realizar múltiplas inferências, extrair a ideia principal dos trechos, comparar e contrastar, para somente depois disso conseguir ordenar os trechos, atribuindo-lhe sentido. Os mesmos alegaram que: “não têm o hábito de comparar e contrastar informações para atribuir sentido ao texto e argumentar. Foram incentivados a apenas repetir o que traz a ideia central do texto, e o que consta no texto de forma explícita, sem incluir as formas implícitas de expressão. Entretanto, mesmo achando difícil, relataram que aprenderam muito com a atividade, pois tiveram que pensar de outras formas para conseguir um resultado positivo, de fazer análises e comparações. Esses mesmos estudantes relataram que a mediação da pesquisadora foi fundamental, pois, sem isso, não teriam conseguido realizar a tarefa.

Quarenta por cento (40%) dos estudantes relataram que realizar múltiplas inferências, comparações e contrastes auxiliam no processo de extrair as principais ideias da leitura realizada em cada trecho lido para encaixá-los e ordená-los, para posteriormente fazer a leitura completa do texto, fazer inferências, comparações e contrastes, aumentando o poder de argumentação dos próprios panoramas.

O relatório do PISA, abordado na revisão de literatura, colabora com essa análise nos aspectos relacionados às informações que devem ser levados em consideração como localizá-las (encontrar o espaço no qual a informação está localizada); recuperá-las (selecionar uma informação solicitada); integrá-las (estabelecer conexões entre as diferentes partes do texto ou de textos diversos atribuindo significado); interpretá-las (produzir conceitos a partir do que está implícito no texto ou em parte dele); refleti-las e analisá-las demandam que o estudante/leitora conecte informações do

texto a conhecimentos oriundos de outras fontes, podendo gerar mais argumentos para defender a sua opinião ou perspectiva (BRASIL, 2012a).

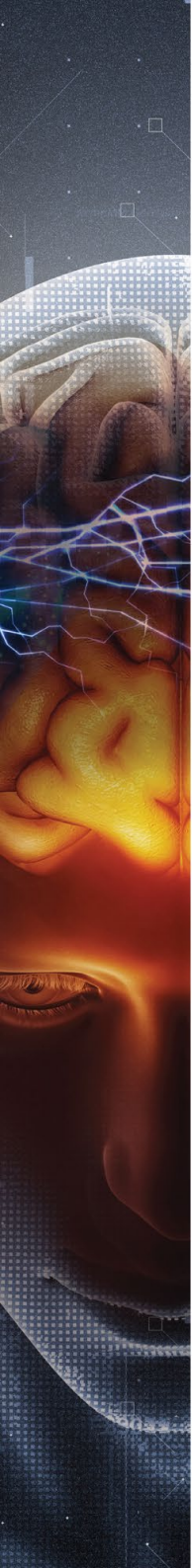
As pesquisas de Alcará (2013), abordada na revisão de literatura, colaboram nesta análise, pois, para que o estudante/leitor utilize a informação, é necessário que ele apreenda a informação e transforme-a em conhecimento. Torna-se importante estimular as habilidades metacognitivas de decodificar e interpretar, que envolvem a leitura, a comparação entre conhecimento prévio e as novas informações e o contraste entre os diferentes pontos de vista, para que o estudante possa avaliar as informações e argumentar.

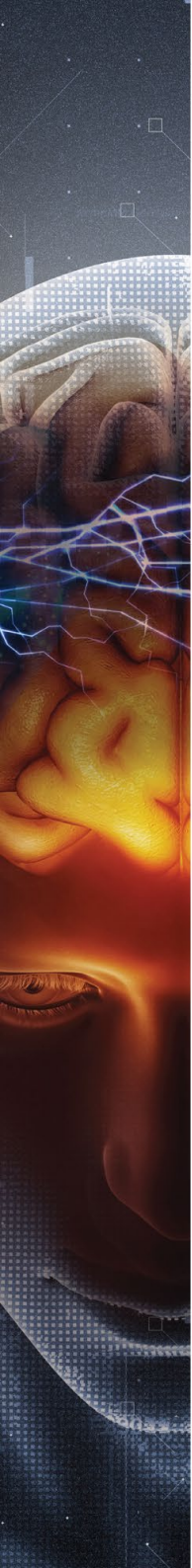
Apresentam-se os resultados da sexta oficina:

1. Sessenta por cento (60%) dos estudantes participantes da oficina apresentaram dificuldades em realizar a atividade de leitura e comparação dos trechos lidos e suas ideias principais, comparando-as com o seu conhecimento prévio para que pudessem montar o texto total com coerência. Ressalta-se aqui a importância das relações de interdependência entre os conhecimentos básicos do raciocínio lógico e a da leitura apresentadas nos resultados da segunda oficina, como forma de trabalho para a próxima oficina, visto que os estudantes ainda vêm apresentando dificuldades nessas questões.

2. As dificuldades relatadas no item 1, de acordo com os relatos dos estudantes, se originam de um ensino tradicional, no qual os estudantes são incentivados a apenas repetir o que traz a ideia central do texto, e o que consta no texto de forma explícita, sem incluir as formas implícitas de expressão. O que pode gerar uma redução da criatividade, do poder de argumentação e, conseqüentemente, da compreensão leitora.

3. As estratégias criativas e metacognitivas coexistem para que haja uma compreensão leitora consistente, em contraponto ao ensino tradicional de leitura.



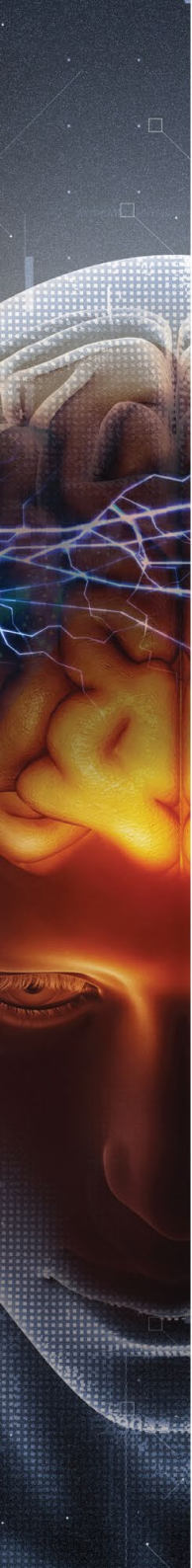


A sétima oficina teve noventa por cento (90%) de participação dos estudantes. De acordo com o plano de ação elaborado anteriormente, para este encontro estavam planejadas duas estratégias: a estratégia criativa: turbilhão de ideias. e a estratégia metacognitiva: mapa mental pressuposta por Carr e Ogle (1987), abordados na revisão de literatura. No início da oficina, a pesquisadora conversou com os participantes e explicou que existe uma estratégia criativa que também se denomina mapa mental, pressuposta por Di Nizzo (2008), mas com uma dinâmica processual diferenciada da estratégia metacognitiva.

Em conversa com os participantes da oficina, levando em consideração os resultados da oficina anterior em relação às dificuldades apresentadas pelo grupo de estudantes, todos, de comum acordo, resolveram substituir a estratégia criativa de turbilhão de ideias pelo mapa mental para verificar na prática a diferença entre as duas formas de abordagem para um mesmo instrumento e consolidar a aprendizagem da elaboração do mapa mental, uma vez que tinham apresentado dificuldades na sua elaboração na segunda oficina.

De acordo com Di Nizzo (2008), abordada na revisão de literatura, a estratégia criativa de mapa mental tem uma estrutura livre, partindo da associação de ideias e palavras. Dessa forma, a pesquisadora explicou que, de acordo com as ideias da autora, cada estudante deveria pensar em uma palavra e colocar no meio da folha. E anotar as associações concomitantes que fossem surgindo em sua mente, escrevendo as palavras com cores diferentes e unindo-as aleatoriamente através de linhas irregulares como se fossem galhos de uma árvore. Após terem finalizado o mapa mental, a partir dele, o estudante deveria elaborar um texto escrito.

Cem por cento (100%) dos participantes se sentiram bem com a atividade. B. afirmou que: “se sentiu livre para criar e que



gostou muito de resultado, pois a partir da palavra inicial colocada no centro do papel, surgiram outras palavras que ao final foi mais fácil escrever um texto partindo que tinha criado no mapa mental.” L.B.B, T.S., T.R., T.F., P.V., N., F., D. M.P. e D. afirmaram que: “essa técnica de expressão livre ampliou seu repertório e enriqueceram suas argumentações na hora de escrever um texto”. Os outros participantes concordaram com os colegas.

A partir da estratégia criativa relatada, foi explicado pela pesquisadora como elaborar a estratégia metacognitiva de mapa mental a partir de um texto escolhido previamente para a leitura. Foi ressaltada a diferença entre as duas estratégias, na qual a criativa inicia pela livre associação de palavras e finaliza no texto e a metacognitiva inicia pela leitura de um texto e finaliza na seleção, categorização e associação de palavras utilizando o pensamento compreensivo e categórico.

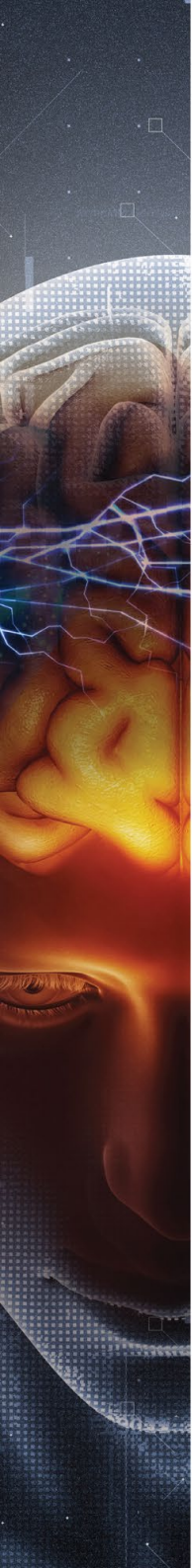
A partir da leitura do texto “O subconsciente” (constante no Anexo K), o estudante deveria extrair a ideia principal do texto e escrever no centro da folha. Em seguida, selecionar as ideias centrais e palavras-chave do texto e organizá-las por categorias, associando-as.

Setenta por cento (70%) dos estudantes entenderam que as dificuldades em realizar a tarefa na segunda oficina, principalmente no que consiste em selecionar e categorizar as palavras, se relacionavam com a questão de se fazer uma separação entre o raciocínio lógico e a leitura e interpretação de textos. Esses estudantes afirmaram que as duas áreas se integram e são interdependentes, pois, conforme as palavras dos estudantes, “a leitura exige uma série de situações lógicas como pertencer a um grupo ou conjunto de ideias, categorizar as palavras, frase e parágrafos em determinados grupos ou classes”, ter a ideia central ou global pressupõe uma análise e uma síntese que também perpassa de certa forma por uma lógica.

Os outros trinta por cento (30%) tiveram facilidade em realizar as duas tarefas e concordaram que, para conseguir realizar o mapa mental como estratégia metacognitiva, já utilizam o raciocínio lógico, conseguindo analisar, sintetizar, selecionar e categorizar. Entretanto, cem por cento (100%) dos estudantes foram unânimes em afirmar que a estratégia de mapa mental, tanto na abordagem criativa quanto na metacognitiva, possibilita um exercício das habilidades de raciocínio lógico e que precisavam exercitar mais tais habilidades junto com a leitura, para se sentirem mais seguros. Combinaram que fariam isso em casa e em outros momentos oportunos nas oficinas posteriores, através de outras estratégias que viabilizassem essa relação.

De acordo com Jou (2009), abordada na revisão de literatura, o estudante ao selecionar ideias e palavras-chave de um texto e selecionar estratégias de pensamento para categorizar tais ideias e palavras-chave a fim de elaborar um mapa mental, aprende também a relacionar novas informações as já consolidadas. Ao criar uma imagem do texto lido, o estudante precisa utilizar o planejamento, o monitoramento de suas ideias e ações, e a avaliação de seu próprio pensamento, para verificar se conseguiu alcançar uma imagem de mapa mental fiel às ideias do texto, podendo não mais precisar recorrer ao mesmo para fazer inferências e argumentar.

Joly (2007), abordada na revisão de literatura, ao pressupor o trabalho metacognitivo através do desenvolvimento de competências, depreende que as estratégias metacognitivas de leitura sejam desenvolvidas a partir de algumas competências relevantes como a de análise e a de síntese. Tais competências englobam uma série de habilidades. Na competência de análise, as habilidades que mais se destacam são analisar, calcular, classificar, comparar, contrastar, criticar, debater, diferenciar, distinguir, examinar, provar e investigar. Já a competência de síntese pressupõe algumas habilidades importantes como articular, compor, constituir, coordenar, criar, dirigir, reunir, formular, organizar, planejar propor e esquematizar.



Para tal, é necessário que se utilize a leitura, a interpretação, a atenção e a memória para extrair as principais ideias do texto, bem como a habilidade de selecioná-las e também as palavras-chave e categorizá-las por temas ou assuntos, previstas no uso do raciocínio lógico.

Ostrower (2009), abordada na revisão de literatura, colabora com essa análise, visto que quando o estudante consegue ordenar os dados sensíveis que possibilitam apreender o mundo, ele tem a oportunidade de apreender o próprio ato de apreensão. Isto é, o estudante ao apreender e compreender.

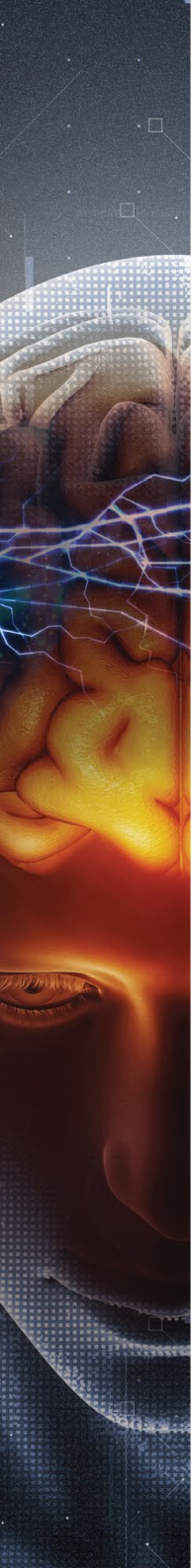
Apresentam-se os resultados da sétima oficina.

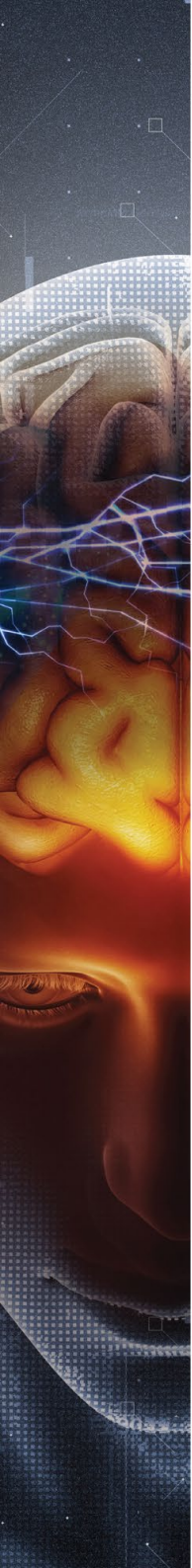
1. O desenvolvimento por parte do estudante da competência de “análise” que engloba algumas habilidades como: analisar, calcular, classificar, comparar, contrastar, criticar, debater, diferenciar, distinguir, examinar, provar e investigar (que integram as áreas do raciocínio lógico e da leitura) apresenta uma interferência positiva na qualidade da compreensão leitora.

2. A competência de “síntese” abrange algumas habilidades como: articular, compor, constituir, coordenar, criar, dirigir, reunir, formular, organizar, planejar propor e esquematizar. Essas estão constituídas nas áreas do raciocínio lógico e da leitura e seu desenvolvimento interfere positivamente na qualidade da compreensão leitora.

3. As funções executivas que englobam a percepção, a atenção e a memória são importantes no processo da leitura e da qualidade da compreensão do que se lê.

Na oitava oficina estavam presentes oitenta e cinco por cento (85%) dos participantes. Para essa oficina estava planejada uma estratégia criativa abordando um jogo de Psicodrama sobre “economia em tempos de crise” e uma estratégia metacognitiva pressuposta por Cromley (2005), abordada na revisão de literatura,





que consiste na organização das ideias que aconteceram antes, durante e depois da leitura de um texto, nesse caso, da dramatização. Partindo das demandas das oficinas anteriores, os estudantes solicitaram a inserção de uma estratégia que envolvesse algumas competências que permeiam a área do raciocínio lógico para a leitura. Ficou acordada a utilização das competências de análise e síntese. Na competência de “análise”, analisar, selecionar e classificar as principais informações e na competência de “síntese”, organizar e esquematizar, sendo produzida uma lista, seguida da elaboração de um texto sobre o assunto.

Para iniciar o psicodrama, a pesquisadora lançou o tema: “economia em tempos de crise”. Um estudante foi o protagonista com a aceitação dos demais membros do grupo que assumiram o papel de público, isto é, como os demais participantes da sessão psicodramática podendo propiciar um suporte afetivo aos protagonistas. Os protagonistas correspondem aos personagens que representam os papéis principais e tem a função de expor e abordar os problemas sem um prévio ensaio e sem falas memorizadas ou combinadas entre si. O ego auxiliar, de acordo com Acampora (2016), atua como ator, representando papéis, sendo o interlocutor do protagonista. A pesquisadora assumiu o papel de diretor, coordenando a sessão psicodramática.

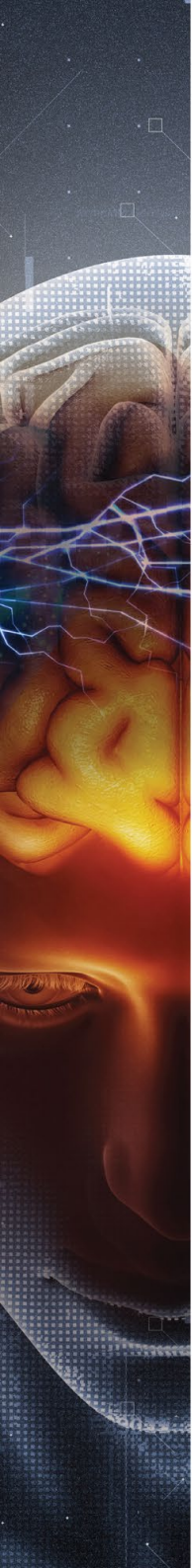
Tudo na cena é espontâneo, conforme defende Acampora (2016), abordada na revisão de literatura, a espontaneidade é a base para a libertação da rigidez, podendo se adequar às diferentes situações e proporcionar uma continuidade da ação. Esse processo, embora espontâneo, pressupõe três momentos: o aquecimento, a dramatização e a partilha. O aquecimento objetiva o relaxamento do grupo, possibilitando o surgimento do(s) protagonista(s) e do ego auxiliar. A dramatização consiste no momento em que a cena dramática ocorre de forma espontânea, podendo sofrer interferências do diretor e; por último, após o término da cena dramatizada,

ocorre a partilha, através do retorno ao grupo, objetivando elaborar os processos vivenciados na cena.

O psicodrama foi iniciado com todos os participantes em círculo e com uma técnica de respiração para relaxamento pressuposta por Acampora (2015), constante na revisão de literatura. Todos os participantes deveriam inspirar contando até quatro (4) e soltar o ar contando até oito (8), repetindo o processo por três vezes seguidas. A seguir cada um deveria falar uma palavra que expressasse seu pensamento sobre o tema: “economia em tempos de crise”. As palavras verbalizadas foram: casa, compras, cartão de crédito, contas, economia, recessão, crise, cheque especial e juros. Neste momento, K. se pronunciou desejando dramatizar uma cena e A.M, T.S. e F. desejaram ser os egos auxiliares.

A cena iniciou com K. falando que ela estava muito incomodada com a situação financeira do país e que agora precisava fazer conta de tudo o que gastava, economizando em saídas para o seu lazer. F. entrou na cena fazendo a sua irmã e afirmando que queria ir ao cinema, mas não tinha dinheiro. T.S. e A.M. entraram na cena como os pais de K. e F. e falaram o cinema teria eu ficar para o mês seguinte, pois estavam se esforçando para pagar as contas. K. não se conformou e perguntou se podia pagar no cartão de crédito, o que foi negado por T.S. e A.M. que disseram que iriam cortar o cartão de crédito da família para não ter mais despesas extras. Neste momento K. e F. ficam tristes e dizem que não se conformam.

A pesquisadora, como diretora da cena, solicitou que se invertessem os papéis. T.S. e A.M. passaram a fazer o papel dos filhos e K. e F. dos pais. K. e F. expressaram que entendiam T.S. e A.M. e que elas tinham direito a lazer, mas que o país estava passando por um momento de crise, e que todos da família precisariam se esforçar para economizar, pois o custo de vida havia subido muito. T.S. e A.M., agora no papel de filhos, pediram para que os pais se



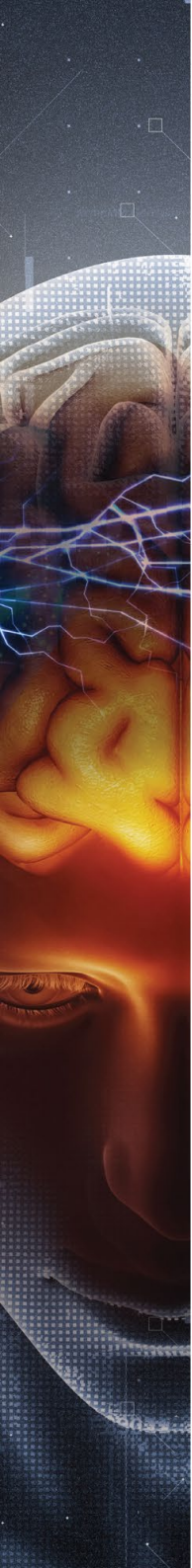
organizassem para, pelo menos uma vez por mês, elas pudessem ir ao cinema com as amigas. K. e F. concordaram, mas ressaltaram que todos deveriam economizar em tudo o que fosse possível (luz, água, telefone, compras), para que fosse viável cumprir o acordo e todos se abraçaram.

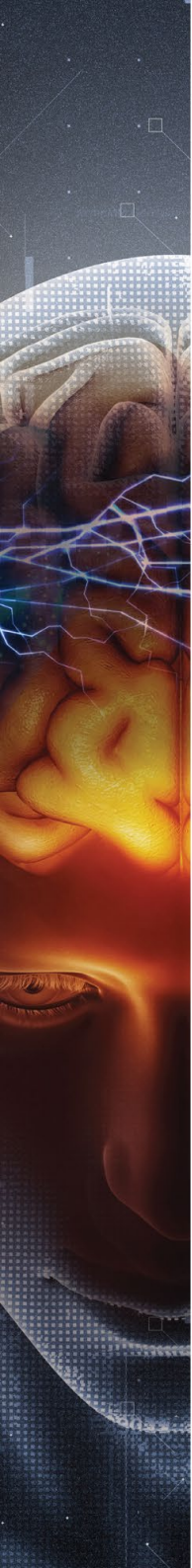
Após o término da cena, os seus participantes voltaram para o grupo e foi iniciada a partilha das ideias suscitadas na cena. Cem por cento (100 %) do grupo concordou que, ao trocar de papéis, há a possibilidade de um se colocar no papel do outro e criar argumentos mais sólidos, ou até mudar de pensamento.

Outra questão levantada pelo grupo foram as estratégias utilizadas pela família para enfrentar a crise: “cortar o cartão de crédito”, “deixar de sair frequentemente para lazer, diminuindo para apenas uma vez por mês” e “economizar em luz, água, telefone, compras”. O grupo refletiu e concordou que as estratégias foram o mais possível adequadas para o contexto econômico vivido naquele momento.

A pesquisadora, então, incentivou os estudantes a utilizar a estratégia metacognitiva de divisão do tempo de leitura em antes, durante e depois. Dessa forma, deveriam analisar as informações mais relevantes da cena, selecionando e classificando em antes, durante e depois da cena e, em seguida, sintetizá-las por meio da elaboração de uma lista de ideias e da elaboração de um texto sobre o assunto.

Noventa e cinco por cento (95%) dos estudantes relataram que sentiram mais facilidade nesta oficina do que na anterior, visto que dominavam o assunto em questão. Cinco por cento (5%) não concordaram, pois apresentaram dificuldades em produzir o texto a partir da classificação das ideias e dos tempos de leitura em antes, durante e depois. Alegaram que o durante e depois era muito parecido, confundindo-os. A pesquisadora interveio, incentivando-os a pensar no que sabiam antes de acontecer a cena, no que obser-





varam durante a cena e no que refletiram depois da cena. Será eu havia mudado alguma coisa de um tempo para o outro? Tais estudantes legaram que sim. Que o debate havia ajudado a refletir sobre questões que antes não haviam pensado, mas que durante a cena também já haviam refletido sobre o assunto. Os outros 95% do grupo discordaram, alegando que durante a cena algumas reflexões haviam sido apresentadas, mas que depois da cena, durante a partilha, outras questões foram levantadas, ampliando a reflexão e o conhecimento sobre o assunto, o que facilitou a escrita do texto. Importante ressaltar que os cinco por cento (5%) que apresentaram tal argumento, apresentaram dificuldades maiores de análise e síntese nas oficinas anteriores.

De acordo Hodges e Nobre (2012), que defendem as ideias de Cromley (2005), abordados na revisão de literatura, a compreensão leitora é eficiente quando o estudante é capaz de ir além da simples identificação das informações textuais explícitas mais objetivas, analisando e correlacionando as causas entre os eventos, os estímulos dos personagens e as finalidades do autor. Para tal, é preciso mobilizar os conhecimentos prévios que se tem do assunto e integrá-los às informações explícitas no texto.

Apresentam-se os resultados da oitava oficina:

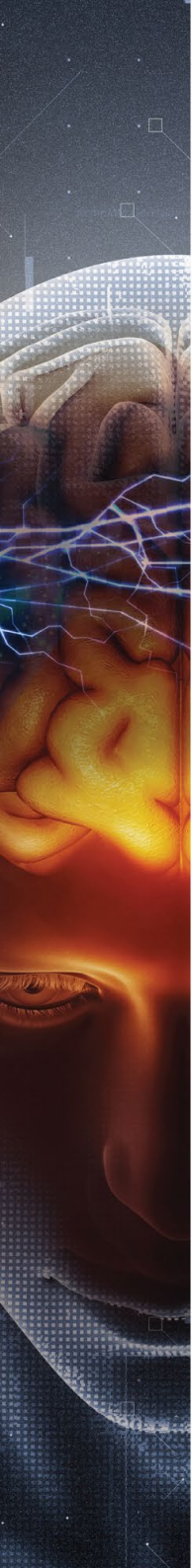
1. O psicodrama é uma estratégia criativa que apresenta resultados satisfatórios para a reflexão e ampliação de conhecimentos acerca de temas de domínio público.
2. Noventa e cinco por cento (95%) dos participantes do grupo utilizaram a análise e síntese de forma satisfatória para classificar e organizar as ideias que tinham antes, durante e após a leitura da cena psicodramática, mobilizando, analisando e correlacionando os conhecimentos prévios que possuem sobre o assunto.
3. A compreensão leitora e a produção de texto são facilitadas quando se utiliza a estratégia metacognitiva de divisão do tempo de

leitura em antes, durante e depois. Os mesmos noventa e cinco por cento (95%) dos participantes concordaram que a utilização de tais estratégias metacognitivas interfere positivamente na qualidade da compreensão leitora.

A nona oficina teve a participação de oitenta e cinco (85%) dos estudantes devido à época de avaliações na universidade. Foram planejadas e executadas uma estratégia criativa de escrita criativa através da letra das músicas Epitáfio (Titãs) e O sol (Jota Quest), conforme Anexo L. Em um grupo de estratégias metacognitivas que se relacionam entre si, previstas pelo PISA, abordadas na revisão de literatura, a saber: realizar múltiplas inferências, comparações e contrastes; refletir e avaliar, acessar e recuperar informações. Tais estratégias estão de acordo com as demandas das oficinas anteriores e englobam as estratégias de análise e síntese.

Os participantes leram a letra das duas músicas e cantaram juntos. Em seguida, foi solicitado pela pesquisadora que os participantes realizassem múltiplas inferências. Cada um falou da frase que mais se identificou na música, mas todos foram unânimes em inferir que a questão do tempo e até de algum arrependimento em relação ao que não se fez é que permeia toda a música de Epitáfio (Titãs). Já na música O Sol (Jota Quest), oitenta por cento (80%) dos participantes inferiram que a dor e o medo devem ser superados. Os outros vinte por cento (20%) inferiram que o sol é a busca pela luz e pela felicidade.

Em seguida, os participantes por livre iniciativa, começaram o processo de refletir e avaliar as duas letras. A pesquisadora auxiliou, solicitando que os participantes também fizessem comparações e contrastes entre as duas músicas. A.P, G.A., L.P., M.E., M.P, R. e K. relataram que, ao comparar uma letra com a outra, percebeu que a dor, o medo e a busca pela luz ou pela felicidade, estão ligadas com o tempo e a busca de fazer algo melhor com o tempo que se tem. T.S., I., J., T.F., L.B.B. e D relataram que a dor e o medo podem



passar com o tempo, mas que é preciso perdoar. A. expressou que as duas músicas trabalham a qualidade de vida. A.P., A.M., F., G.B e L.S relataram que a busca pela felicidade é o tema central das músicas, mas que a música “Epitáfio” defende que se deve pensar no que se fez com o tempo que passou para planejar o presente e o futuro e que a música “O sol” defende a superação do medo e da dor para se ter felicidade. Os demais participantes concordaram com os relatos anteriores.

Para acessar e recuperar as informações contidas nas duas letras de música, a pesquisadora solicitou aos participantes que retornassem ao texto quantas vezes fossem necessárias para que pudessem a partir dele expressar os significados explícitos e implícitos dos textos. A partir da utilização destas estratégias cada participante selecionou as palavras mais significativas para eles dos dois textos e elaboraram uma listagem de palavras e elaboraram um novo texto que contemplasse as palavras da lista.

Quarenta por cento (40%) dos participantes apresentaram dificuldades em escolher as palavras de dois textos diferentes (letras das músicas) já prontos e reuni-las novamente em um outro texto atribuindo um sentido novo. Relataram que as dificuldades tinham como causa a falta de criatividade, pois estavam acostumados a lerem um texto já pronto e extrair as ideias explícitas. Com essa nova forma de trabalhar o texto, tiveram a oportunidade de refletir como estavam lendo e compreendendo os textos que estudavam. Relataram que era uma mudança positiva, mas que tinham que reorganizar a sua mente para a criatividade.

Os outros sessenta por cento (60%) dos participantes realizaram as atividades sem dificuldades e relataram que as atividades e estratégias utilizadas nas oficinas anteriores os auxiliaram na realização da tarefa.

Apresentam-se os resultados da nona oficina:

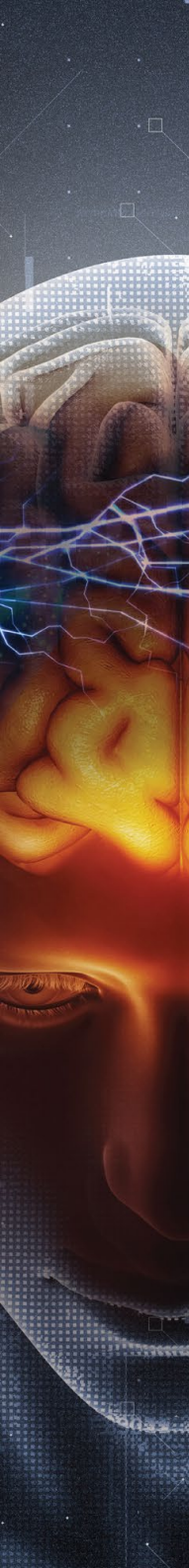
1. A utilização de uma estratégia criativa baseada em duas músicas já conhecidas à priori atreladas às metacognitivas como: fazer inferências, leitura, comparações e contrastes das ideias expressas nas letras das duas músicas propiciam um aumento da qualidade da compreensão leitora.

2. As estratégias metacognitivas pressupostas pelo PISA, de refletir e avaliar, auxiliam na resolução de problemas, como selecionar palavras importantes, compreendendo-as em um dado contexto, e possibilitando uma maior facilidade na elaboração de um novo texto (BRASIL, 2012a).

3. Sessenta por cento (60%) dos participantes apresentaram facilidade na realização das atividades propostas devido aos estímulos vivenciados nas oficinas anteriores. Quarenta por cento (40%) ainda apresentaram dificuldades, pois ainda apresentam limitações de pensar criativamente.

A décima oficina foi realizada com noventa por cento (90%) dos estudantes que participam das oficinas, contemplando uma estratégia criativa, a saber: “jogo linguístico” e as estratégias metacognitivas abordadas pelo PISA trabalhadas na oficina anterior: lidar com ideias desconhecidas, realizar múltiplas inferências, comparações e contrastes, refletir e avaliar, acessar e recuperar (BRASIL, 2012a).

A pesquisadora iniciou recordando as dificuldades de pensamento criativo relatado por quarenta por cento (40%) dos participantes da oficina anterior e a importância de se exercitar o pensamento criativo. Solicitou então que os participantes lessem em dupla o texto: “O Vilares” (conforme Anexo M). Depois da leitura, os estudantes deveriam escolher palavras para que pudessem isolar o seu radical e criar uma nova palavra a partir dela.



A técnica JL – jogo linguístico– possibilita uma maior flexibilidade mental, de acordo com Bittencourt (2014), pois cria novos sentidos e significados para palavras já conhecidas e de domínio público, podendo se construir uma rede de palavras novas com um vocabulário de palavras afins. Algumas palavras interessantes foram criadas, tais como: autoritário – autoritagraça – autoritamor; predominava – predominarte - predominperdão; companheiro – companheiramigos – companheiriso; meninada - meninvelho – meninoovo; revoltaram – revoltagenial – revoltmães – revoltaluz - fortemente – forteamigo – fortefilho – fortechuva; facilmente- facilinda – faciles-tudo – facilpensar; humanidade – humanfeliz – humancorajoso – humanético, entre outros. Após o jogo linguístico, os participantes elaboraram um novo texto com as palavras criadas, possibilitando lidar com ideias desconhecidas.

Em seguida, retornaram à leitura do texto original e realizaram múltiplas inferências, comparações e contrastes, refletindo e avaliando as ideias expressas no texto e acessando e recuperando as informações para responder às questões de interpretação e compreensão do texto.

Os quarenta por cento (40%) dos estudantes da oficina anterior que apresentaram dificuldades relataram que conseguiram realizar as atividades com mais facilidade e que a compreensão leitora sofreu uma interferência significativamente positiva quando utilizaram as estratégias criativas e metacognitivas em conjunto, conseguindo responder de forma correta as questões pertinentes ao texto original lido. Os outros sessenta por cento (60%) concordaram, pois já tinham percebido esse fato desde a oficina passada. Dessa forma, cem por cento (100%) dos participantes concordaram que as estratégias criativas integradas às metacognitivas apresentam um efeito positivo na compreensão leitora.

Apresentam-se os resultados da décima oficina:

1. Os estudantes que apresentaram dificuldades na nova oficina (anterior) realizaram as atividades com mais facilidade ao utilizarem as estratégias criativas e metacognitivas em conjunto, respondendo de forma correta as questões pertinentes ao texto original lido. Dessa forma, a compreensão leitora sofreu uma interferência significativamente positiva.

2. O jogo linguístico possibilita uma maior flexibilidade mental e auxilia nas estratégias metacognitivas e na compreensão leitora.

3. Cem por cento (100%) dos participantes concordaram que as estratégias criativas integradas às metacognitivas apresentam um efeito positivo na compreensão leitora.

A décima primeira oficina contou com a presença de cem por cento (100%) dos estudantes participantes. Nesta ocasião, estavam em voga o tema “maioridade penal”. Foram trabalhadas a estratégia criativa denominada turbilhão de ideias e as estratégias metacognitivas de leitura globais e de suporte pressupostas por Joly (2007), abordada na revisão de literatura.

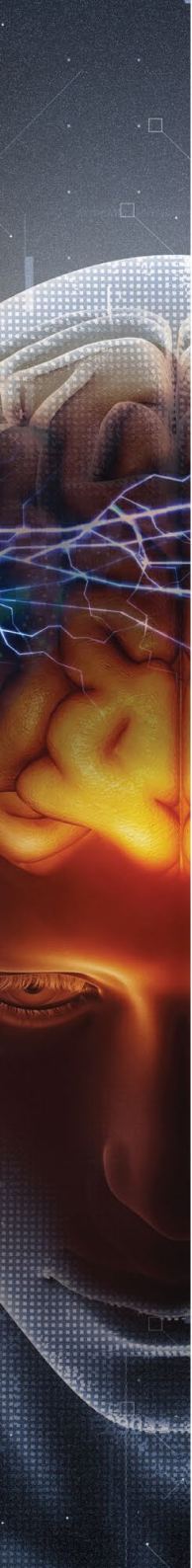
A oficina teve início com o turbilhão de ideias sobre o tema “maioridade penal”. A pesquisadora foi anotando no quadro as ideias dos participantes acerca do tema. As principais ideias foram: “a maioridade penal é a redução da idade para responsabilização de crimes”; “a maioridade penal é apenas uma manobra do governo para incriminar jovens negros e com baixa renda”; “a maioridade penal altera a legislação atual, no que diz respeito às penas de dezoito (18) para dezesesseis (16) anos”; “só serve se for para crimes hediondos, como estupro e morte”; “a maioridade penal deve levar em consideração as pessoas que aliciam os menores e os fatores sociais”.

Bittencourt (2014), discutida na revisão de literatura, defende que no turbilhão de ideias seja incentivada a liberdade de expressão

através da liberação do pensamento e do fluir de ideias, sem censura. Objetiva-se aumentar a fluência e a agilidade mental por meio da exploração de ideias e pensamentos pertinentes a um determinado tema.

Após o turbilhão de ideias, a pesquisadora distribuiu para os estudantes participantes da oficina o texto: “Tudo que você precisa saber sobre a maioridade penal” (conforme Anexo N) que foram incentivados a utilizar as estratégias de leitura globais que, de acordo com as premissas de Joly (2007), debatidas na revisão de literatura, representam um conjunto de estratégias de leitura orientadas para uma análise geral do texto e geralmente são utilizadas antes do texto. As estratégias foram explicadas uma a uma e os estudantes foram convidados a utilizá-las: 1. Estabelecer um objetivo geral para a leitura, 2. Planejar minha leitura organizando um roteiro, 3. Fazer questões sobre o conteúdo do texto, 4. Ver como é a organização e sequência do texto, 5. Verificar o que já sei e conheço sobre o assunto, 6. Verificar se o que vou ler viabiliza o meu objetivo, 7. Criticar e opinar sobre as informações do texto, 9. Rer ler trechos quando encontro uma informação que tenho dificuldade para entender, 16. Rer ler trechos quando não consigo relacionar uma informação com as anteriores, 26. Ficar atento a nomes, datas, época, local.

Nessa etapa, setenta por cento (70%) tiveram dificuldades com as estratégias de leitura globais: “2. Planejar minha leitura organizando um roteiro”, “3. Fazer questões sobre o conteúdo do texto.” Alegaram que geralmente quando pegam um texto já saem logo lendo direto, sem pensar em planejar a leitura ou fazer questões sobre o conteúdo do texto. A pesquisadora interveio, sugerindo que para a estratégia número 2 fosse elaborado um roteiro simples como: o contexto do texto, qual o objetivo do texto (por que e para que foi escrito), os pontos mais importantes do texto, qual a tese central, quais as tensões do texto, buscar respostas para as questões da estratégia



de leitura número 3. Neste item a pesquisadora sugeriu que fossem elaboradas questões simples, tais como: qual a definição do tema em questão? Quais as principais ideias defendidas pelo autor? Quais são as mudanças propostas? Entre outras. Os participantes conseguiram realizar a tarefa após o auxílio da pesquisadora.

Trinta por cento (30%) dos estudantes apresentaram dificuldades na estratégia “6. Verificar se o que vou ler viabiliza o meu objetivo” também foi questionada pelos mesmos estudantes, visto que não achavam que seriam capazes de verificar isto antes da leitura, somente após a mesma. A pesquisadora sugeriu que eles olhassem a estrutura do texto e lessem apenas o enunciado e as partes que estivessem em negrito no texto, para verificar se os tópicos contidos no texto sinalizavam as ideias expressas no texto e comparassem com o que desejavam saber, para então, conseguir verificar se o que iriam ler viabilizaria o seu objetivo. Todos conseguiram fazer com a mediação da pesquisadora.

Os estudantes passaram para a etapa seguinte, que era leitura do texto em si e a utilização das estratégias de leitura de suporte. Durante a leitura do texto, os estudantes participantes da oficina foram orientados a utilizar as Estratégias Metacognitivas de Leitura de Suporte. De acordo com Joly (2007), tais estratégias favorecem ao leitor a compreensão da informação através do uso de materiais de referências, grifos, dentre outros.

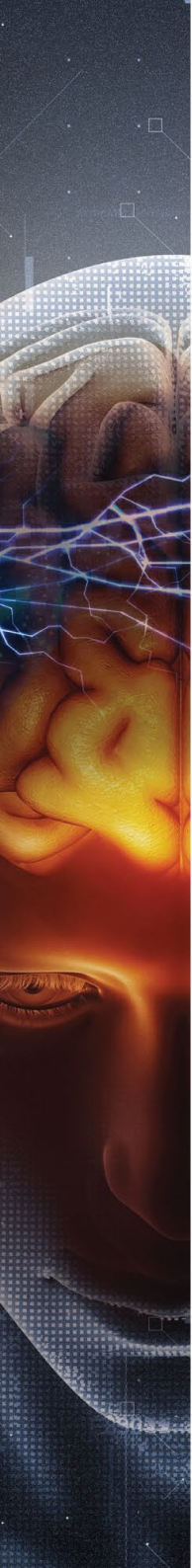
Os estudantes foram apresentados a cada uma das estratégias, conhecendo como deviam utilizá-las: 11. Verificar as suposições que fiz sobre o texto, 12. Usar marca texto para destacar as informações, 14. Usar o dicionário para entender palavras novas, 15. Fazer anotações no texto para entendê-lo melhor, 18. Deduzir informações do texto, 21. Rer ler trechos para relacionar as informações, 24. Questionar o texto para entendê-lo melhor, 30. Parafrasear as informações importantes, 32. Fazer um resumo do texto, 35. Fazer um esquema do texto para relacionar as informações importantes.

Cem por cento (100%) dos estudantes conseguiram utilizar as estratégias de leitura de suporte, pois relataram que tais estratégias são mais usuais para eles, com exceção das estratégias de número 24 e 30. Na estratégia número 24, cinquenta por cento (50%) dos estudantes ponderaram que não tinham o hábito de questionar o texto para entendê-lo melhor. E não sabiam como fazê-lo. A pesquisadora orientou-os no sentido de dialogar com o texto silenciosamente, como se estivesse conversando com um amigo. Questionando sobre o que o autor queria dizer com aquele trecho ou parágrafo e sobre o entendimento real do que ele quis expressar. Para tal, as estratégias número 7, 9 e 16 de leitura global e a número 15 de leitura de suporte poderiam auxiliar nesse processo.

Os estudantes também relataram dificuldades ao utilizar a estratégia de número 30. Os mesmos cinquenta por cento (50%) dos participantes argumentaram que não tinham tido a oportunidade de utilizar a estratégia de parafrasear na educação básica, devido ao ensino tradicional, no qual precisavam extrair as ideias centrais do texto e utilizar as palavras do autor, sem modificá-las. A pesquisadora incentivou-os a extrair as ideias principais do texto e falar com as suas palavras o que tinham entendido. Todos conseguiram fazer, mas com certa dificuldade.

Após a mediação da pesquisadora, os estudantes conseguiram realizar a atividade, utilizando as estratégias 32 e 35, elaborando um resumo do texto e fazendo um esquema do texto para relacionar as informações importantes. Oitenta por cento (80%) dos participantes alegaram que tiveram algumas dificuldades em algumas estratégias, mas que depois da mediação da pesquisadora, conseguiram realizá-las e que ficou mais fácil de elaborar o resumo e fazer um esquema do texto a partir da utilização das estratégias de leitura global e de suporte anteriores.

Vinte por cento (20%) dos participantes ainda apresentaram dificuldades na elaboração individual do resumo e do esquema do



texto, precisando de mediação, pois não tinham utilizado as estratégias globais da forma como foi solicitado, suprimindo alguma. Refletiram sobre a importância da utilização de cada estratégia para que tivessem uma compreensão leitora melhor e utilizassem estratégias de leitura mais complexas como o resumo e o esquema do texto.

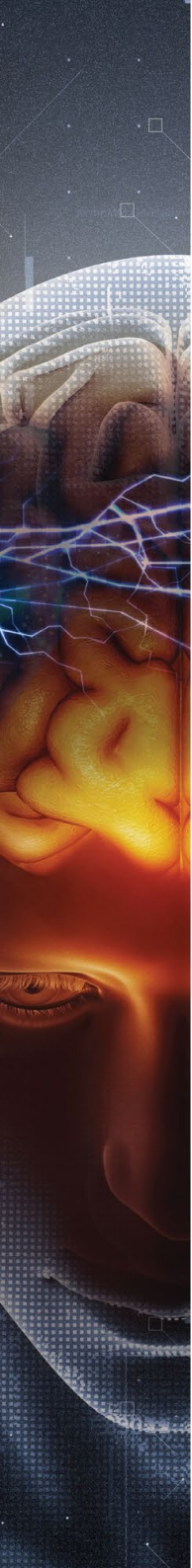
Apresentam-se os resultados da décima primeira oficina:

1. Cem por cento (100%) dos estudantes refletiram e concordaram que elas são de suma importância para a compreensão leitora. Porém, as estratégias de leitura global que os estudantes mais apresentaram dificuldades em executar foram: 2, 3 e 6 sob a justificativa de que as estratégias de leitura global são pouco utilizadas pelos estudantes, por não serem estimulados para tal durante a sua vida acadêmica.

2. As estratégias de leitura de suporte são importantes para a compreensão leitora e já são conhecidas dos estudantes, que as utilizam mais frequentemente na leitura de textos, facilitando o entendimento dele. Entretanto, cinquenta por cento (50%) dos participantes apresentaram dificuldades nas estratégias de número 24 e 30, alegando que tiveram, durante a educação básica, um ensino tradicional, no qual não lhes foi ofertada a oportunidade de refletir criticamente e parafrasear as ideias expressas em um texto.

3. As estratégias de leitura de suporte de elaboração de resumo e roteiro necessita da utilização das estratégias de leitura global e de suporte anteriores para que o estudante consiga fazê-las.

A décima segunda oficina teve oitenta (80%) dos estudantes participantes. Esse encontro é uma continuidade do anterior (décima primeira oficina), no qual se deu seguimento da leitura do texto sobre maioridade penal. Foram trabalhadas a estratégia criativa turbilhão de ideias e as estratégias metacognitivas de leitura de solução de problemas pressupostas por Joly (2007) que foram discutidas na revisão de literatura.

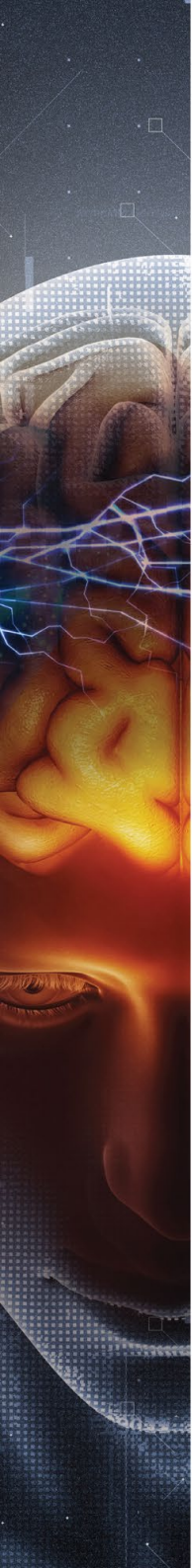


A pesquisadora iniciou a oficina, recordando o que foi realizado na oficina anterior. E as falas do turbilhão de ideias anterior. Os estudantes foram incentivados pela pesquisadora a falar sobre suas novas ideias sobre o assunto. Novas ideias surgiram, principalmente posicionamentos contra e a favor da maioria penal.

As estratégias metacognitivas de leitura de solução de problemas são utilizadas quando surgem dificuldades de compreensão para o leitor frente a informações presentes no texto – essas foram pressupostas por Joly (2007). A pesquisadora explicou cada estratégia para os estudantes e solicitou-lhes que lessem o texto trabalhado na décima primeira oficina novamente, agora tentando solucionar os problemas encontrados na leitura da oficina anterior através das estratégias de leitura de solução de problemas.

As estratégias de solução de problemas utilizadas foram: 8. Fazer interrupções para ver se estou entendendo, 10. Rer ler alguns trechos quando me distraio, 13. Ritmo de leitura compatível com dificuldade, 17. Relembrar os principais pontos do texto, 19. Analisar se as informações são lógicas, 20. Ler com atenção e devagar para compreender, 22. Concentrar-me na leitura se o texto é difícil, 23. Visualizar a informação do texto para lembrá-la, 25. Fazer suposições de um trecho por não entender, 27. Responder as questões que fiz sobre o texto, 28. Analisar suposições certas e erradas feitas, 29. Relembrar os principais pontos do texto, 31. Rer ler o texto quando tenho dificuldade, 33. Verificar se atingi o objetivo estabelecido, 34. Identificar as dicas do texto que me permitiram fazer hipóteses corretas antes de ler.

Os participantes leram o texto mais devagar, fizeram pausas, retornaram ao texto, relembraram os principais pontos do texto, responderam às questões que fizeram sobre o texto durante a estratégia de leitura global, analisaram suposições certas e erradas que fizeram e verificaram se atingiram o objetivo estabelecido



anteriormente. Os estudantes compararam e concluíram que as estratégias 17 e 29 são iguais, pois as duas pressupõem relembrar os principais pontos do texto, realizados em momentos diferentes, sendo a 17 durante a leitura e a 29 após a leitura.

Oitenta e cinco por cento (85%) dos participantes relataram que, ao resolver problemas utilizando tais estratégias, conseguiram compreender melhor o texto. Nesse caso deveriam monitorar o seu próprio aprendizado, percebendo o que não entenderam e o que lhes apresentou dificuldades para, por meio das estratégias metacognitivas de leitura de resolução de problemas, “corrigirem a rota”.

Quinze por cento (15%) dos participantes relataram que ainda apresentavam dificuldades nas estratégias metacognitivas de leitura devido à pouca utilização das estratégias globais que auxiliam nas estratégias de suporte e de resolução de problemas. A pesquisadora optou por dar continuidade ao trabalho com essas estratégias na próxima oficina.

Apresentam-se os resultados da décima segunda oficina:

1. A baixa utilização das estratégias metacognitivas de leitura globais (menos utilizadas), de suporte e de resolução de problemas, interferem negativamente na qualidade da compreensão leitora.
2. As estratégias metacognitivas de leitura global auxiliam a utilização das estratégias de leitura de suporte e de resolução de problemas.
3. Para resolver os problemas de leitura, o estudante necessita perceber e ter consciência do que não entendeu, de quando houve distração de sua parte entre outros problemas no processo de leitura, monitorando sua aprendizagem, para uma maior compreensão leitora.

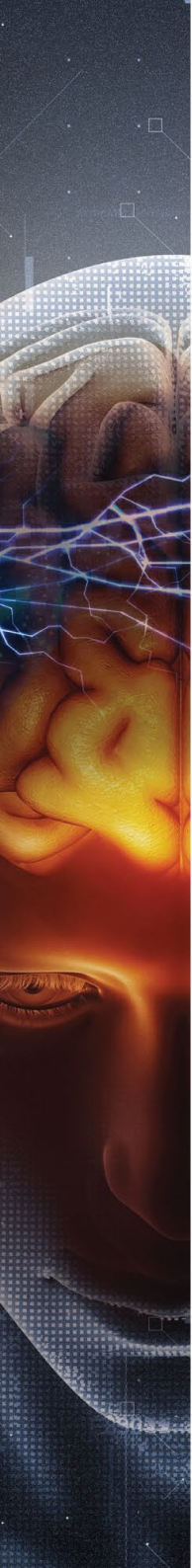
A décima terceira oficina teve a presença de cem por cento (100%) dos estudantes participantes. Nessa oficina foram

trabalhadas a estratégia criativa denominada turbilhão de ideias e as trinta e cinco (35) estratégias metacognitivas de leitura global, de suporte e de resolução de problemas pressupostas por Joly (2007).

A pesquisadora iniciou a oficina retomando o que tinha sido trabalhado nas oficinas anteriores e questionando sobre as possíveis dúvidas. Alguns alunos relataram dificuldades em realizar algumas estratégias pressupostas por Joly (2007). A pesquisadora então resgatou a explicação sobre cada uma das trinta e cinco estratégias e iniciou a estratégia criativa, incentivando os estudantes a falar sobre o que pensavam sobre a votação da câmara de deputados a respeito da redução da maioria penal para crimes hediondos, que foi aprovada naquela ocasião no país.

Foi anotado no quadro o que os estudantes expressaram. Quarenta por cento (40%) dos estudantes se posicionaram contra alegando que já existem leis demais no país e que isto não seria cumprido. Era apenas mais uma estratégia de tentativa de desarticular o crime organizado, mas outras medidas deveriam ser tomadas, como melhorar a qualidade da educação, dos programas sociais e de apoio às famílias no país. Sessenta por cento (60%) dos estudantes foram a favor e defenderam que se um bandido rouba, mata, estupra tem que pagar, se enquadrando nas penalidades da lei, independentemente da idade. Dessa forma a lei deveria ser mais rígida.

Através da leitura do texto: “Câmara aprova em 2º turno redução da maioria penal em crimes graves” (conforme Anexo O), que relata a provação pela Câmara dos deputados da redução da maioria penal de dezoito (18) para dezesseis (16) anos nos casos de crimes hediondos – como estupro e latrocínio – e também para homicídio doloso e lesão corporal seguida de morte, foram trabalhadas as trinta e cinco (35) estratégias metacognitivas de leitura global, de suporte e de resolução de problemas pressupostas por Joly (2007).

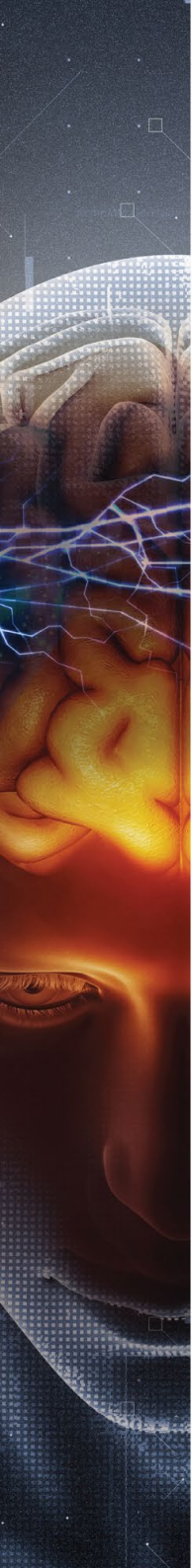


Os estudantes antes da leitura foram incentivados a utilizar as estratégias metacognitivas de leitura globais fazendo anotações em seus cadernos ou folhas avulsas. Em relação à estratégia 1 - Estabelecer um objetivo geral para a leitura, essa foi realizada por cem por cento (100%) dos participantes que alegaram que o objetivo principal era conhecer mais sobre o Projeto de Lei aprovado pelo Congresso Nacional sobre o tema.

Na estratégia 2 - Planejar minha leitura organizando um roteiro, houve uma melhora em relação às oficinas décima primeira e à décima segunda. Apenas vinte por cento (20%) dos participantes apresentaram dificuldades. Ressalta-se que os estudantes que apresentaram dificuldades e necessitaram da mediação da pesquisadora foram os mesmos que faltaram à décima primeira e à décima segunda oficina.

A pesquisadora retornou à explicação das estratégias e explicou a necessidade de fazer um roteiro para planejar a leitura, podendo levar em consideração o tema do texto; o contexto em que o texto foi escrito; por que e para quem foi escrito; o que o texto quer mostrar; quais as tensões apresentadas no texto; quais os pontos chaves do texto; que argumentos são apresentados entre outros. Depois da mediação da pesquisadora os estudantes se sentiram mais seguros e realizaram a atividades proposta no que concerne à utilização desta estratégia.

Alcará (2012), abordada na revisão de literatura, ressalta a importância de o estudante conhecer o funcionamento das estratégias, ou seja, o que são, para que servem, por que e para que cada uma delas são utilizadas, compreendendo como e onde utilizá-las. Dessa forma, a pesquisadora ressaltou a importância da frequência nas oficinas para que tal conhecimento não sofra uma interferência negativa na qualidade da compreensão leitora que é o foco das oficinas.

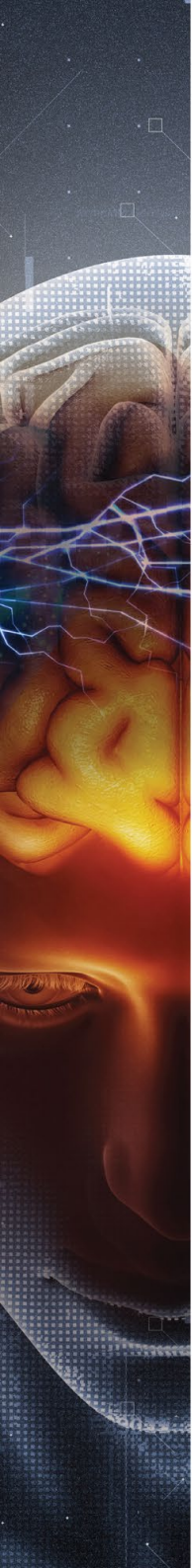


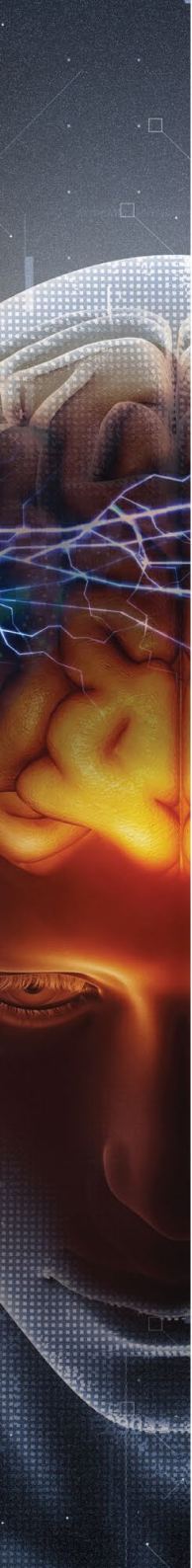
Em relação à estratégia 3 - Fazer questões sobre o conteúdo do texto, ocorreu o mesmo que na estratégia anterior e com a mediação da pesquisadora surgiram questões do tipo: “o que muda com a nova lei?”, “o que são crimes hediondos?”, “qual a idade mínima para a maioridade penal a partir na nova proposta de lei?”, “se o adolescente de 16 anos apenas cometer um infração como furto pode ir preso?”. As dúvidas de alguns participantes auxiliaram os outros estudantes na elaboração das questões.

Cem por cento (100%) dos participantes conseguiram utilizar as estratégias 4 que consiste em ver como é a organização e a sequência do texto e a estratégia 5 que compreende a verificação do que já sei e conheço sobre o assunto com sucesso. Já na estratégia 6, que engloba o ato de verificar se o que vou ler viabiliza o meu objetivo, a pesquisadora mediou explicando que os estudantes deveriam olhar alguns elementos-chave do texto como: título, subtítulo, palavras e frase em negritos para que pudessem ter uma ideia global do texto, e verificar se o mesmo correspondia ao objetivo de leitura. Após a mediação, todos os participantes conseguiram realizar a atividade relativa a essa estratégia.

Para utilizar a estratégia 7, que consiste em criticar e opinar sobre as informações do texto, os estudantes fizeram a leitura silenciosa do texto e, posteriormente tiveram elementos para criticar e opinar sobre a questão da maioridade penal. As estratégias de leitura 9 - Rer ler trechos quando encontro uma informação que tenho dificuldade para entender, 16 - Rer ler trechos quando não consigo relacionar uma informação com as anteriores e 26 - Ficar atento a nomes, datas, época, local foram realizadas com sucesso. Os estudantes fizeram a releitura dos trechos para entender determinadas informações e relacionar com as demais.

Camurça (2011) coaduna com as premissas de Joly (2007), discutidas na revisão de literatura, sobre a importância de



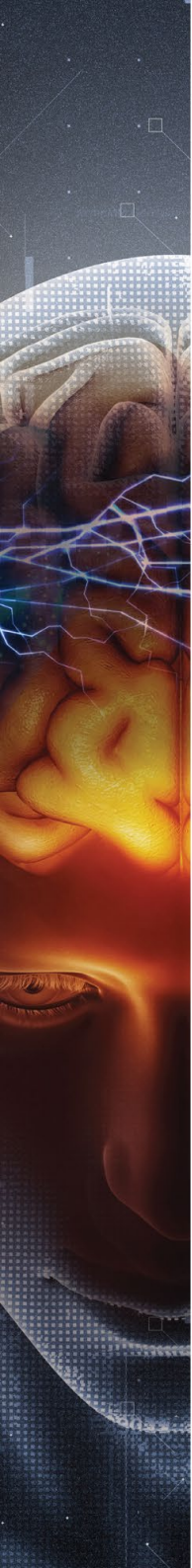


a compreensão leitora ter início antes mesmo da leitura do texto, indo além do sentido estrito do texto escrito e necessitando de um conhecimento prévio do estudante, um variado repertório de conhecimentos, de vocabulário e das regras do uso da língua materna, que possibilitem o uso de estratégias metacognitivas de leitura. Caso o estudante não as possua, poderá ser incentivado e motivado a apreendê-las, para que possa melhorar seu desempenho nesta área.

Em seguida, os estudantes foram incentivados a utilizar as estratégias de leitura de Suporte. Joly (2007) defende o uso de materiais de referências, grifos, dentre outros para favorecerem a compreensão leitora. Na estratégia de leitura de suporte número 11 que pressupõe o ato de verificar as suposições que fiz sobre o texto, cem por cento (100%) dos estudantes realizaram com sucesso alegando que essa estratégia está diretamente ligada com a de número 1, ao estabelecer um objetivo com a leitura e também ao fazer inferências sobre o tema.

Ao realizar a leitura do texto os estudantes já tinham sido orientados a utilizar dois instrumentos importantes: o marca-texto e o dicionário. As estratégias de leitura de suporte número 12 - usar marca texto para destacar as informações e 14 - usar o dicionário para entender palavras novas foi realizada por todos e cem por cento (100%) dos participantes relataram já fazerem uso do marca texto e terem gostado de ter utilizado o dicionário durante a leitura, alegando que favorece a compreensão de termos com significado desconhecido por eles e a compreensão de tais termos dentro da frase, melhorando a compreensão do contexto em que está inserido e da leitura em si.

A estratégia 15, que consiste em fazer anotações no texto para entendê-lo melhor foi sendo feita por todos os participantes à medida que iam lendo o texto sem dificuldades. Na estratégia 18,



o estudante deve deduzir informações do texto, dessa forma, tal estratégia pressupõe o entendimento das ideias por parte do leitor. Cem por cento (100%) dos estudantes conseguiram realizar essa estratégia, alegando que ela relaciona-se diretamente com a de número 14, pois, sem compreender o significado de alguns termos, o entendimento deles no contexto ficaria prejudicado. Também alegaram que é necessário um certo conhecimento prévio do assunto tratado para que se possa então relacionar os pressupostos teóricos dos diferentes autores e deduzir as informações do texto atual.

Esses relatos também coadunam com a estratégia²¹, que requer a releitura de trechos para relacionar as informações; 24, que questiona o texto para entendê-lo melhor; e 30, que consiste em parafrasear as informações importantes, visto que ao reler determinados trechos, o leitor tem a possibilidade de relembrar informações de seu próprio acervo de conhecimentos prévios, possibilitando confrontar informações, questionando o texto para compreendê-lo. Ao parafrasear, ou seja, falar com as suas palavras o que entendeu das principais ideias expressas pelo autor no texto lido, o estudante tem a possibilidade de aumentar a sua compreensão sobre as ideias expressas no texto. Cem por cento (100%) dos estudantes concordaram com isso.

Como na décima primeira oficina, os mesmos cinquenta por cento (50%) dos estudantes que apresentaram dificuldades continuaram a apresentá-las nessa oficina. A pesquisadora mediu incentivando-os a falar tudo o que vinha à cabeça sobre o que tinham lido, sem censura ou filtro. Os demais colegas encorajaram-nos a falar e todos conseguiram falar. Ressalta-se a constatação da felicidade deles em conseguir expressar suas ideias sem serem criticados. Percebeu-se a força que o julgamento alheio tinha sobre eles, por isso muitos preferiam permanecer calados e não falar o que tinham entendido, por medo de errar e serem julgados. A pesquisadora ponderou sobre isto e todos assumiram um compromisso de

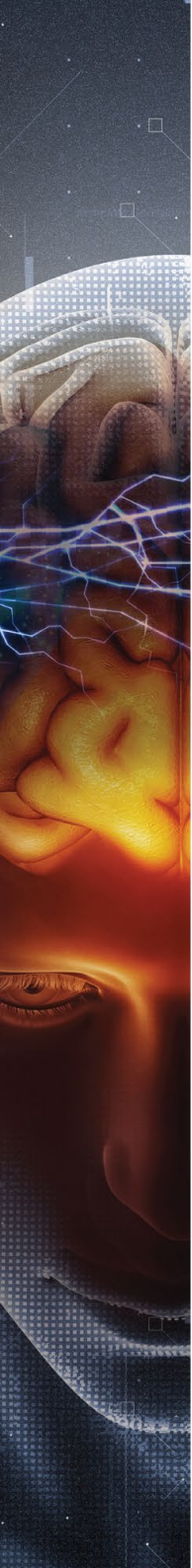
superar tal paradigma, refletindo que isso está pautado numa visão tradicional e reducionista de educação.

A estratégia 32, que consiste em fazer um resumo do texto, e a 35, que requer a elaboração de um esquema do texto para relacionar as informações importantes, foram realizadas com sucesso, sem dificuldades, pois os participantes apontaram que já estavam sendo incentivados a utilizar essas estratégias desde a primeira oficina.

As estratégias de solução de problemas são muito úteis quando o estudante apresenta dificuldades de compreensão frente a informações do texto. A estratégia 8, que pressupõe fazer interrupções para ver se estou entendendo, foi realizada através da pausa protocolada. Os estudantes liam um trecho do texto pela segunda vez e faziam uma pausa para verificar o que tinham entendido. Todos conseguiram realizar a atividade.

As estratégias de solução de problemas são as de número 10 que consiste em reler alguns trechos quando há distração; número 13, que pressupõe o ritmo de leitura compatível com a dificuldade; número 20, que compreende ler com atenção e devagar para compreender; e número 22, que equivale a concentrar-me na leitura se o texto é difícil. Tais estratégias foram utilizadas por todos os estudantes com sucesso, pois, segundo relatos deles, o uso destas estratégias possibilitou uma maior concentração, diminuindo o ritmo de leitura ou aumentando-as de acordo com as dificuldades dos trechos lidos.

Em seguida, os estudantes utilizaram as estratégias meta-cognitivas de compreensão leitora pressupostas por Joly (2007) de número 17 e 29, que reside em lembrar os principais pontos do texto foram realizadas durante e após a leitura; a estratégia 19, que compreende o ato de analisar se as informações são lógicas; a 23, que equivale a visualizar a informação do texto para lembrá-la; e



a 31, que consiste em reler o texto quando tenho dificuldade. Tais estratégias foram realizadas sem dificuldades por todos os estudantes participantes da oficina.

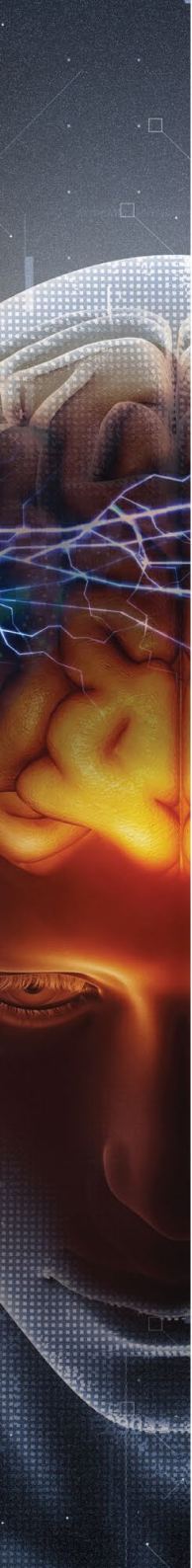
Dando continuidade, os estudantes utilizaram a estratégia 25, que consiste em fazer suposições de um trecho por não entender, e inferiram que essa está ligada diretamente à estratégia 30, na qual os estudantes devem parafrasear as informações importantes, pois parafrasear o que se entendeu auxilia fazer suposições sobre que o autor expressou.

Por último, foram trabalhadas as estratégias de número 27, que reside em responder as questões que fiz sobre o texto; 28, que compreende analisar suposições certas e erradas feitas; 33, que pressupõe verificar se atingi o objetivo estabelecido; e 34, que busca identificar as dicas do texto que me permitiram fazer hipóteses corretas antes de ler. Tais estratégias foram utilizadas, feitas a partir da análise das estratégias anteriores, possibilitando que os estudantes pudessem resolver as dificuldades encontradas na leitura do texto. Cem por cento (100%) dos estudantes conseguiram utilizar as referidas estratégias.

Apresentam-se os resultados da décima terceira oficina:

1. A infrequência nas oficinas interfere de forma negativa na utilização de estratégias metacognitivas de leitura, prejudicando a qualidade da compreensão leitora, pois o uso das estratégias metacognitivas pressupõe um conhecimento sobre o que são, para que servem e quando e como utilizá-las, isto é, requer uma compreensão conceitual de como funcionam.

2. Os estudantes que tiveram um ensino tradicional e não usufruíram da oportunidade de refletir criticamente, realizar leituras e falar o que entenderam com as suas palavras, parafraseando, encontram mais dificuldades de utilizar estratégias que pressupõem



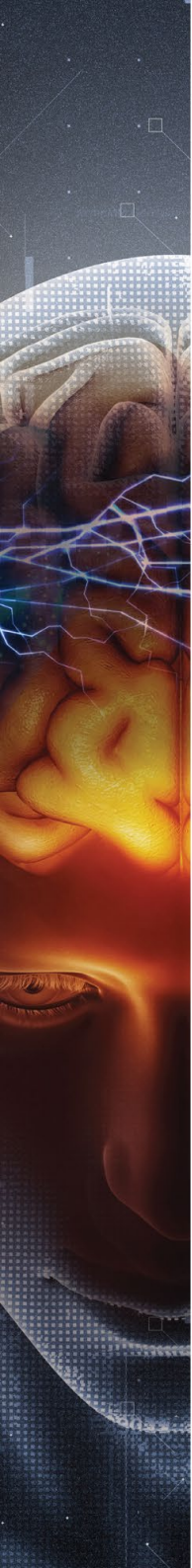
um pensamento crítico e reflexivo. Porém, ao serem estimulados, esse quadro pode ser revertido. Ressalta-se aqui a concordância de cem por cento (100%) dos participantes de que o ensino tradicional interfere negativamente na utilização das estratégias criativas e metacognitivas de leitura e, consequentemente, na qualidade da compreensão leitora.

3. A utilização das estratégias metacognitivas de leitura de nível global, de suporte e de solução de problemas interferem positivamente na compreensão leitora. Tais estratégias pressupostas por (JOLY, 2007) coadunam com as pressupostas por outros autores abordados neste estudo, podendo ser vinculadas entre si.

Na décima quarta oficina noventa e cinco por cento (95%) dos participantes estavam presentes. Foram trabalhadas duas estratégias. A estratégia criativa: poesia com desenho e a estratégia metacognitiva pressuposta denominada AIM (*Author's Intended Message*), ou seja, a mensagem pretendida pelo autor.

A pesquisadora iniciou a oficina, perguntando se alguém tinha dúvida do que tinha sido trabalhado até o momento. Oitenta por cento (80%) dos estudantes não tinham dúvidas. Vinte por cento (20%) dos estudantes que tinham frequência irregular disseram ter dúvidas, principalmente sobre o que fazer em cada etapa da leitura (antes, durante e depois). A pesquisadora retornou ao planejamento das oficinas realizado em conjunto antes do início das mesmas e refletiu com os estudantes as estratégias abordadas na revisão de literatura, pressupostas por Filho (1997) e Jacobowitz (1990), que auxiliariam nessa questão.

Foi iniciada uma atividade utilizando a estratégia criativa de poesia com desenho, de acordo com os pressupostos de Acampora (2014), constante na revisão de literatura. Cada participante foi incentivado a fazer uma poesia sobre si mesmo e suas características contendo no mínimo três estrofes com rima. Em seguida,

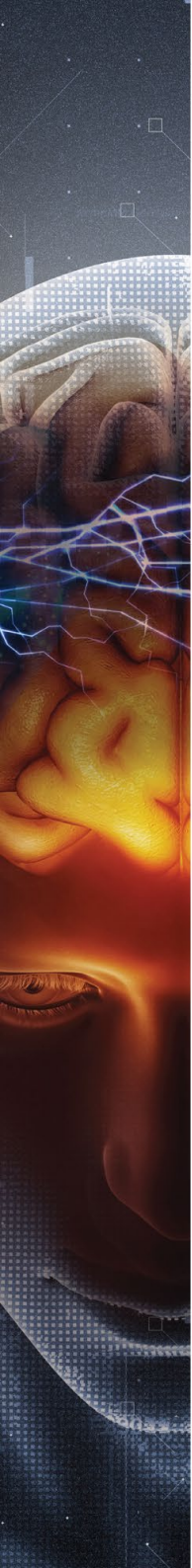


foi solicitado que elaborasse um desenho que expressasse o que estava escrito na poesia. Cada um fez a poesia e o desenho individualmente e, em seguida, trocou com o colega ao lado para a etapa da estratégia metacognitiva.

Os estudantes relataram que o processo criativo leva a uma abertura dos processos mentais como percepção, atenção e memória. Todos os participantes concordaram que as estratégias criativas que envolvem a escrita de alguma forma trazem mais segurança e autonomia para a etapa seguinte que envolve a estratégia metacognitiva. Essas assertivas são corroboradas por Bittencourt (2014) e Phillippini (2011), que abordam a temática pressupondo que o processo criativo possibilita um caminho para pensar por si próprio, planejar suas ações, ter iniciativas criar oportunidades, inovar, ter mais responsabilidade e consciência.

Após a elaboração da poesia e do desenho, cinquenta por cento (50%) dos estudantes relataram que tinham tido a oportunidade de estudar utilizando a criatividade e a reflexão crítica anteriormente, os outros cinquenta por cento (50%) dos estudantes relataram que não tiveram a mesma oportunidade e que o ensino tradicional trabalha a compreensão textual repetindo as atividades propostas pelos livros ou apostilas, baseando-se em exercícios e atividades de múltipla escolha após a leitura do texto. Tal relato é corroborado por Filho (1997), abordado na revisão de literatura, que questiona esse ensino tradicional como eficaz para o ensino da compreensão leitora, já que não são ensinadas estratégias para compreender a leitura. A entrada no ensino superior não garante a qualidade da compreensão leitora. É necessário que haja estímulos através de estratégias metacognitivas.

A estratégia criativa constituiu a base de texto para a estratégia metacognitiva *AIM* (*Author's Intended Message*), ou seja, a mensagem pretendida pelo autor. Tal estratégia consiste em perguntas que



podem ser feitas antes, durante e depois da leitura do texto e foi pressuposta por Jacobowitz (1990) e por Filho (1997), abordados na revisão de literatura. Neste caso, é de fundamental importância que se explique para os estudantes como funciona essa estratégia.

A pesquisadora iniciou então, abordando a importância de utilizar a percepção e a atenção para detalhes do texto, tais como o título, a estrutura textual para começar a se fazer determinados questionamentos na seguinte sequência, conforme presumido por Jacobowitz (1990) e por Filho (1997) e exposto na revisão bibliográfica: a) qual é o assunto?, b) que conhecimento se tem deste assunto? c) o assunto é polêmico? d) tem alguma opinião formada a respeito? e) o que espera descobrir? f) que perguntas serão respondidas após a leitura? g) quem é o autor? h) já leu algum texto de sua autoria? i) há conhecimentos acerca do autor que possa auxiliar na compreensão do texto? Nessa etapa todos foram incentivados a iniciar prestando atenção em de qual colega era o texto (poesia) e o título do texto respondendo às perguntas acima.

Cem por cento (100%) dos estudantes conseguiram realizar a tarefa, alegando que essa parte se assemelha às estratégias pressupostas por Joly (2007) que já foram estudadas nas oficinas anteriores.

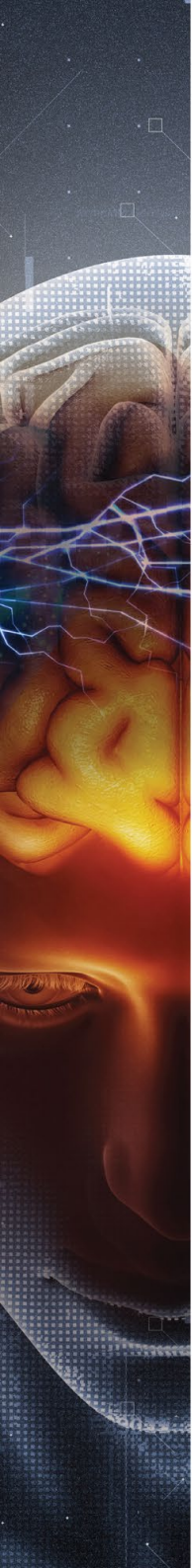
A pesquisadora explicou a etapa seguinte da estratégia AIM, que consiste em questionamentos que devem ser realizados durante a leitura, tais como: a) o autor apresentou uma introdução que expõe os pontos mais importantes do texto? b) é possível fazer uma paráfrase da introdução? c) Enquanto lê sua atenção é fixada em palavras ou frases que denotam um modelo particular de estrutura como comparação/contraste, causa/efeito? d) Caso isso ocorra, é possível fazer é possível construir a ideia principal que retrate essa estrutura? e) o autor forneceu algumas conclusões ou um resumo que expressem o que ele pretende com a mensagem? f) foram feitas perguntas apropriadas antes da leitura? g) há condição de responder às perguntas? h) que outras perguntas podem ser feitas?

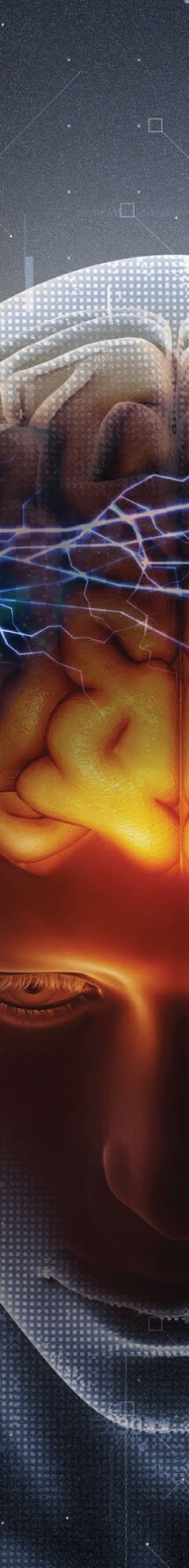
Nessa etapa, cada participante leu a poesia do colega que estava sentado ao seu lado. Como esse tipo de texto tem uma estrutura diferente por ser uma poesia, alguns questionamentos não puderam ser realizados, tais como: os itens a e b que remetem à introdução e ao resumo do texto. As outras questões foram respondidas e algumas respostas interessantes surgiram, tais como: D., A.M., A.S., F., J, K e L.P concordaram que “a ideia principal da poesia é a preocupação com a beleza.”; T.S., T.R., L.B.P, N., PV, M.E relataram que “a ideia principal da poesia é a falta de dinheiro.”; L.B.B., L.S, M.P, G.B., G.A, A.P. e I. inferiram “a ideia principal são os sentimentos.” Os demais dos participantes concordaram com os relatos expostos pelos colegas.

Oitenta por cento (80%) dos estudantes conseguiram extrair das poesias relações de causa e efeito, fazendo comparações e respondendo às perguntas feitas antes da leitura.

Vinte por cento (20%) relataram que suas perguntas não foram respondidas e que fizeram outras perguntas para conseguirem compreender melhor o que foi lido. Cem por cento (100%) concordaram que essa estratégia pode ser utilizada em diferentes portadores de texto, como charges, poesias, notícias de jornal, crônicas entre outros, e expressas de formas diferentes, possibilitando comparações e argumentações. Entretanto, eles não utilizavam porque não tinham aprendido a fazer uso de estratégias metacognitivas.

Jacobowitz (1990) e Filho (1997) colaboram nesse sentido, pois há uma crença comum entre os professores de que a ideia principal é inerente ao texto, podendo ser encontrada em determinados trechos dos seus parágrafos. Tal crença apresenta em sua essência um caráter passivo, por essa razão o estudante/leitor não aprende a relacionar, comparar, contrastar, analisar e, ao invés de interagir ativamente no processo de leitura, que implica na construção do sentido do texto pelo mesmo, apenas age como um receptor de conhecimentos.





Na última etapa, depois da leitura, foram propostas as questões depreendidas por Jacobowitz (1990) e Filho (1997), tais como: a) de acordo com a sua opinião, qual a intenção do autor ao escrever o texto? b) essa intenção corresponde à expectativa anterior a leitura? c) se não, quais foram as perguntas respondidas pelo autor? d) há concordância do estudante com a opinião ou conclusão do autor? e) é capaz de fazer uma paráfrase ou resumo do que foi lido? f) há itens e subitens que o auxiliem nessa tarefa? g) que deve fazer se ainda não encontrou a mensagem pretendida pelo autor: reler o texto, lê-lo superficialmente, retomar as questões propostas, levantar outras questões ou discutir com um colega?

Setenta por cento (70%) dos participantes conseguiram identificar a intenção do autor ao escrever o texto e relataram que essa intenção corresponde à expectativa anterior à leitura. Trinta por cento (30%) identificaram a intenção do autor, porém, relataram que essa intenção não corresponde à expectativa anterior a leitura, pois, pelo título, pensaram ter outro enfoque.

Relataram que o autor precisa ter cuidado na hora de elaborar o título para que ele expresse a essência do texto. Cem por cento (100%) dos participantes alegaram ser mais fácil fazer uma paráfrase de um texto criativo e que contenha uma linguagem mais informal.

Apresentam-se os resultados da décima quarta oficina:

1. A utilização das estratégias criativas possibilita uma abertura para a autonomia, para ter iniciativa, criar oportunidades e inovar. Integradas às estratégias metacognitivas, propiciam uma aprendizagem pautada na reflexão crítica e nos questionamentos que levam o estudante/leitor a interagir ativamente no processo de leitura, o que interfere positivamente na compreensão leitora.

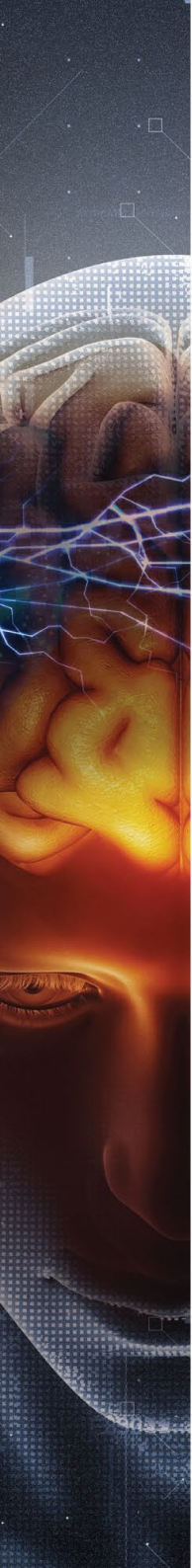
2. A leitura de diferentes portadores de texto, tais como charges, poesias, notícias de jornal entre outras, pois as ideias

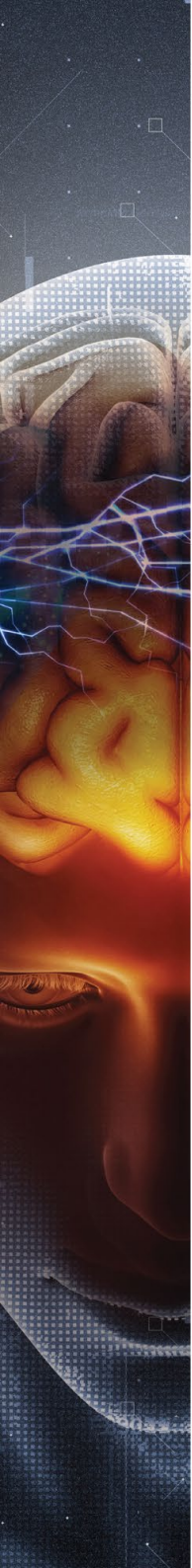
são expressas de formas diferentes, possibilitando comparações e argumentações com qualidade.

3. Alguns questionamentos que compõe a estratégia AIM nos momentos antes, durante e depois da leitura são semelhantes às estratégias pressupostas por Joly (2007), podendo ser integradas a elas.

Na décima quinta oficina houve a participação de cem por cento (100%) dos estudantes participantes, sendo trabalhada a estratégia criativa, denominada turbilhão de ideias, e a estratégia metacognitiva de compreensão leitora por meio da utilização do teste psicopedagógico padronizado, denominado “Teste Compreensão leitora de Textos Expositivos”, aplicado coletivamente com a leitura individual do texto intitulado “hábitos alimentares do brasileiro”. O teste consiste em uma imagem de um prato de comida na folha e no seu verso um texto sobre o assunto em questão, conforme Anexo P.

A oficina foi iniciada com a pesquisadora solicitando o preenchimento da primeira página do teste, com os dados pessoais do estudante, e estimulando o conhecimento prévio dos estudantes antes da leitura do texto, através da estratégia criativa turbilhão de ideias, encorajando a fala dos estudantes sobre o que estavam vendo na imagem e seus conhecimentos já existentes sobre o assunto. D., A.P, A.M, F, G.B e L.P relataram que estavam “vendo um prato com arroz, macarrão, feijão, bife e salada e que não era muito equilibrado.” Os demais participantes concordaram com o relato exposto e acrescentaram que não deveriam ter dois carboidratos. T.S. ressaltou que se a pessoa quer manter o peso deve comer uma porção de cada tipo de alimento e se quiser ganhar peso pode comer duas de cada, principalmente carboidrato. P.V. completou a fala de seu colega dizendo que essa não é a realidade do brasileiro, pois os índices de obesidade vêm crescendo nos últimos anos. O restante dos participantes concordou com as falas apresentadas.



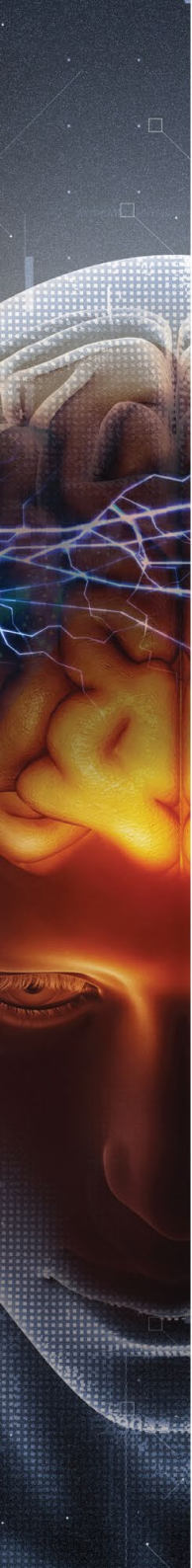


A pesquisadora indagou se eles já tinham lido algo a respeito do assunto para fazerem as afirmações. Setenta por cento (70%) dos participantes afirmaram que sim, inferindo que a alimentação do brasileiro deveria ser mais saudável. Levantaram a hipótese antes da leitura de que a alimentação do brasileiro era pouco saudável e deveria ser mais equilibrada. Em contrapartida, trinta por cento (30%) dos estudantes não tinham lido nada a respeito de alimentação e acharam o prato equilibrado, relatando que comiam o tipo de comida que estava na imagem. Inferiram que o alimento era adequado. Foi solicitado pela pesquisadora que os estudantes preenchessem a ficha referente a antes da leitura.

Foi solicitado pela pesquisadora que os estudantes lessem o texto individualmente em voz baixa, marcando o tempo de início e de término da leitura. Em seguida, deveriam calcular o tempo de leitura das palavras do texto. O texto possui 278 palavras e para calcular deveriam dividir o número de palavras do texto pelo tempo que levaram para fazer a leitura de todo o texto em segundos, converter para minutos para verificar o número de palavras lidas por minuto e como se procedeu a leitura silenciosa (preenchendo os dados da ficha referente a essa parte (conforme Anexo P).

Em seguida, a pesquisadora solicitou que cada estudante escrevesse individualmente um texto falando sobre a principal ideia de cada um dos seis parágrafos contidos no texto lido, estabelecendo continuidade temática entre as ideias, utilizando seu conhecimento prévio para inferir a informação não implícita no texto, fazendo comentários para além das ideias contidas no texto e, se necessitassem, poderiam olhar a ficha das perguntas orientadoras como ajuda da compreensão do texto. E, posteriormente, deveriam preencher a ficha pertinente ao item depois da leitura.

Ao final da oficina, setenta por cento (70%) dos estudantes relataram que conseguiram realizar hipóteses a respeito do que o



texto iria tratar antes da leitura, por ser um assunto já conhecido e já terem lido alguma coisa sobre o assunto anteriormente. Trinta por cento (30%) dos estudantes relataram que conseguiram fazer inferências a partir da imagem, contudo, concluíram que se tivessem lido mais sobre o assunto poderiam fazer hipóteses mais assertivas sobre o assunto. Dessa forma, todos concordaram que o número e a quantidade de leitura de textos sobre os mais variados assuntos possibilitam maiores associações, contrastes, análises e sínteses.

Durante a leitura silenciosa, setenta por cento (70%) dos participantes leram as duzentas e setenta e oito (278) palavras do texto entre um a dois minutos. Esses estudantes identificaram as ideias centrais do texto, relacionando as ideias e utilizando seu conhecimento prévio para inferir informação não implícita, fazendo comentários além do texto e localizando seus erros de compreensão. E não sentiram necessidade de utilizar as perguntas orientadoras como ajuda para compreender o texto, porém, relataram que perguntas orientadoras auxiliam na elaboração de respostas mais consistentes.

Trinta por cento (30%) dos participantes leram as duzentas e setenta e oito 278 palavras do texto entre dois e três minutos. Tais estudantes apresentaram algum tipo de dificuldade de identificar as ideias centrais do texto, não conseguindo relacionar todas as ideias contidas no texto. Como não tinham conhecimento prévio sobre o assunto para inferir informação não implícita, não fizeram comentários além do texto, contudo, localizaram seus erros de compreensão. Esses estudantes sentiram necessidade de utilizar as perguntas orientadoras como ajuda para a compreensão do texto. Somente um estudante utiliza óculos e todos apresentaram interesse durante a leitura.

Apresentam-se os resultados da décima quinta oficina:

1. O conhecimento prévio sobre um determinado assunto possibilita aos estudantes inferir informação não implícita, fazer

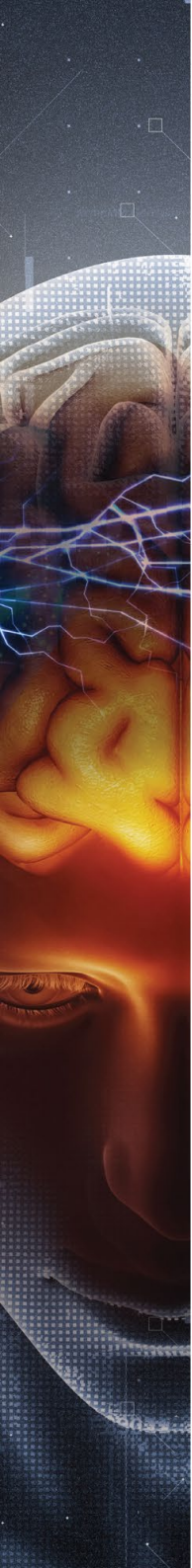
comentários além do texto e localizar seus erros de compreensão. Setenta por cento (70%) dos participantes já possuíam conhecimento prévio sobre o assunto e cem por cento (100%) dos mesmos perceberam que esse fato interfere positivamente na qualidade da compreensão leitora.

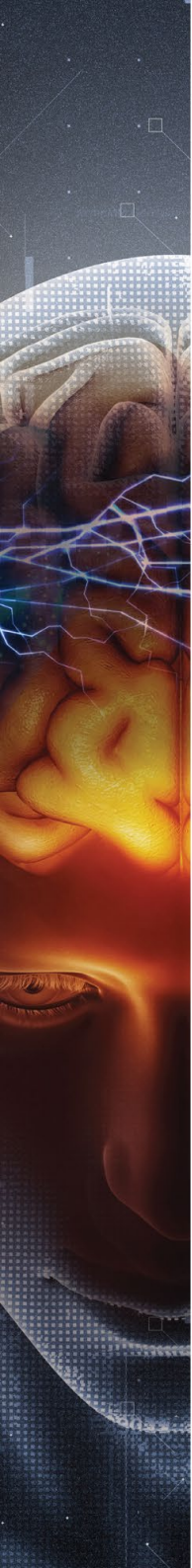
2. A utilização de perguntas orientadoras como ajuda para compreenderem o texto auxiliam na elaboração de respostas mais consistentes por parte dos estudantes, sendo parte de uma das estratégias metacognitivas de leitura no momento anterior à leitura do texto (elaborar perguntas que se deseja responder) e posterior à leitura (responder as perguntas elaboradas).

3. A localização dos erros de compreensão foi realizada por todos os participantes, sendo possibilitada pelo uso das estratégias metacognitivas de leitura trabalhadas nas oficinas anteriores. A pesquisadora, em conjunto com os participantes, observou a evolução do grupo em relação à maturidade na utilização das estratégias metacognitivas para a compreensão leitora.

A décima sexta oficina contou com oitenta por cento (80%) dos participantes devido à semana de avaliações na instituição. Neste dia foram trabalhadas a estratégia criativa da história coletiva (desenvolvida pela pesquisadora para essa oficina de acordo com a demanda do grupo) e a estratégia metacognitiva pressuposta por Ogle (1986) K-W-L, que tem por finalidade desenvolver a leitura de textos teóricos, partindo do conhecimento prévio do leitor, base fundamental que influencia o modo pelo qual ele interpreta o que lê e o que aprende com a leitura.

A pesquisadora iniciou com uma sensibilização, pois percebeu que os estudantes chegaram agitados devido ao período de avaliações. Solicitou que todos os participantes sentassem em círculo e fechassem os olhos, conectando-se um ao outro, sentindo





sua respiração e acalmando-a, inspirando e expirando calmamente. Em seguida, orientou que todos abrissem os olhos e explicou que eles iriam contar uma história coletiva sobre o tema “ética”, criada em tempo real. Um participante começaria a história narrando um acontecimento contendo o local, um personagem, e um fato. Em seguida, o colega do lado continuaria a história improvisando, mas tomando o cuidado para que a continuação da história tivesse uma sequência e uma conexão com as ideias expressas anteriormente. L.S. se dispôs a iniciar.

A história contada teve o seguinte texto final: L.S. “Em um país chamado Brasil, vivia uma mulher muito pobre que tinha três filhos e vivia apenas com o dinheiro de um programa do governo federal chamado bolsa família”... T.F. “essa mulher não queria trabalhar e nem estudar, pois achava que o que recebia dava para ela sobreviver”... G.A. “a mulher nem percebia que o tempo estava passando e ela não procurava sair daquela situação de dependência”.... T.R. seus filhos foram crescendo e também não tinham compromisso com nada”... T.S. “tinham aprendido com a mãe a serem acomodados”.... A.M. “um dia a professora de um de seus filhos a chamou para conversar e sugeriu que ela fizesse um curso para não depender do governo, pois um dia o dinheiro poderia acabar”.... R. “mas ela não lhe deu ouvidos”... F. “e continuou sem sonhar algo diferente para si”.... A.P. “seus filhos foram crescendo e saindo da escola”... A.G. “e ela foi envelhecendo”... J. “até que um dia ela perdeu a direito a receber o dinheiro do governo”... I. “pois seus filhos não estavam mais estudando”... A.S. “mas todos ainda moravam com ela”... P.V. tinham aprendido que não era necessário trabalhar”.... P.T. “pois sempre haveria o dinheiro do governo”... N. “eles de desesperaram, pois não sabiam o que fazer”.... K. “e foram pedir dinheiro na rua”.... GB. “mas não deu certo e os filhos começaram a roubar”... D. “a mãe adoeceu de desgosto e se arrependeu de seus atos, mas já era tarde”... L.P. “seus filhos foram presos e

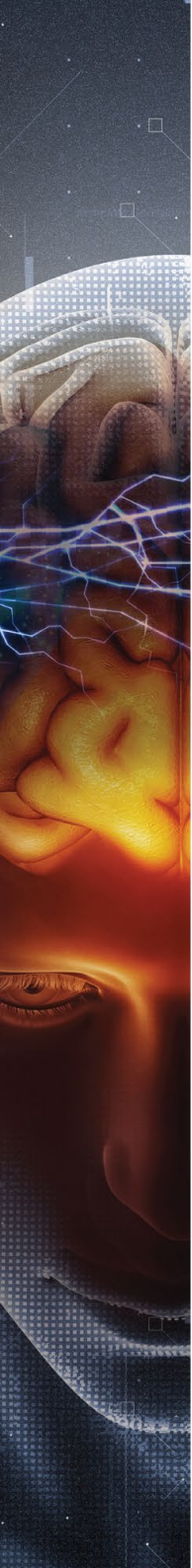
culparam a mãe por isso”... M.E “moral da história: a ética começa em casa, ensinando a responsabilidade e a autonomia.”

A partir da história criada, os participantes iniciaram um debate sobre a ética e a responsabilidade de cada um. A pesquisadora então explicou a estratégia metagognitiva K-W-L, pressuposta por Ogle (1986) e abordada Filho (1997), discutida na revisão de literatura. Tal estratégia é denominada de K-W-L porque deriva do inglês. FASE K - (What I know?); Fase W - (What I want to know?; Fase L - (What I learned?), que significa, respectivamente: 1. O que eu sei sobre o assunto? 2. O que pretendo saber? 3. O que aprendi com a leitura?

A fase K foi iniciada pela pesquisadora, com uma atividade de tempestade cerebral (*brainstorming*), de acordo com Ogle (1986) e Filho (1997). Nessa estratégia, a pesquisadora buscou ativar e verificar o conhecimento prévio dos estudantes e discutir acerca do que eles conhecem do conceito-chave “ética” e a crise dos refugiados (conforme Anexo Q).” Conforme iram expressando suas opiniões, os estudantes anotavam em suas folhas os itens que consideraram mais importantes. As perguntas feitas foram: O que sabemos? Quais categorias de informação que esperamos usar? O que pretendemos encontrar? O que aprendemos e ainda precisamos aprender?

Os estudantes foram unânimes na elaboração de perguntas sobre o que pretendiam encontrar, pois desejam saber por que as pessoas querem fugir de seus países. Também desejavam aprender sobre quais estavam em guerra. Nessa etapa, como os participantes já haviam criado a história coletiva, relataram que se sentiram bem confortáveis para realizar essa parte. Todos também concordaram que essa etapa é muito semelhante à da estratégia AIM.

Em seguida, na fase W, a pesquisadora estimulou o surgimento de perguntas que aumentassem o interesse e a atenção para



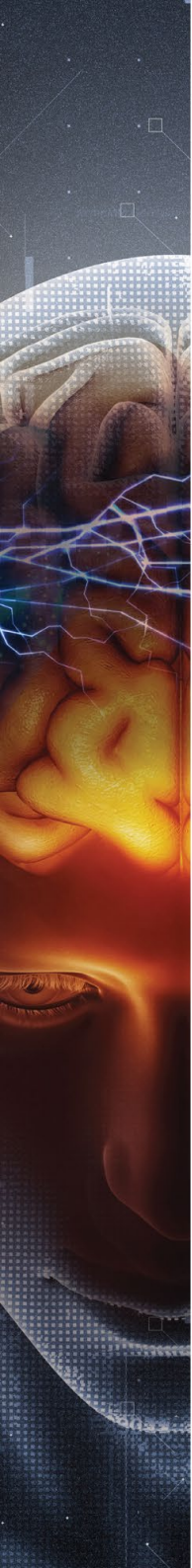
o texto e que suscitassem respostas relacionadas ao interesse, para o seu conhecimento. Tais questões devem ser anotadas por cada estudante em sua folha. De acordo com Filho (1997), durante a leitura, outras dúvidas poderão surgir e também deverão ser registradas. Dessa forma, o pensamento estará voltado para o texto, havendo um constante monitoramento da aprendizagem.

100% dos estudantes relataram que realizaram essa etapa com certa facilidade, pois já tinham feito isso na estratégia AIM, sendo essa muito semelhante.

Após a leitura do texto, a pesquisadora incentivou os estudantes a realizar a fase L, que consiste em escrever e discutir o que aprenderam com essa tarefa, respondendo às questões elaboradas na fase W. Noventa por cento (90%) dos participantes conseguiram realizar a tarefa e responder às questões, e dez por cento (10%) dos participantes realizaram, mas não se satisfizeram com as respostas obtidas, relatando que o texto não contemplava o que eles queriam saber. Dessa forma, foram orientados a debater sobre o assunto e pesquisar na internet sobre o assunto em tempo real, encontrando respostas para suas indagações.

Apresentam-se os resultados da décima sexta oficina:

1. As estratégias K-W-L são semelhantes à AIM, podendo ser integradas entre si.
2. A estratégia criativa facilitou a leitura e a utilização da estratégia metacognitiva.
3. Quando o estudante não encontrar em um determinado texto algo que pretende conhecer, deve ser orientado a pesquisar em outras fontes a informação desejada, comparando com seus conhecimentos prévios e aumentando seu repertório.



A décima sétima oficina contou com a presença de cem por cento (100%) dos estudantes participantes da oficina. Estava planejado para esse dia a repetição da estratégia K-W-L, entretanto, como os participantes conseguiram desenvolver bem a mesma na oficina anterior, a pesquisadora, em conjunto com os estudantes, resolveu adequar as estratégias às reais necessidades e demandas dos estudantes e, dessa forma, foi antecipada a utilização da estratégia K-W-L Plus pressuposta por Carr e Ogle (1987) e abordada por Filho (1997), abordados na revisão de literatura, e que acrescenta às fases K, W e L um mapa do texto e um resumo.

O texto trabalhado neste dia foi “*Dilma vai propor a líderes divisão da CPMF com estados e municípios*” (conforme anexo R). Como os estudantes já tinham criado o hábito de utilizar as estratégias metacognitivas antes, durante e após a leitura, iniciaram falando o que já sabiam sobre o assunto e fizeram perguntas sobre o que desejavam saber. Oitenta por cento (80%) desejavam saber o que era CPMF e porque ela iria voltar. Vinte por cento (20%) já sabiam que a CPMF era um imposto cobrado, mas desejavam saber o porquê de seu retorno e o impacto na vida do cidadão brasileiro.

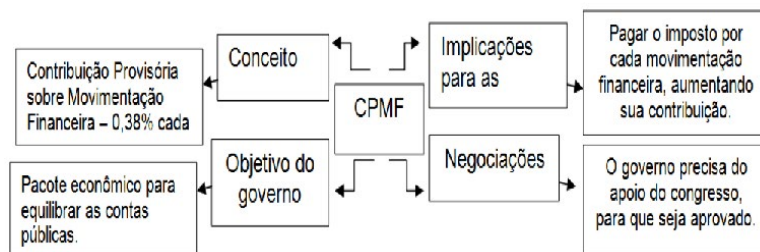
Iniciaram a leitura do texto, utilizando a marca texto e o dicionário, grifando os trechos mais importantes procurando responder às perguntas feitas anteriormente. Depois da leitura, todos leram novamente os trechos que julgaram mais importantes e foram orientados a selecionar as palavras e termos destes trechos, fazendo uma lista. A partir de então, dividiram as palavras da lista em categorias para a elaboração do mapa do texto que corresponde a um diagrama direcionado para uma ideia ou um conceito-chave que podem se desdobrar em categorias de informação com ramificações de termos que sintetizam as principais ideias contidas no texto.

Para que o mapa do texto seja elaborado, é necessária a utilização da estratégia K-W-L, para que se possa extrair do texto

o conceito chave e as suas respectivas categorias de informação. A fase L é a etapa que pode fornecer mais subsídios para a elaboração do mapa, pois é necessário que o estudante responda às perguntas feitas anteriormente, refletindo e escrevendo sobre o que aprendeu com o texto.

Os estudantes elaboraram o mapa do texto coletivamente, iniciando com a escrita do título que corresponde ao conceito-chave extraído do texto, a saber: CPMF. A partir de então, os estudantes dividiram o texto em quatro categorias, sendo que cada uma contém ramificações com as suas respectivas palavras ou termos que explicam os trechos do texto mais relevantes. As categorias que organizadas pelos estudantes foram: A. Conceito; B. Implicações para as pessoas; C. Objetivo do governo; D. Negociações e, suas respectivas explicações, obtendo-se o seguinte mapa expresso na Figura 13:

Figura 13 – Mapa do texto



Fonte: Elaborado pela autora em conjunto com os estudantes participantes das oficinas.

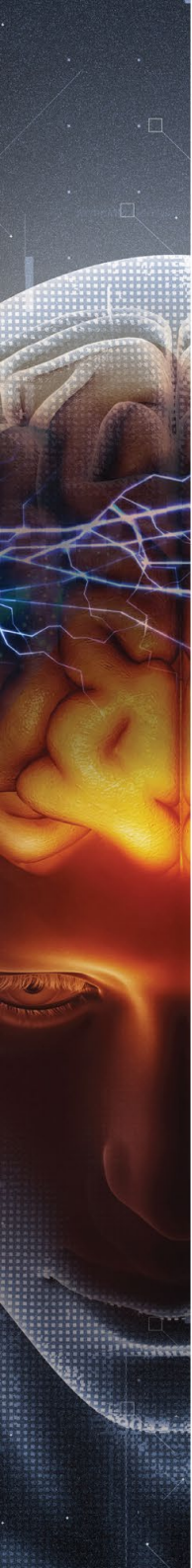
Cem por cento (100%) dos participantes gostaram de elaborar o mapa do texto, pois já tinham realizado uma atividade semelhante em uma oficina anterior. Feito o mapa, iniciaram individualmente a elaboração do resumo. O conceito-chave (título) e as categorias com suas respectivas explicações auxiliaram na composição dos parágrafos da síntese do texto.

Dessa forma, o mapa do texto pode ser considerado a base para a redação do resumo, pois o mapeamento do texto lido requer

seleção, organização e integração das informações coletadas durante a leitura. Então, com o mapa pronto, o resumo se torna uma etapa a ser elaborada mais facilmente.

Em consonância com as premissas defendidas por Carr e Ogle (1987) e Filho (1997), discutidas na revisão de literatura, a elaboração do mapa do texto visa relacionar e organizar na sua totalidade as informações mais relevantes expressas no texto lido. O mapa do texto possibilita ao estudante/ leitor criar uma imagem das principais ideias contidas no texto, desenvolvendo habilidades de compreensão ampliadas, visto que as imagens podem ser armazenadas na memória de trabalho mais facilmente que as palavras. Corso (2013) colabora com essa premissa, defendendo a relação direta do sistema executivo da memória de trabalho com a compreensão leitora. Dessa forma, segundo a autora, a atenção e a memória são pressupostos básicos para a compreensão leitora, sendo importantes para selecionar, organizar, elaborar, reter e transformar as informações mais relevantes expressas em um texto.

Cem por cento (100%) dos participantes conseguiram elaborar o resumo do texto a partir do mapa elaborado coletivamente. Foram unânimes ao afirmar que: “o mapa do texto auxilia muito na compreensão global e específica do que foi lido, já que em um único esquema imagético podemos visualizar os principais aspectos abordados no texto.” Oitenta por cento (80%) dos participantes afirmaram que: “percebemos que utilizamos a percepção, a atenção e a memória com o mapa e, através dele conseguimos elaborar o resumo sem ficar recorrendo várias vezes ao texto, como fazíamos antes.” Vinte por cento (20%) dos participantes alegaram: “tivemos dificuldades de prestar atenção e memorizar o mapa para a elaboração do resumo, porque estamos muito cansados, pois trabalhamos o dia todo e não dormimos bem à noite.”



Cem por cento (100%) dos participantes concordaram que a elaboração do resumo auxilia na compreensão do que foi lido, possibilitando uma mobilização dos recursos internos para possam melhorar a argumentação, as correlações com o conhecimento prévio, formando sua própria opinião de forma autônoma.

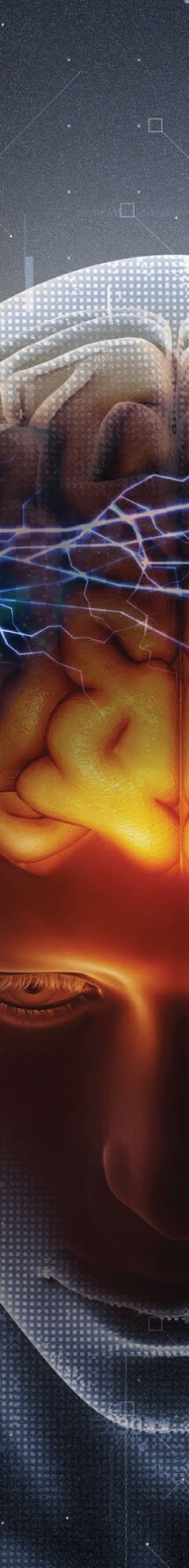
Apresentam-se os resultados da décima sétima oficina:

1. A percepção, a atenção e a memória, que fazem parte das funções executivas se relacionam com a metacognição e com a compreensão, podendo interferir positivamente ou negativamente na qualidade da compreensão leitora, de acordo com o nível de atenção e da memória de trabalho disponibilizados pelo estudante no momento da leitura (essas podem variar de acordo com os níveis de cansaço, estresse e falta de sono).

2. O mapa do texto é um bom recurso, se constituindo em um esquema imagético que pode auxiliar na elaboração do resumo do texto lido; porém, para elaborá-lo é necessário que o estudante utilize as estratégias de leitura antes, durante depois dela, para que consiga extrair do texto o conceito-chave, suas principais categorias e respectivas explicações.

3. O resumo é uma das estratégias metacognitivas de leitura que auxiliam na compreensão do que foi lido e ampliam os recursos para a argumentação e a correlação entre o conhecimento prévio e novos conhecimentos.

A décima oitava oficina teve a participação de oitenta e cinco por cento (85%) dos participantes. Estava planejado para esse dia a estratégia K-W-L Plus, que foi trabalhada na oficina anterior. O planejamento foi adequado, sendo trabalhado neste dia: a estratégia criativa: turbilhão de ideias e a estratégia metacognitiva pressuposta por Hodges e Nobre (2012) denominada de “Monitoramento”.



A pesquisadora iniciou com a estratégia criativa de turbilhão de ideias e disponibilizou para os participantes o texto: “Beltrame afirma que a polícia está ‘constrangida’ para coibir arrastões” (conforme anexo S) e solicitou que lessem apenas o título do texto e falassem tudo que viesse à mente sobre “arrastão”. Conforme os participantes falavam, a pesquisadora anotava no quadro.

G.B. falou: “é um monte de pessoas que se juntam para roubar outras pessoas.” T.S. disse: “são menores que moram nas comunidades carentes que se juntam para fazer algo violento juntos, seja bater ou roubar.” L.P. afirmou: “os arrastões geralmente acontecem em bairros frequentados por pessoas que tem um poder aquisitivo maior.” T.S. se posicionou dizendo: “os jovens se juntam e saem da periferia, onde moram, e vão para as praias frequentadas pela classe média ou alta e assaltam. M.E. defendeu que: “quando os assaltantes se juntam, ficam mais difícil de pegá-los e rever o que foi roubado, pois eles vão passando o objeto roubado para os colegas e somem, se espalhando rapidamente, pelas ruas próximas.” O restante dos participantes concordou com os colegas.

Depois da técnica de turbilhão de ideias, a pesquisadora explicou o que era monitoramento de acordo com Hodges e Nobre (2012). Os autores pressupõem que sejam utilizadas pelo estudante/leitor no monitoramento: formulação de hipóteses, inferências de previsão (já realizadas na etapa da estratégia criativa de turbilhão de ideias), a autocorreção, a repetição da leitura, a realização da leitura em velocidade mais lenta, e a seleção de informações relevantes.

Após a explicação da pesquisadora, os participantes iniciaram a leitura, utilizando a estratégia de monitoramento. Repetiram a leitura, leram em velocidade mais lenta e selecionaram as informações mais importantes, usando um marca-texto e utilizaram a autocorreção para os trechos que não tinham entendido muito bem, retornando novamente aos referidos trechos e buscando entender o significado de determinados termos com o auxílio do dicionário.

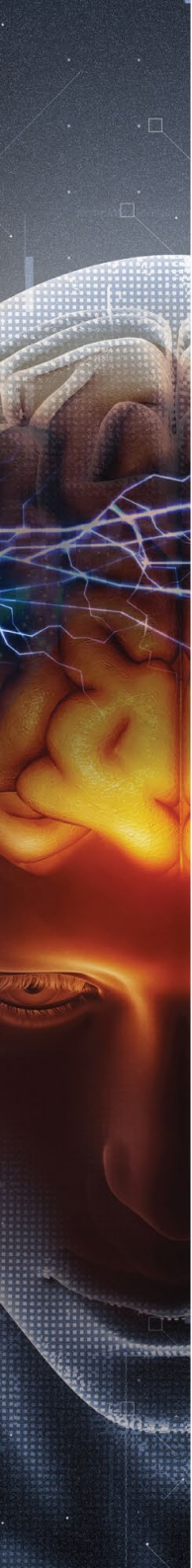
Cem por cento (100%) dos participantes reconheceram que o uso do marca-texto e do dicionário interfere positivamente na compreensão leitora. Todos foram unânimes em concordar que a estratégia de monitoramento está presente nas estratégias de Joly (2007), AIM e K-W-L. Como os participantes já haviam trabalhado tais estratégias, conseguiram realizar as atividades de monitoramento com sucesso.

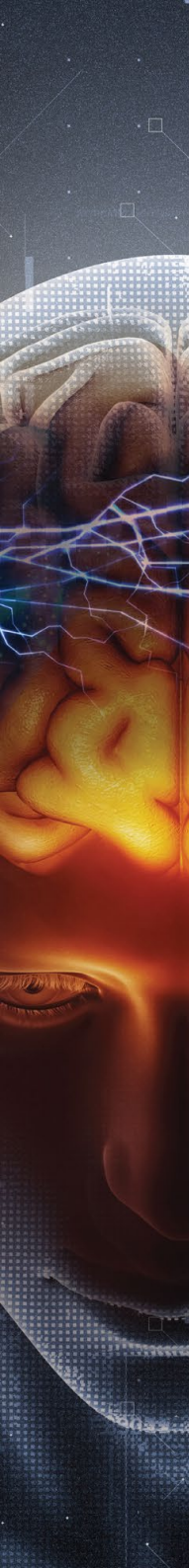
De acordo com Hodges e Nobre (2012), abordados na revisão de literatura, o monitoramento permite ao estudante tomar consciência de sua compreensão leitora durante o seu processo, isto é, durante ou após a leitura. O estudante avalia se há inconsistências em sua compreensão, elegendo estratégias para resolvê-las. Para tal, pode fazer uso do monitoramento, durante ou após a leitura, enquanto lê partes do texto (nível local) ou do texto como um todo (nível global).

Portilho e Dreher (2012) coadunam com essas premissas, defendendo que as estratégias metacognitivas são importantes para que o estudante possa avaliar e refletir sobre o seu desempenho em atividades variadas e, monitorar, por meio de estratégias, seus níveis atuais de domínio e compreensão.

Apresentam-se os resultados da décima oitava oficina:

1. A técnica de turbilhão de ideias é uma estratégia criativa que pode ser como uma estratégia metacognitiva para antes da leitura.
2. O uso do marca texto para grifar as informações mais importantes do texto e o uso do dicionário para verificar o significado dos termos desconhecidos durante a leitura interferem positivamente na qualidade da compreensão leitora.
3. As estratégias de monitoramento estão presentes nas estratégias de Joly (2007), AIM e K-W-L, sendo essa uma parte fundamental das estratégias de metacognição.





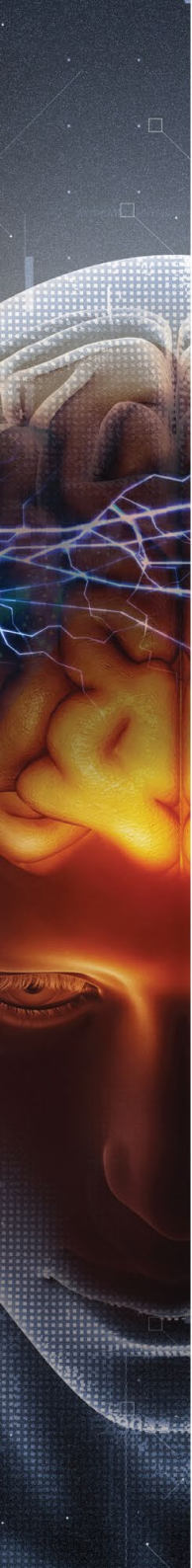
A décima nona oficina contou com noventa e cinco por cento (95%) dos estudantes. Estava planejada para esse dia a estratégia de monitoramento, que foi trabalhada na oficina anterior. A pesquisadora dialogou com os estudantes e o planejamento passou por adequações, sendo trabalhada nesse dia a estratégia criativa, denominada escrita criativa, e a estratégia metacognitiva, pressuposta por Hodges e Nobre (2012) e intitulada autoexplicações.

A pesquisadora iniciou com a estratégia criativa denominada de escrita criativa, solicitando escrever palavras em forma de lista que viessem à mente sobre “invasão de privacidade nas redes sociais”, e depois por associação elaborassem uma poesia sobre o assunto. Dessa forma, estariam desenvolvendo a criatividade e a habilidade construtiva da linguagem.

Como essa estratégia já era conhecida pelos estudantes, por ter sido abordada em uma oficina anterior, cem por cento (100%) dos participantes conseguiram fazer sem intervenção da pesquisadora. Todos relataram que em suas poesias estava implícita de alguma forma a ideia principal de que a privacidade é muito importante, porém, atualmente quase não existe mais, pois quase tudo é postado nas redes sociais todos ficam sabendo rapidamente.

A poesia pode representar o conteúdo ou o tema proposto através de associações de palavras estabelecendo conexões livres. A poesia, dessa forma, pode ser uma expressão linguística utilizada como uma das estratégias metacognitivas no momento antes da leitura.

A pesquisadora dessa forma utilizou a estratégia criativa também como estratégia metacognitiva na etapa antes da leitura que pressupõe a reflexão sobre o que se sabe do assunto e o que se deseja saber. Em seguida, distribuiu para leitura individual o texto: “Facebook vai avisar quando usuário for espionado por governos” (conforme Anexo T).



Para que se trabalhasse a estratégia metacognitiva autoexplicações, foi solicitado aos participantes que lessem o texto silenciosamente e de forma interrompida, frase por frase, e após cada interrupção, gerasse autoexplicações, ou seja, explicasse para si mesmo o que havia compreendido da sentença.

Essa estratégia trabalha as inferências que vão além do texto, gerando nova informação, mas sem fazer paráfrases. As autoexplicações, pressupostas por Hodges e Nobre, demandam que o leitor avalie monitore e regule a própria compreensão, tomando consciência de como pensa sobre o trecho lido.

Quarenta por cento (40%) dos participantes concordaram que a estratégia de autoexplicações auxiliou na compreensão do texto e sessenta por cento (60%) alegaram não ter gostado da estratégia, pois estavam agitados e acabavam lendo mais rápido, ora parando e ora não parando para fazer a autoexplicação para si mesmo do trecho que tinha lido. Também alegavam que a leitura ficou mais demorada e que quase não tiveram tempo para fazer uma leitura com pausa, entretanto, concordaram que nos trechos em que pararam para fazer a autoexplicação, tiveram um bom resultado. Esse grupo de estudantes questionou se podiam fazer a pausa somente nos trechos que não tivessem entendido.

Ao ouvir a alegação dos colegas, os outros quarenta por cento (40%) também questionaram se podiam fazer a pausa quando não tivessem entendido e, dessa forma, cem por cento (100%) dos participantes concordaram que deveriam fazer a pausa protocolada para a autoexplicação de parágrafo em parágrafo ou somente nos trechos que não entendessem à priori.

Apresentam-se os resultados da décima nona oficina:

1. A poesia, enquanto escrita criativa, é uma expressão linguística que pode ser utilizada como uma das estratégias metacognitivas no momento antes da leitura.

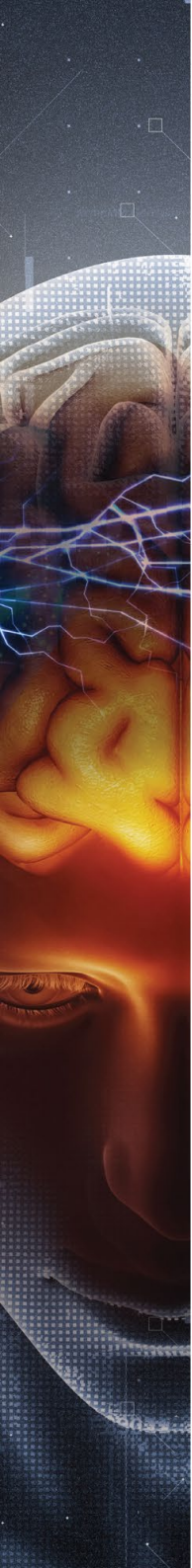
2. A percepção, atenção, memória, habilidade construtiva e a linguagem são estimuladas através da criatividade, desenvolvendo as habilidades cognitivas e metacognitivas e interferindo de forma positiva na aprendizagem do estudante.

3. A estratégia metacognitiva de autoexplicações pressupõe uma pausa protocolada, ou seja, a cada frase lida deve-se fazer uma pausa e explicar para si mesmo o que se entendeu do trecho lido. Cem por cento (100%) dos participantes concordaram que fazer a pausa em todas as frases demanda um tempo grande e, decidiram fazer as pausas de parágrafo em parágrafo ou somente nos trechos que não entenderam.

Na vigésima oficina cem por cento (100%) dos estudantes estavam presentes. Estava planejado para esse dia a estratégia criativa de escrita criativa e a estratégia metacognitiva de autoexplicações que foi trabalhada na oficina anterior. O planejamento foi adequado às demandas dos estudantes, sendo trabalhada neste dia a estratégia criativa: turbilhão de ideias e a estratégia metacognitiva de “Justificativas”.

Foi solicitado pela pesquisadora que os estudantes falassem o que pensavam e conheciam sobre a Lei Maria da Penha. A pesquisadora escreveu no quadro. T.F. falou: “é uma lei que protege as mulheres.”, A.P. disse que: “essa lei prevê consequências para os homens que batem nas mulheres.”, M.E. expressou: “a mulher que bate em homem também pode ser enquadrado nesta lei.”, G.B. falou: “essa lei só existe porque tem muita mulher sofrendo violência doméstica no Brasil.” Os demais participantes concordaram com as ideias expostas.

A pesquisadora estimulou que os estudantes escrevessem suas ideias prévias do assunto a partir do turbilhão de ideias e elaborassem perguntas sobre o que desejavam aprender com o texto. O



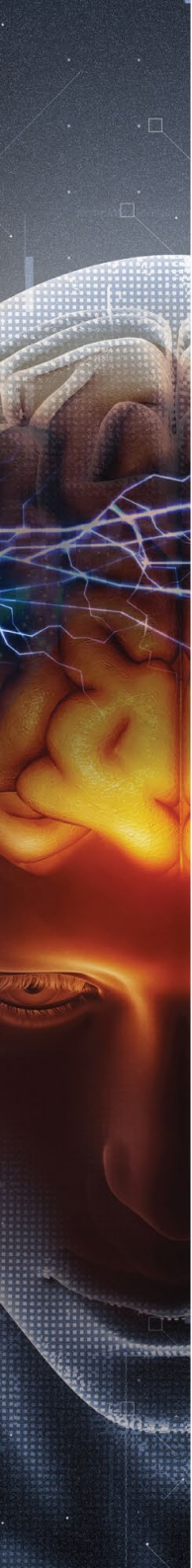
texto trabalhado neste dia foi: “Redação do Enem 2015 sobre Lei Maria da Penha” (conforme Anexo U). Iniciaram a leitura do texto, utilizando as estratégias já trabalhadas anteriormente para durante a leitura, grifando as partes mais importantes, utilizando o dicionário para termos desconhecidos, fazendo pausa protocolada para auto-explicar o que tinham entendido do trecho lido e monitorando sua compreensão do que foi lido. Depois da leitura, os estudantes foram convidados a responder às questões elaboradas pelos próprios de forma individual e, em seguida dar justificativas para suas respostas.

A estratégia metacognitiva de justificativa reside em solicitar ao leitor elaborar justificativas para as suas respostas. Hodges e Nobre (2012), abordados na revisão de literatura, compreendem que, após responder às perguntas relativas à compreensão do texto lido, o estudante deve justificar as suas respostas. Tais justificativas consistem na explicação das bases de suas respostas e pode ser provocada pelo professor.

Dessa forma, a pesquisadora fez as seguintes perguntas: “Como você descobriu essa resposta? O texto lhe ajudou? Só o texto lhe ajudou ou você precisou lembrar de mais alguma coisa?”. As perguntas complementares podem ser feitas durante a leitura, no momento da pausa protocolada para autoexplicação ou após toda a leitura do texto.

Cem por cento (100%) dos participantes concordaram que essa estratégia de justificar suas respostas ajudam a compreender melhor o texto lido, bem como auxiliam a aumentar a habilidade de argumentar, refletindo sobre suas respostas e revendo seus pensamentos acerca do assunto lido.

Todos os participantes gostaram da estratégia e concordaram que essa deve ser inserida nas ações cotidianas de leitura, pois interferem positivamente na compreensão.



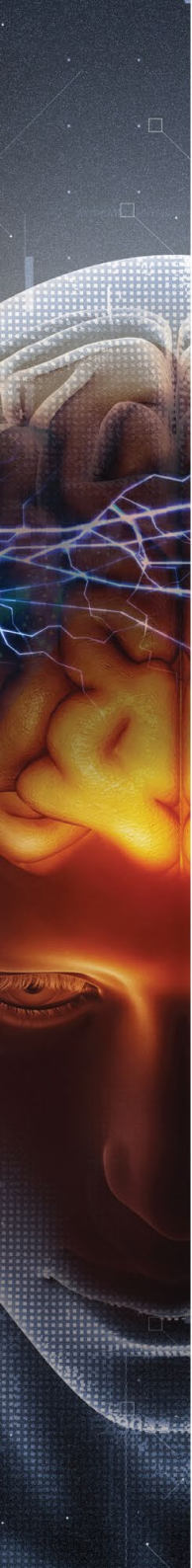
De acordo com Hodges e Nobre (2012), as justificativas auxiliavam a identificar as dificuldades de compreensão do estudante, estimulando-o a pensar sobre suas respostas, podendo discuti-las, revê-las e modificá-las se achar necessário, dessa forma, interfere positivamente na compreensão leitora.

Apresentam-se os resultados da vigésima oficina:

1. A estratégia metacognitiva de justificativas ajuda a compreender melhor o texto lido.
2. A estratégia metacognitiva de justificativas auxilia a aumentar a habilidade de argumentação, refletindo sobre suas respostas e revendo seus pensamentos acerca do assunto lido.
3. A estratégia metacognitiva de justificativas deve ser inserida nas ações cotidianas de leitura, pois interferem positivamente na compreensão.

A vigésima primeira oficina contou com a presença de noventa por cento (90%) dos estudantes. Nessa oficina estava planejado o trabalho com a estratégia metacognitiva de justificativas, entretanto, como ela foi trabalhada na oficina anterior por solicitação dos estudantes, eles sugeriram e concordaram com a antecipação do que estava planejado para a vigésima quarta oficina. Dessa forma, a presente oficina foi adequada às necessidades dos estudantes, sendo desenvolvidas a estratégia criativa intitulada turbilhão de ideias e as estratégias metacognitivas pressupostas por Cromley (2005) e pelo PISA, abordados na revisão de literatura, que consistem em geração de questionamentos, resposta a questionamentos, lidar com ideias desconhecidas, realizar múltiplas inferências, comparações e contrastes e elaboração de resumo.

A estratégia criativa turbilhão de ideias foi escolhida pelos próprios estudantes para iniciar o processo antes da leitura do texto.

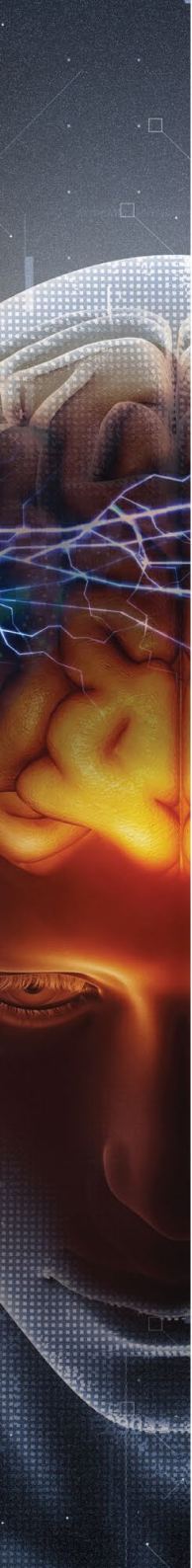


A pesquisadora incentivou os estudantes a falar sobre as competências que devem ser desenvolvidas pelos docentes e universitários.

L.B.B afirmou que: “o estudante precisa saber refletir criticamente e argumentar, mas o professor deve estimular essas competências nos seus alunos”, G.B. disse que: “é importante que o professor universitário não ensine só o conteúdo pertinente à sua disciplina e, sim, estimule os estudantes a fazer inferências, resumos, mapas dos texto”, T.S. defendeu que a maioria dos docentes universitários apenas ministram seus conteúdos, sem a preocupação de desenvolver competências de leitura, de interpretação, de análise e síntese, pois já supõe que seus alunos devem ter desenvolvidas tais competências.” M.P. disse que: muitos estudantes acabam tendo um desempenho ruim nas avaliações porque não conseguem compreender o que leu tanto nos textos trabalhados da disciplina, quanto nos enunciados da prova”, A.S. complementou a fala dizendo: “se o professor percebe isso, não deveria fechar os olhos para essa problemática e, sim trabalhar estratégias para auxiliar seus alunos nestas dificuldades.” O restante dos participantes concordou com as falas de seus colegas.

A pesquisadora, então, a partir das falas dos estudantes, distribuiu o texto: “Processos reflexivos e competências envolvidas na prática docente universitária: um estudo de caso” (conforme Anexo V), escolhido em conjunto com os estudantes que concordaram em trabalhar um texto com um grau de dificuldade maior, visando a utilização de algumas das competências trabalhadas até o momento para a compreensão leitora. Os estudantes individualmente escreveram em uma folha o que sabiam sobre o assunto e o que pretendiam conhecer.

Os estudantes iniciaram a leitura do texto, utilizando o marca-texto e o dicionário, grifando os trechos mais importantes. E depois da leitura responderam às questões elaboradas anteriormente.



Nesse momento tiveram que lidar com ideias desconhecidas, elaborando outras perguntas sobre o que leram e respondendo-as.

Realizaram múltiplas inferências, comparações e contrastes sobre o assunto. Essa etapa foi tratada em voz alta coletivamente, para que os estudantes pudessem responder às suas questões individuais. Foram abordados alguns itens relevantes do texto, tais como a importância do docente universitário “prover condições para os estudantes refletirem-na-ação e treinarem as habilidades de solucionar problemas e tomar decisões.” Cem por cento (100%) dos estudantes afirmaram que a maioria dos docentes não incentiva seus alunos neste sentido.

Outro item abordado foi o incentivo por parte do docente para que seus alunos busquem e integrem conhecimentos de outras disciplinas, relacionando-os com o cotidiano e a futura profissão. Noventa por cento (90%) dos estudantes afirmaram que seus docentes incentivam essa competência e dez por cento (10%) disseram que não veem isto acontecer na prática.

O item abordado no texto em que o docente universitário deve estimular os processos reflexivos, tais como: criar grupos de oposição, fazer perguntas norteadoras, propiciar o trabalho em grupo e exercícios com uso da expressão escrita, oportunizando a reflexão-sobre-a-ação, foi discutido coletivamente, sendo que setenta por cento (70%) afirmaram que alguns docentes realizam, e os outros trinta por cento (30%) alegaram que os docentes estimulam apenas parte desse item, tais como trabalho em grupo e fazer perguntas norteadoras, mas os outros aspectos desse item ficam a desejar.

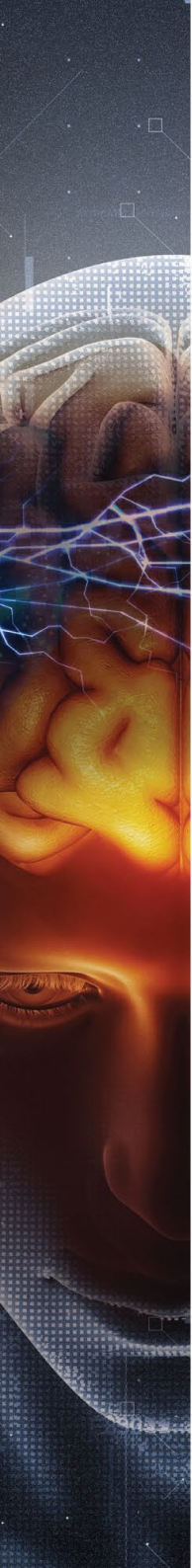
Cem por cento (100%) dos estudantes concordaram que na maioria das vezes o docente universitário é receptivo a novas ideias, tendo uma postura ética. Entretanto, em relação à prática docente,

concordaram com o autor do texto e todos os participantes defenderam que ela deve ser coerente, correlacionando a teoria à prática, pois essa é a “essência da práxis (*continuum* ação-reflexão-ação)” e que a maioria dos docentes não conseguem estabelecer essa correlação, exceto nas disciplinas que já são de cunho prático.

Cem por cento (100%) dos estudantes participantes desta oficina opinaram que o texto é excelente e coaduna com as necessidades estudantis. Eles concordaram que os docentes devem desenvolver estratégias de ensino que estimulem o desenvolvimento de competências em suas aulas e não só por meio de oficinas extracurriculares. Para isso, deve estudar e fazer cursos de formação continuada nesta área. Todos os estudantes universitários participantes da oficina foram unânimes em afirmar que isso teria um impacto positivo na formação pessoal e profissional deles, resultando em melhores condições de aprendizagem para eles, mas que também são corresponsáveis pelo processo de desenvolvimento de suas próprias competências cognitivas, metacognitivas e criativas, devendo estar comprometido com a sua própria aprendizagem.

Em seguida, a partir das questões suscitadas, contrastadas coletivamente e respondidas individualmente, os estudantes elaboraram um resumo do texto com sucesso. Cem por cento (100%) dos estudantes não apresentaram dificuldades na elaboração do resumo do texto, pois ele foi abordado de forma criativa e metacognitiva, propiciando a reflexão crítica, o debate, o contraste de ideias e a respostas às questões elaboradas antes, durante e depois da leitura do texto.

A matriz de avaliação do PISA, discutida na revisão de literatura, colabora com essa análise, defendendo que as estratégias mentais tais como: os propósitos e as aproximações utilizadas pelos estudantes auxiliam na interação e inter-relação com os textos. Dessa forma, a referida matriz argumenta que a compreensão leitora é um



processo ativo que inclui compreender, refletir e envolver-se com o texto derivando das ideias e experiências prévias do estudante (BRASIL, 2012a).

De acordo com a solicitação dos participantes, na próxima oficina será realizada uma assembleia para que se possa comparar e contrastar as estratégias trabalhadas, objetivando sintetizá-las para que possam ser amplamente divulgadas entre os docentes e discentes universitários.

Apresentam-se os resultados da vigésima primeira oficina:

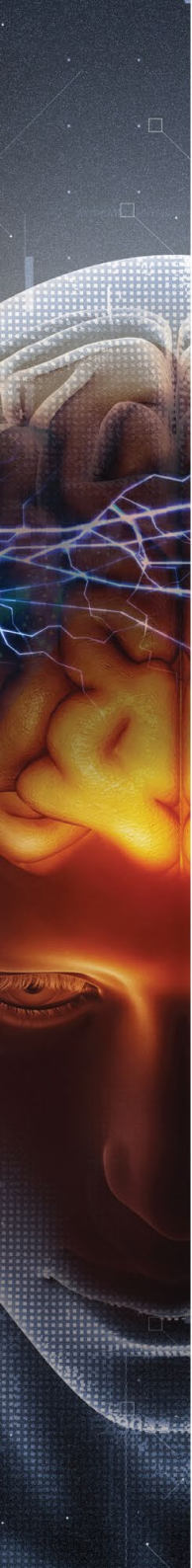
1. As estratégias para o desenvolvimento das competências cognitivas, metacognitivas e criativas devem ser estimuladas pelo docente universitário com seus alunos em sala de aula cotidianamente.

2. Para que o docente universitário tenha uma prática que estimule as competências em seus estudantes, ele deve se capacitar, por meio de cursos de formação continuada sobre esse assunto.

3. Os estudantes são corresponsáveis pelo processo de desenvolvimento de suas próprias competências cognitivas, metacognitivas e criativas, devendo estar comprometidos com a sua própria aprendizagem e cobrar dos docentes uma prática pedagógica que contemple o desenvolvimento de tais competências.

A avaliação da pesquisa-ação nas oficinas aconteceu por meio da realização de uma assembleia e de um fórum, visando analisar, comparar e sintetizar os dados trabalhados até o momento para avaliar o plano de ação, suas consequências, visando os ajustes necessários. A assembleia e o fórum são analisadas e seus resultados são expostos nas vigésima segunda e vigésima terceira oficinas.

A vigésima segunda oficina teve cem por cento (100%) de participação dos estudantes. Nesse dia estava planejada, de acordo



com o plano elaborado anteriormente, a estratégia criativa de turbilhão de ideias e estratégia metacognitiva de fórum de debate com diferentes gêneros textuais. Entretanto, a pesquisadora, em conjunto com os participantes, decidiu adequar as estratégias às demandas do grupo e às estratégias que estavam planejadas e foram suprimidas, pois os participantes sentiram a necessidade de fazer uma assembleia para avaliação, comparação e contraste das estratégias trabalhadas objetivando sintetizá-las para que pudessem ser amplamente divulgadas entre os docentes e discentes universitários.

A assembleia é uma forma de reflexão dos agentes envolvidos. Sampiere (2013), autor abordado na metodologia, pressupõe que o terceiro ciclo da pesquisa-ação envolva os participantes nas tomadas de decisão, na análise e interpretação das situações vivenciadas para resolver problemas e implementar melhorias em relação ao problema vivenciado.

A assembleia iniciou revendo todas as estratégias trabalhadas ao longo das oficinas, comparando-as. Os estudantes defenderam a importância de compilar as principais estratégias utilizadas para que os docentes e estudantes universitários pudessem utilizá-las. Foi feita uma comparação entre as estratégias utilizadas, e as mais relevantes foram selecionadas, obtendo-se as estratégias criativas e metacognitivas mais relevantes expressas no Apêndice B.

Os participantes sugeriram suprimir as estratégias que estavam planejadas para a vigésima terceira oficina e substituí-las por um fórum de debates sobre as estratégias criativas e metacognitivas para a compreensão da leitura e a importância de sua utilização no ensino superior. Tal decisão foi apoiada pela teoria de Sampiere (2013), discutida na metodologia, que defende a avaliação e a divulgação dos resultados obtidos nos encontros.

Apresentam-se os resultados da vigésima segunda oficina:

1. Reflexão, comparação, compilação e seleção das estratégias criativas e metacognitivas que mais interferem positivamente na qualidade da compreensão leitora, segundo os estudantes participantes das oficinas e da pesquisa-ação.

2. Elaboração do quadro de estratégias criativas e metacognitivas que interferem positivamente na compreensão leitora, como proposta de utilização cotidiana por parte dos universitários.

3. Proposta de divulgação das ações nas instituições de ensino superior.

Na vigésima terceira oficina estavam presentes noventa e cinco (95%) dos estudantes participantes das oficinas e mais alguns docentes e discentes universitários convidados para assembleia. Estava planejada para essa oficina a utilização da estratégia criativa: leitura de charges e turbilhão de ideias e a estratégia metacognitiva pressuposta por Carr e Ogle (1987) denominada K-W-L Plus que consiste na elaboração do mapa do texto e de um resumo, através da elaboração de um texto. Entretanto, os estudantes solicitaram suprimir essa estratégia, uma vez que já tinha sido trabalhada e substituí-la pelo fórum de debate intitulado: "As estratégias criativas e metacognitivas para a compreensão da leitura e a importância." A ata do fórum consta no Apêndice C.

O fórum foi iniciado com uma explanação pela pesquisadora sobre a importância da compreensão leitora no âmbito universitário. Foi relatado por ela que nas reuniões de docentes dos cursos de graduação, nas mais diversas áreas, o item mais retratado é a falta de habilidades e competências dos estudantes para compreender o que leu. Esse fato interfere negativamente no desempenho acadêmico dos estudantes universitários. Ela defendeu a importância de os

docentes universitários conhecerem as estratégias metacognitivas de leitura e trabalharem com os seus alunos.

Os estudantes participantes das oficinas presentes nesse dia relataram seu crescimento a partir do conhecimento e utilização das estratégias metacognitivas de leitura e das estratégias criativas. Defenderam a importância de buscar o uso da metacognição por meio da reflexão sobre seus próprios pensamentos e aprendizagem a partir da divisão da leitura em três momentos: antes, durante e depois e como devem proceder em cada etapa para compreender melhor o que leram.

Os mesmos estudantes mencionaram que algumas estratégias interferem positivamente na compreensão leitora, tais como: antes da leitura do texto: fazer diferentes tipos de leituras sobre o assunto que desejam conhecer mais ou que estão estudando, fazer perguntas sobre o assunto do texto, fazer inferências e levantar hipóteses. Durante a leitura: o uso do dicionário, o uso de marca texto, selecionar as informações que julga importante e depois da leitura: responder às perguntas realizadas anteriormente, comparar e contrastar informações, analisando e sintetizando as ideias principais do texto, elaborar um mapa do texto e um resumo.

Alguns dos docentes convidados para esse fórum falaram que já conheciam algumas das estratégias citadas, mas não as utilizavam, pois ficavam muito preocupados com os conteúdos que deveriam ministrar. Entretanto, a maioria dos docentes gostou de saber que existem estratégias metacognitivas que estimulam a leitura e sua compreensão e se interessaram em estudar mais o assunto e as estratégias para utilizarem com seus alunos.

Ao final do fórum, foi ressaltada por todos os participantes a importância da divulgação no âmbito do ensino superior da utilização das estratégias criativas e metacognitivas como instrumento

de melhoria da qualidade da compreensão leitora e a relevância da autonomia leitor e sua devida compreensão.

Apresentam-se os resultados da vigésima terceira oficina:

1. A metacognição auxilia o monitoramento da aprendizagem do próprio indivíduo por meio da reflexão sobre seus próprios pensamentos sobre a leitura, compreensão e aprendizagem, a partir de estratégias criativas e metacognitivas de leitura que prevê a divisão da leitura em três momentos: antes, durante e depois e de determinados procedimentos em cada etapa para melhor compreensão do que foi lido.

2. Faz-se mister o conhecimento por parte do docente universitário das estratégias criativas e metacognitivas de leitura e a utilização delas em seu cotidiano pessoal e profissional.

3. É relevante que haja uma sensibilização e uma conscientização do docente universitário no sentido de que ele não seja responsável apenas pela transmissão do conteúdo específico da disciplina que leciona no curso de graduação que atua. Ele deve ser responsável pela qualidade da aprendizagem de seus estudantes que está intimamente ligada com a qualidade da compreensão leitora que possuem.

4.4 Quarta etapa da pesquisa-ação: *feedback* – coleta de dados e avaliação para novos ajustes

Na vigésima quarta oficina estavam presentes cem por cento (100%) dos estudantes. Nesse dia, estavam previstas no planejamento prévio estratégias que foram antecipadas para a oficina vinte e três. Para a última oficina foi acordado anteriormente que seria trabalhada a avaliação final da pesquisa-ação por meio

de produção de texto e aplicação da Escala EMEL-U (JOLY, 2007), constante no Anexo C, para comparação com o primeiro teste realizado pelos participantes da oficina e verificação da melhoria ou não da qualidade da compreensão leitora e a frequência da utilização das estratégias metacognitivas.

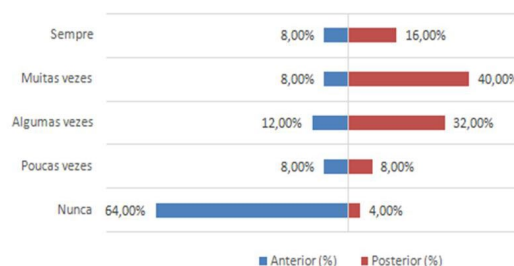
A pesquisadora iniciou conversando com os estudantes sobre a palavra “transformação” e solicitou para que cada participante falasse sobre essa palavra no processo da vivência das oficinas. Todos foram unânimes em afirmar que as oficinas oportunizaram um crescimento em relação à leitura e a compreensão do que se lê e, conseqüentemente, uma transformação da aprendizagem. Foram relatos cheios de emoção e gratidão por terem aprendido a utilizar as estratégias criativas e metacognitivas de leitura e desenvolvido competências e habilidades que possibilitam a autonomia.

Cada estudante foi encorajado pela pesquisadora a elaborar um texto, descrevendo as mudanças que percebeu em si mesmo durante o processo. Tais mudanças são confirmadas pelos resultados da Escala EMEL-U, depreendida por Joly (2007) cujos pressupostos foram abordados na revisão de literatura. Tal escala foi a mesma que os estudantes preencheram antes de serem selecionados para a amostra e participarem das oficinas.

Os estudantes preencheram a escala individualmente, e todos ao mesmo tempo, levando cerca de quinze minutos para preencherem. A análise das respostas dos estudantes na testagem final foi realizada em comparação com a inicial, sendo dividida em três categorias de estratégias metacognitivas, conforme pressuposto por Joly (2007): grupo um (1), globais; grupo dois (2), de leitura de suporte; e grupo três (3), de solução de problemas, conforme apresentado no Quadro 11, nos gráficos 1, 2, e 3 e na análise a seguir.

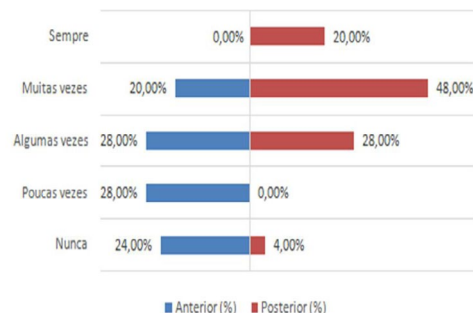
O grupo um (1) é composto por dez (10) estratégias metacognitivas de leitura globais e traduzem-se, segundo Joly (2007), por uma categoria de estratégias de leitura que possibilitam ao estudante / leitor fazer uma análise global do texto.

Gráfico 5 – Estabelecimento de um objetivo geral para a leitura



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 6 – Verificação se o texto viabiliza objetivo



Fonte: Elaborado pela autora.

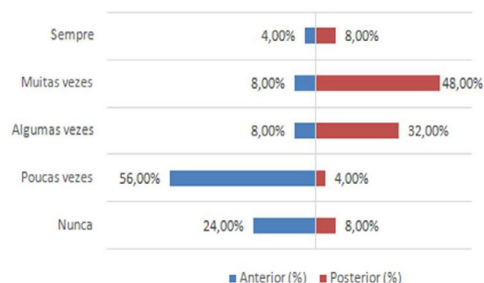
O Gráficos 5 e o Gráfico 6 correspondem às estratégias 1 e 6 da Escala EMEL-U (JOLY, 2007). Essas duas estratégias metacognitivas se relacionam entre si, pois pressupõe serem utilizadas antes da leitura para que se tenha uma ideia global do texto. Dessa forma, o estabelecimento de um objetivo geral para a leitura corresponde à estratégia metacognitiva de número um (1), que deve ser feita antes da leitura e através do olhar atento do estudante para os tópicos,

figuras e gráficos, para poder chegar a estratégia de número seis (6), ou seja, ter uma ideia geral do texto e verificar se o texto viabiliza o objetivo estabelecido.

Os gráficos mostram o crescimento na utilização das duas estratégias. Antes de frequentarem as oficinas sessenta e quatro por cento (64%) dos participantes, responderam que nunca tinham utilizado a estratégia um (1), e vinte e quatro por cento (24%) tinham utilizado a estratégia seis (6). Depois que frequentaram as oficinas psicopedagógicas criativas e metacognitivas, os índices de utilização das estratégias um (1) e seis (6) cresceram. Os participantes passaram a utilizar a estratégia um (1) trinta e dois por cento (32%) algumas vezes, quarenta por cento (40%) muitas vezes e dezesseis por cento (16%) sempre. Em relação à estratégia seis (6), vinte e oito por cento (28%) dos participantes passaram a utilizá-la algumas vezes, quarenta e oito por cento (48%) muitas vezes e vinte por cento (20%) sempre.

Inferi-se que os estudantes aprenderam como utilizar as referidas estratégias e as utilizam com mais frequência. Corroborando com o que disseram Duke e Person (2002), Cantalice e Oliveira (2009) e Joly (2007), o uso das estratégias metacognitivas antes da leitura interferem positivamente na compreensão leitora.

Gráfico 7 – Planejamento da leitura organizando um roteiro

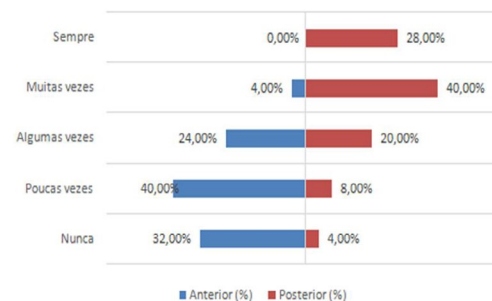


Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 7 corresponde à estratégia 2 da Escala EMEL-U (JOLY, 2007). A estratégia número dois (2) do gráfico acima pressupõe que estudante faça o planejamento da leitura por meio da organização de um roteiro. Esse planejamento deve ser no momento anterior à leitura e está diretamente ligado aos objetivos de leitura do estudante. A organização de um roteiro requer que o estudante, por exemplo, busque a ideia principal de cada parágrafo, estabeleça o que deseja aprender com o texto e como fará, caso não entenda alguma parte do texto.

Durante as oficinas, foi relatado pelos estudantes que, no momento antes da leitura, ao utilizarem a estratégia de planejar a leitura organizando um roteiro, a leitura do texto ganhava um novo sentido. Infere-se que esse novo sentido tenha transformado a visão que os estudantes têm da leitura de diferentes textos. Antes de iniciar as oficinas vinte e quatro por cento (24%) dos participantes nunca tinham utilizado essa estratégia e cinquenta e seis por cento (56%) tinham utilizado poucas vezes. Em contrapartida, após a participação dos estudantes nas oficinas, esse quadro mudou consideravelmente e os estudantes passaram a utilizar essa estratégia trinta e dois por cento (32%) algumas vezes, quarenta e oito por cento (48%) muitas vezes e oito por cento (8%) sempre.

Gráfico 8 – Elaboração de questões sobre o conteúdo do texto



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 9 – Verificação do que já é conhecido sobre o assunto



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 8 e o Gráficos 9 refletem a estratégia três (3), que traduz-se na elaboração de questões sobre o conteúdo do texto e a estratégia cinco (5) que consiste na verificação do que já é conhecido sobre o assunto. Os gráficos se correlacionam e se complementam, pois o estudante, ao elaborar questões sobre o conteúdo do texto, verifica o que já possui de conhecimento sobre o assunto para elaborá-las e busca saber o que ainda não conhece.

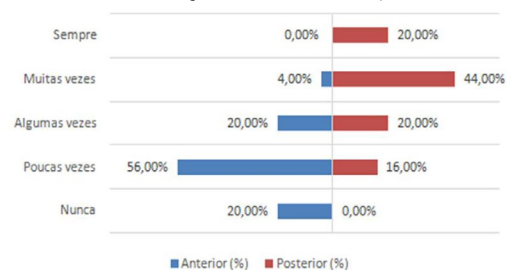
As duas estratégias nunca ou poucas vezes eram utilizadas pelos participantes antes deles frequentarem as oficinas, situação que foi alterada com a frequência dos participantes nas oficinas. Na estratégia três (3), trinta e dois por cento (32%) nunca tinham utilizado, e quarenta por cento (40%) utilizavam poucas vezes antes das oficinas e quarenta por cento (40%) passaram a utilizar muitas vezes e vinte e oito por cento (28%) passaram a utilizar sempre. Na estratégia cinco (5), doze por cento (12%) nunca tinham utilizado, e quarenta e oito por cento utilizavam poucas vezes. Em contrapartida, após a frequência dos estudantes nas oficinas, tais índices diminuíram para quatro por cento (4%), e quarenta por cento (40%) passaram a utilizar muitas vezes, e trinta e seis por cento (36%) a utilizar sempre.

É importante ressaltar que essas duas estratégias fazem parte da categoria das estratégias de leitura globais e possibilitam ao estudante uma ideia geral do que irá ler, a partir de seus conhecimentos prévios sobre o assunto, estabelecer seus objetivos de

leitura, elaborando questões sobre o assunto que irá ler e sobre o que deseja conhecer com o texto a ser lido.

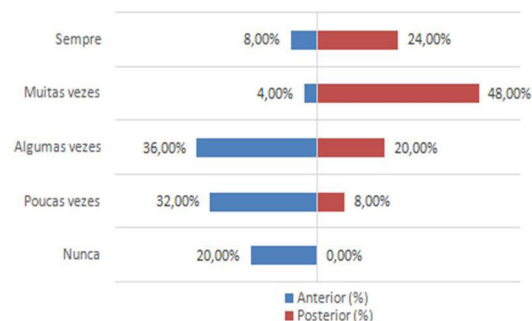
Tais resultados são corroborados pela premissa de Almeida (2009) que ressalta a importância de o estudante ter um conhecimento de mundo, ou seja, um conhecimento prévio e inter-relacioná-los para construir o sentido do texto. A partir de seus conhecimentos prévios, o estudante poderá elaborar questões sobre o conteúdo do texto, pois já tem algumas ideias à priori do assunto a ser lido. Dessa forma, o estudante pode gerar questionamentos, levantando suas próprias questões acerca da ideia principal do texto.

Gráfico 10 – Verificação de como é a sequência do texto



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 11 – Atenção à nomes, datas, época, local



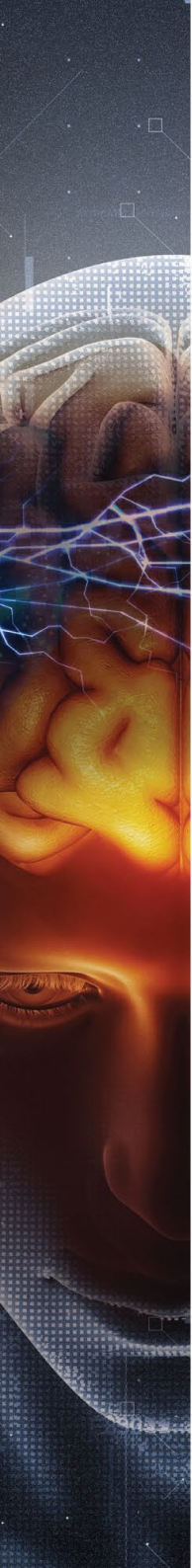
Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 10 e o Gráfico 11 correspondem respectivamente às estratégias de número quatro (4) e vinte e seis (26) da Escala EMEL-U (JOLU, 2007) e consistem, nessa ordem, em verificar a organização e sequência do texto e atentar para nomes, datas, época e local. As estratégias são correlatas, pois podem ser feitas ao mesmo tempo.

De acordo com os gráficos, por serem estratégias correlatas, antes de os estudantes participarem das oficinas, vinte por cento (20%) dos estudantes participantes nunca tinham utilizado nenhuma das duas estratégias, cinquenta e seis por cento (56%) dos estudantes utilizavam poucas vezes a estratégia de verificar a organização e sequência do texto, e oito por cento (8%) tinham utilizado poucas vezes a estratégia de atentar para nomes, datas, época e local.

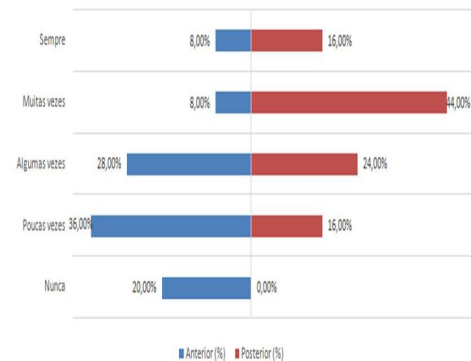
Após a frequência dos estudantes nas oficinas, a utilização das estratégias de leitura por parte deles aumentou para muitas vezes em quarenta por cento (44%) e sempre em vinte por cento (20%) na de número quatro (4); muitas vezes em quarenta e oito por cento (48%) e sempre em vinte e quatro por cento (24%) na estratégia de número vinte e seis (26). O aumento da frequência na utilização das estratégias de verificar a organização e sequência do texto e de atentar para nomes, datas, época e local pelos estudantes universitários é importante para a compreensão leitora.

De acordo com os pressupostos do PISA, o estudante, ao utilizar as estratégias contidas nesses gráficos, necessitará localizar a informação no texto, isto é, encontrar o espaço do texto onde está a informação e recuperar a informação, ou seja, selecionar uma informação solicitada (BRASIL, 2012a). A utilização de tais estratégias auxilia o estudante na compreensão leitora, pressupondo o uso da percepção, da atenção e da memória. Neste caso, ao utilizar as duas estratégias metacognitivas de leitura de verificar a organização



e sequência do texto e atentar para nomes, datas, época e local, o estudante precisa utilizar a atenção seletiva para localizar as informações, que, de acordo com Russo (2015), traduz-se por selecionar os elementos ou situações que se deve prestar atenção em um dado momento. O estudante necessita também utilizar a memória para recuperar as informações que selecionou anteriormente.

Gráfico 12 – Formação de críticas e opiniões sobre as informações do texto



Fonte: Elaborado pela autora.

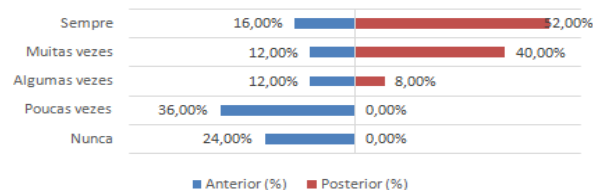
O Gráfico 12 expressa a estratégia de número sete (7) da Escala EMEL-U (JOLY, 2007) que corresponde à formação de críticas e opiniões sobre as informações do texto. Antes de frequentar as oficinas, vinte por cento (20%) dos estudantes nunca tinham utilizado essa estratégia, e trinta e seis por cento (36%) tinham utilizado poucas vezes. Após a frequência nas oficinas, a frequência de nunca ter utilizado a referida estratégia caiu para zero (0%), e utilização aumentou para muitas vezes em quarenta e quatro por cento (44%), e para sempre em dezesseis (16%).

De acordo com alguns autores abordados na revisão de literatura, como Duke e Pearson (2002); Kopcke (1997, citado por MARINI, 2006); Cantalice e Oliveira (2009); Joly (2007), essa estratégia corresponde ao momento da leitura, em que o estudante

busca estabelecer uma compreensão da mensagem passada pelo texto, selecionando as informações relevantes, relacionando as informações do texto e analisando as predições realizadas antes da leitura, visando confirmá-las ou refutá-las a fim de compreender o conteúdo. Para formar críticas e opiniões sobre as informações que leu no texto, o estudante necessita antes ter utilizado as estratégias já abordadas nos gráficos anteriores.

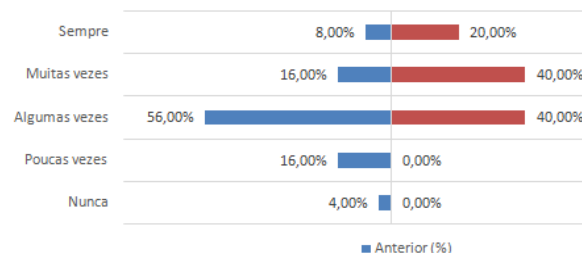
Percebe-se a importância do aumento na utilização da estratégia de número sete (7), pois ela pressupõe a utilização de outras estratégias e possibilita ao estudante formar uma opinião própria a respeito das ideias presentes no texto, aumentando sua habilidade de argumentar e questionar criticamente acerca do assunto tratado.

Gráfico 13 – Releitura de trechos quando foi encontrada uma informação que gerou dificuldade no entendimento.



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 14 – Releitura de trechos quando não foi conseguido relacionar uma informação com as anteriores.



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 13 e o Gráfico 14 correspondem respectivamente as estratégias 9 e 16 da Escala EMEL-U (JOLY, 2007). A releitura de

trechos do texto lido pelo estudante, quando encontra uma informação que gerou dificuldade de entendimento (estratégia número nove- 9) ou quando não consegue relacionar uma informação com as anteriores (estratégia número dezesseis - 16), é considerada por Joly (2007) como importante para a compreensão leitora.

Antes de frequentar as oficinas, vinte e quatro por cento (24%) e quatro por cento (4%), respectivamente, nunca tinham utilizado; trinta e seis por cento (36%) e dezesseis por cento (16%), respectivamente, tinham utilizado poucas vezes. Tais índices caíram para zero por cento (0%) após a frequência dos estudantes nas oficinas. A utilização das estratégias nove (9) e dezesseis (16) aumentou para muitas vezes em quarenta por cento (40%) e sempre em cinquenta e dois por cento (52%) e vinte por cento (20%), respectivamente.

Entender os trechos lidos e relacionar a informação contida em determinado trecho com as anteriores é importante para que o estudante possa ter a ideia global do texto. Tais estratégias fazem parte do Hodges e Nobre (2012) denominam de monitoramento. O monitoramento é uma estratégia metacognitiva de leitura que possibilita ao estudante refletir durante ou após a leitura se compreendeu ou não trechos do texto. A partir da constatação de suas dificuldades, o estudante pode repetir a leitura dos trechos que não entendeu completamente ou de todo o texto, fazendo uma releitura.

O grupo dois (2) é composto por dez (10) estratégias metacognitivas de leitura de suporte que, de acordo com Joly (2007), colaboram para que o estudante compreenda a informação lida por meio da utilização de materiais de referência, de realce, de grifos, entre outros.

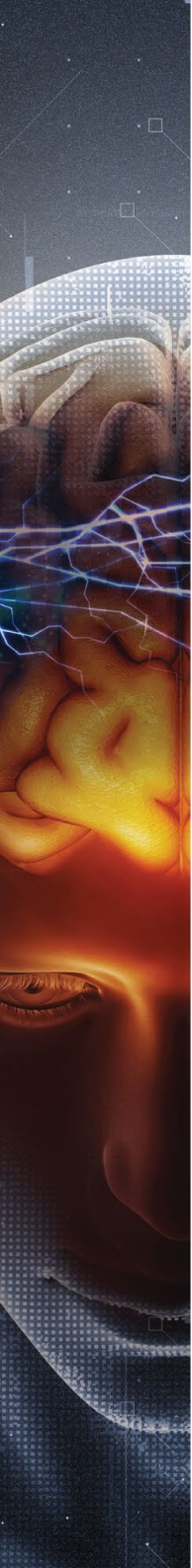
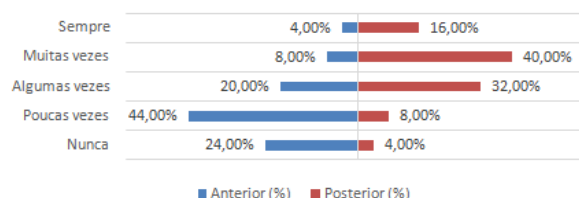


Gráfico 15 – Verificação das suposições que foram feitas sobre o texto



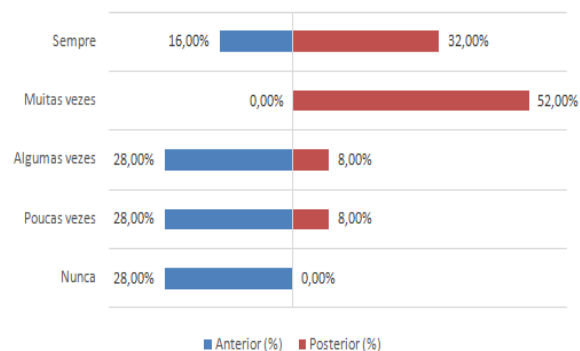
Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 15 corresponde à estratégia de número onze (11) da Escala EMEL-U (JOLY, 2007) que consiste na verificação das suposições que foram feitas sobre o texto no momento antes da leitura. Essa verificação deve ser feita pelo estudante durante a leitura. Antes de os estudantes universitários frequentarem as oficinas, vinte e quatro por cento (24%) relataram que nunca tinha utilizado e quarenta e quatro por cento (44%) que tinham utilizado poucas vezes. Após a presença nas oficinas, tais índices caíram para quatro por cento (4%) e oito por cento (8%) respectivamente, tendo aumentado a utilização desta estratégia para quarenta por cento (40%) em muitas vezes e dezesseis por cento (16%) sempre. Isto denota a conscientização dos estudantes da importância da utilização com maior frequência dessa estratégia, pois a verificação das suposições feitas anteriormente leva à reflexão das ideias prévias sobre o assunto.

Filho (1997) pressupõe na estratégia AIM (*Author's Intended Message* – mensagem pretendida pelo autor) a utilização de determinadas ações antes, durante e depois da leitura. Tal estratégia também é considerada uma estratégia de monitoramento pressuposta por Hodges e Nobre (2012), por meio da qual o estudante deve perceber durante a leitura as ideias principais expressas pelo autor e verificar se tais ideias podem responder às suposições feitas por ele anteriormente.

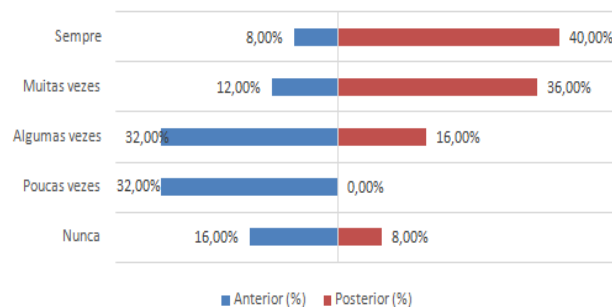
Verificou-se que durante a leitura o estudante pode verificar se as suposições feitas inicialmente condizem com o que as ideias expressas pelo autor no texto lido.

Gráfico 16 – Uso de marca texto para destacar as informações



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 17 – Utilização de dicionário para entendimento de palavras novas



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 16 e o Gráficos 17 se correlacionam e correspondem às estratégias número doze (12) e quatorze (14) da Escala EMEL-U (JOLY, 2007), que pressupõe a utilização de materiais para dar suporte à leitura do texto, sendo respectivamente, o uso de marca texto para destacar as informações durante a leitura do texto e a utilização do dicionário para entendimento de palavras novas contidas no texto que está lendo.

Em relação à estratégia do uso do marca texto para destacar as informações do texto enquanto o estudante realiza a leitura, antes de eles frequentarem as oficinas, vinte e oito por cento (28%) responderam que nunca tinham usado, e o mesmo valor relativo de estudantes responderam que tinham utilizado poucas vezes e muitas vezes. Tal índice aumentou com a frequência dos estudantes nas oficinas, cinquenta e dois por cento (52%) passaram a utilizar muitas vezes e trinta e dois por cento (32%) passaram a usar sempre.

A estratégia do uso do dicionário para entendimento de palavras novas enquanto lê era utilizada pelos estudantes antes de frequentarem as oficinas da seguinte forma: dezesseis por cento (16%) nunca tinham utilizado, trinta e dois por cento (32%) tinham utilizado poucas vezes, e trinta e dois por cento (32%) usavam algumas vezes. Após os estudantes frequentarem as oficinas, trinta e seis por cento (36%) dos estudantes passaram a utilizar o dicionário muitas vezes e quarenta por cento (40%) passaram a usar sempre.

O aumento do uso das estratégias de suporte por meio do uso do marca texto e do dicionário auxilia na atribuição de sentido dos trechos lidos e das ideias centrais do texto. Russo (2015) pondera sobre os benefícios das estratégias de suporte para a atenção e a memória. A utilização da marca texto e do dicionário durante a leitura proporciona ao estudante selecionar os trechos que são mais relevantes no texto, trabalhando a atenção seletiva e a memória. Ao usar o dicionário e aprender o significado de uma palavra desconhecida, o estudante utiliza a atenção e a memória para verificar as palavras que já conhece com significado semelhante e estão armazenadas e as associa à palavra nova dentro de um contexto, atribuindo sentido ao trecho lido.

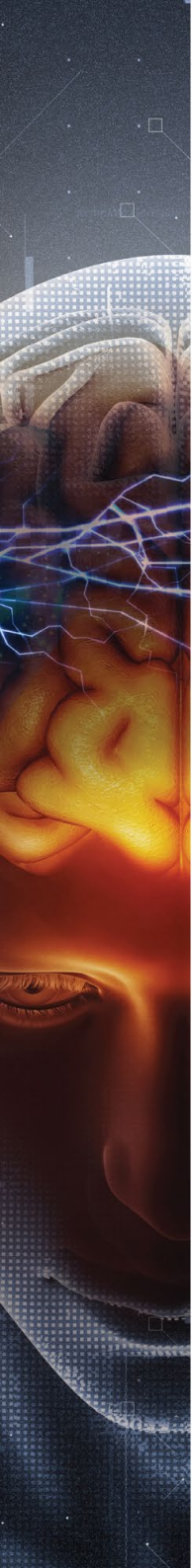
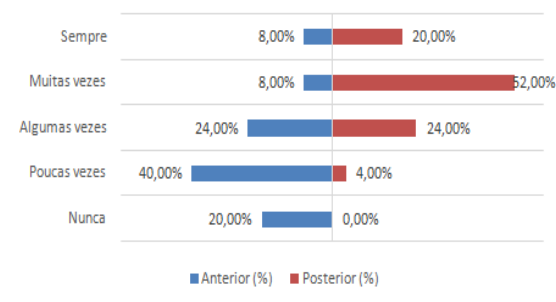
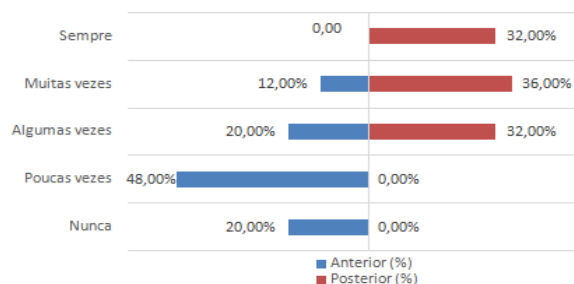


Gráfico 18 – anotações feitas no texto para entendê-lo melhor



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 19 – Elaboração de questionamentos sobre o texto para entendê-lo melhor



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 18 e o Gráficos 19 se correlacionam e correspondem respectivamente às estratégias de número quinze (15) e de número vinte e quatro (24) da Escala EMEL-U (JOLY, 2007) que são, nesta ordem, fazer anotações no texto para entendê-lo melhor e questionar o texto para entendê-lo melhor. Tais estratégias foram agrupadas pela pesquisadora no Gráfico 19 por se correlacionarem ao que tange à escrita por parte do estudante de anotações e questionamentos sobre as ideias contidas no texto para entendê-lo melhor.

Antes de os estudantes frequentarem as oficinas, vinte por cento dos estudantes nunca tinham utilizado a escrita para anotar e questionar as ideias mais relevantes do texto. Quarenta por cento

(40%) dos estudantes poucas vezes anotavam no texto, e quarenta e oito por cento (48%) poucas vezes elaboravam questionamentos. Tal cenário foi modificado com a continuidade das oficinas, e cinquenta e dois por cento (52%) dos estudantes passaram a utilizar a estratégia de anotar no texto muitas vezes, e vinte por cento (20%) sempre. A estratégia de questionar o texto passou a ser utilizada muitas vezes por trinta e seis por cento (36%) dos estudantes, e sempre por trinta e dois por cento (32%).

O aumento do uso das estratégias de número quinze (15) e vinte e quatro (24) é de suma importância para que o estudante possa, por meio da escrita, refletir sobre o que anotou ou questionou, acessando a atenção seletiva por meio das palavras anotadas e a memória por meio da associação das anotações e questionamentos com os conhecimentos já acomodados e adaptados previstos por Piaget (1983) e defendidos por Teixeira (2008) e Wille (2012) no Quadro dois (2), apresentado na revisão de literatura. A aprendizagem pressupõe, segundo os autores, os estímulos externos, internos e a interação com o meio.

Dessa forma, ao fazer anotações e questionamentos sobre trechos do texto, o estudante estará utilizando estratégias de leitura de suporte e será estimulado internamente a buscar respostas, assimilando, acomodando e adaptando tais conhecimentos, para que haja um equilíbrio temporário do conhecimento, pois ele está em constante movimento.

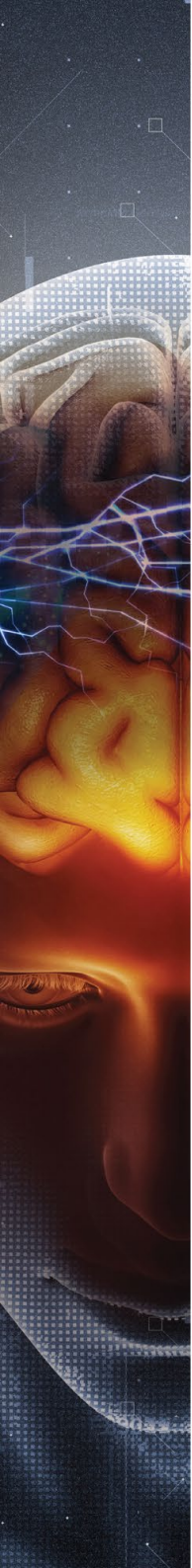
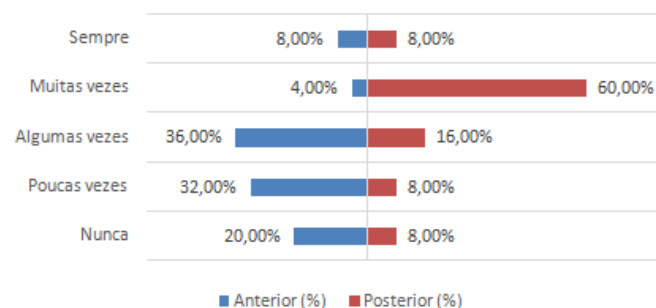


Gráfico 20 – Dedução das informações do texto



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 20 corresponde à Estratégia 18 da Escala EMEL-U (JOLY, 2007), que consiste na dedução das informações do texto. Para que se consiga utilizar essa estratégia, é necessário utilizar as anteriormente apresentadas nos gráficos.

Para deduzir ou depreender as informações do texto é necessário que se tenha um conhecimento prévio do assunto, bem como elaborar questionamentos, respondê-los, selecionar as ideias mais relevantes do texto, que estão incluídas nas estratégias de leitura globais ou de suporte. O estudante, ao concluir as ideias depreendidas das informações contidas no texto, relaciona seus conhecimentos existentes aos adquiridos pela leitura e pela utilização de diferentes estratégias para compreender o texto lido. Essa estratégia era pouco utilizada pelos estudantes, já que dependia da utilização de outras estratégias globais e de suporte.

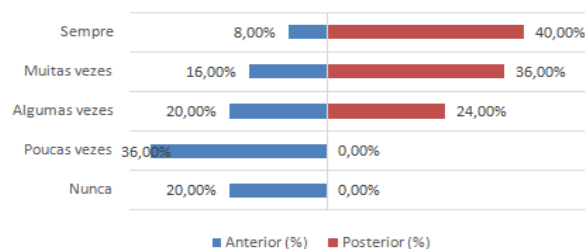
Antes de participarem das oficinas, vinte por cento (20%) dos estudantes informaram que nunca tinham utilizado a estratégia de dedução das informações do texto, trinta e dois por cento (32%) tinham usado poucas vezes, e trinta e seis por cento (36%) algumas vezes. Com a frequência dos estudantes nas oficinas, tais índices caíram, respectivamente, para (8%) nunca; (8%) poucas vezes; e (16%) algumas vezes. Em contrapartida, houve um aumento da

utilização desta estratégia por parte dos estudantes participantes das oficinas em sessenta por cento (60%).

Dessa forma, verifica-se que houve um crescimento da utilização desta estratégia em consonância com as demais tratadas até o momento. De acordo com Jou e Sperb (2006) e Corso (2013), as dificuldades de leitura encontradas pelos estudantes correspondem a falhas no desenvolvimento das capacidades metacognitivas de planejamento, monitoramento e controle.

O indivíduo tem a possibilidade de potencializar a sua cognição por intermédio da utilização das estratégias metacognitivas de leitura. Para isso, ele deve considerar as estratégias mais relevantes em cada situação, utilizá-las e integrá-las, planejando e monitorando a atividade em que está envolvido no momento, visando a aprendizagem do conteúdo em questão. Conduta esta, observada no momento em análise.

Gráfico 21 – Releitura de trechos para relacionar informações



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 21 corresponde à estratégia vinte e um (21) da Escala EMEL-U (JOLY, 2007) de releitura de trechos. Para relacionar as informações, deve ser utilizada pelo estudante, para que se possa comparar as informações contidas no texto, estabelecendo relações de semelhanças ou divergências entre elas, por meio do processo de análise entre os trechos e a correlação das informa-

ções contidas neles. Tal processo visa compreender as principais ideias do texto lido.

De acordo com o gráfico, a estratégia nunca era utilizada por vinte por cento (20%) dos estudantes antes de frequentarem as oficinas, era utilizada por trinta e seis por cento (36%) poucas vezes, e por vinte por cento (20%) algumas vezes. Tais índices de utilização das estratégias por parte dos estudantes, após a frequência deles nas oficinas, decaíram para zero por cento (0%) nunca e poucas vezes. Em contrapartida, os índices de utilização das estratégias por parte dos estudantes aumentaram para vinte e quatro por cento (24%) algumas vezes, trinta e seis por cento (36%) muitas vezes e quarenta por cento (40%) sempre.

Os resultados expressos no gráfico demonstram que a frequência nas oficinas possibilitou um aumento significativo na utilização da estratégia de releitura de trechos para relacionar as informações. Essa estratégia de suporte pode ser muito útil para a interpretação de informações.

Confirmando o que disse Lizagarra (2010), a interpretação de informações engloba a comparação das ideias expressas nos trechos lidos, a classificação, a análise e síntese, a sequenciação de ideias e a verificação do entendimento acerca do que foi lido e substanciar conclusões. O uso de tais habilidades propicia avaliar e gerar informação do que foi lido.

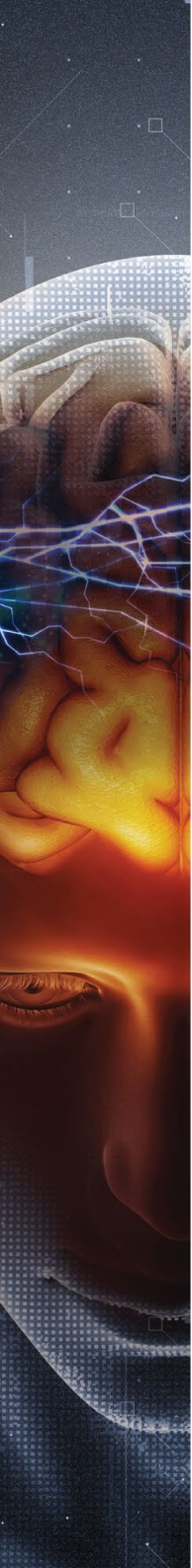
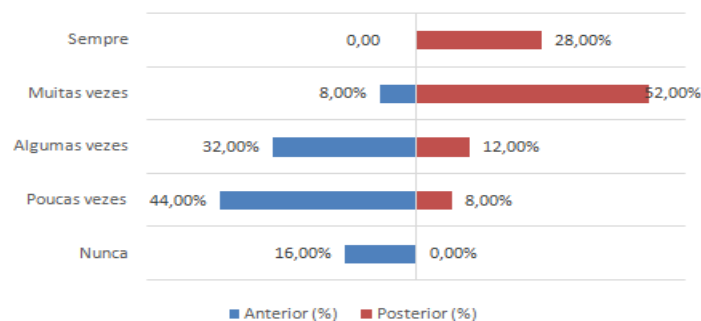


Gráfico 22 – Parafrasear as informações importantes



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 22 corresponde à estratégia de número trinta (30) da Escala EMEL-U (JOLY, 2007) que consiste em parafrasear as informações importantes. A paráfrase compreende a explanação do estudante sobre as ideias expressas no texto com as suas próprias palavras. É importante ressaltar que a paráfrase deve reproduzir as ideias de um texto, transmitindo a mesma mensagem, mas atribuindo-lhe um caráter pessoal.

Para utilizar a estratégia de parafrasear as informações importantes do texto, o estudante necessita utilizar a estratégia metacognitiva de leitura de entender os conceitos básicos do texto. Após entender os principais conceitos, o estudante poderá explicar o que entendeu com suas próprias palavras, sempre mantendo o sentido original expresso no texto e atribuindo ao autor os créditos pela ideia.

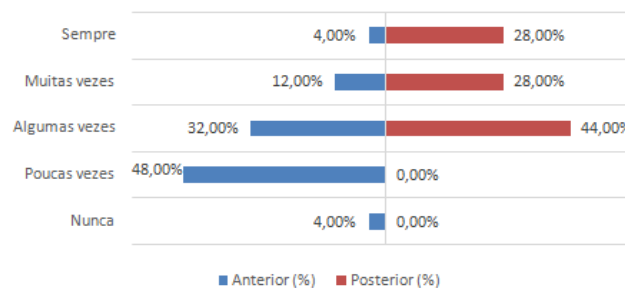
Essa estratégia metacognitiva de leitura pressupõe o uso de estratégias criativas, como mudar a ordem original das palavras e mudar a estrutura sintática. De acordo com as premissas de Joly (2007), o estudante, ao parafrasear, pode mudar a ordem das palavras em uma determinada frase ou parágrafo e utilizar a estratégia metacognitiva de leitura de suporte de uso do dicionário para substituição das palavras por termos sinônimos.

O gráfico expressa a mudança de atitude dos estudantes em relação à utilização da estratégia de parafrasear as informações importantes do texto lido. Antes da oficina, dezesseis por cento (16%) dos estudantes nunca tinham utilizado essa estratégia, quarenta por cento (44%) dos estudantes tinham utilizado poucas vezes, trinta e dois por cento (32%) algumas vezes, oito por cento muitas vezes e zero por cento (0%) sempre.

Após a participação dos estudantes nas oficinas, esse cenário foi modificado, invertendo-se. Zero por cento (0%) dos estudantes informou que nunca utilizou, oito por cento (8%) utilizaram poucas vezes, doze por cento (12%) algumas vezes, cinquenta e dois por cento (52%) muitas vezes, e vinte e oito por cento (28%) sempre.

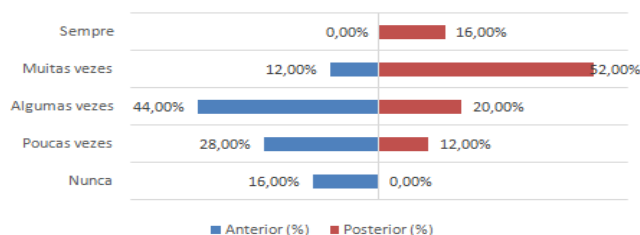
Tal mudança no cenário da utilização da estratégia de número trinta (30) corresponde à compreensão de que parafrasear auxilia na compreensão leitura, no aumento de vocabulário e no aumento da habilidade de argumentação. Para tal, o estudante necessita perceber, através do autocontrole, o que não entendeu do texto, buscar explicações para os trechos incompreendidos por meio das estratégias de suporte como o dicionário, buscando compreendê-lo e explicá-lo de outra forma, parafraseando-o.

Gráfico 23 – Resumo do texto



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 24 – elaboração de um esquema do texto para relacionar as informações importantes



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 23 e o Gráfico 24 correspondem respectivamente à estratégia trinta e dois (32), que consiste na elaboração do resumo do texto e a estratégia trinta e cinco (35) da Escala EMEL-U (JOLY, 2007) que se traduz na elaboração de um esquema do texto para relacionar informações importantes, pois elas são correlacionadas e interdependentes.

As estratégias de elaboração de resumo e mapa do texto são depreendidas por Carr e Ogle (1987) com o nome de estratégia metacognitiva de leitura KWL-PLUS que acrescenta às fases K, W e L um mapa do texto e um resumo. Para os autores, o mapa do texto é elaborado em forma de diagrama, sendo colocado no centro a ideia principal ou conceito-chave, e do centro despontam ramificações dos conceitos mais relevantes do texto organizados em categorias, que podem se desdobrar em outras ramificações. A construção do mapa visa a relação e a organização das informações mais significativas do texto, formando um diagrama imagético.

Carr e Ogle (1987) concebem uma ordem para a elaboração das duas estratégias. Para os autores, primeiro o estudante deve elaborar o mapa do texto para, a partir dele, elaborar o resumo. Nesse sentido, a partir da elaboração do mapa do texto ou mapa mental, o estudante pode elaborar o resumo do texto, colocando o conceito chave expresso no mapa como título do resumo e elaborar

os parágrafos a partir de cada ramificação de ideias já categorizadas, com a respectiva explicação.

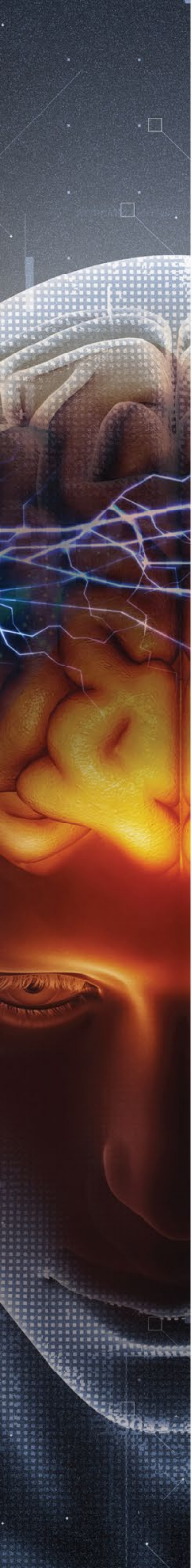
A elaboração do resumo e do esquema ou mapa do texto similarmemente são pressupostos por Cromley (2005), Hodges e Nobre (2012) como a estratégia três (3) que se traduz em ensinar os alunos a descartar informações menos relevantes e condensar as informações importantes; e a estratégia cinco (5) que compreende a organização de gráficos, para compreender melhor sobre o uso e interpretação de diagramas.

Antes da participação dos estudantes nas oficinas, quatro por cento (4%) deles nunca tinham feito um resumo do texto e dezesseis por cento (16%) nunca tinham feito um esquema do texto. Quarenta e oito por cento (48%) tinham feito resumo poucas vezes e trinta e dois por cento (32%) algumas vezes.

Vinte e oito por cento (28%) tinham elaborado um esquema do texto poucas vezes e quarenta e quatro por cento (44%) e algumas vezes.

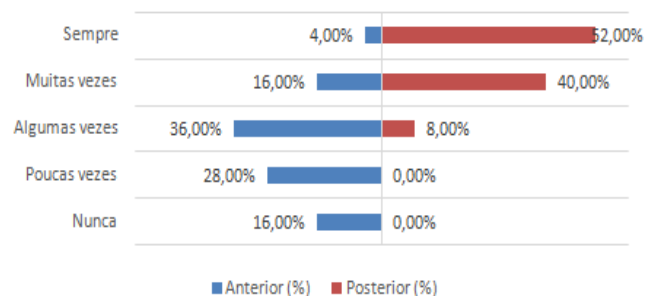
Em contrapartida, com a frequência dos estudantes nas oficinas, a elaboração do resumo e do mapa do texto por parte dos estudantes caiu para zero por cento (0%) em nunca utilizado e para zero por cento (0%) em poucas vezes na elaboração do resumo, doze por cento (12%) em poucas vezes e vinte por cento (20%) algumas vezes na elaboração do mapa do texto.

Houve um aumento dos índices de utilização das estratégias por parte dos estudantes participantes das oficinas, sendo na elaboração do resumo, quarenta e quatro por cento (44%) algumas vezes, vinte e oito por cento (28%) muitas vezes e vinte e oito por cento (28%) sempre. Na elaboração do esquema do texto, cinquenta e dois por cento (52%) dos estudantes passaram a utilizar muitas vezes e dezesseis por cento (16%) sempre.



O grupo três (3), de acordo com Joly (2007) depreende as estratégias metacognitivas de leitura de solução de problemas. Tais estratégias devem ser utilizadas quando o estudante percebe que apresenta dificuldades de compreensão ao se deparar com as informações que constam no texto.

Gráfico 25 – Interrupções na leitura para entendimento da mesma



Fonte: Elaborado pela autora.

A estratégia metacognitiva de leitura de solução de problemas de número oito (8) da Escala EMEL-U (JOLY, 2007) consiste em fazer interrupções na leitura para entendimento dela. Tais interrupções também se denominam pausa protocolada.

Joly (2007) defende que, conforme o estudante avança na leitura do texto, deve fazer interrupções ou pausas em cada trecho lido para verificar o que entendeu, relacionando as ideias novas com as que já possui sobre o assunto, contrastando-as e estabelecendo relações de causa e consequência. Neste momento o estudante pode utilizar a estratégia de autoexplicações prevista por Filho (1990) que também foi trabalhada nas oficinas e possibilita que o estudante possa dar explicações para si mesmo do que entendeu do trecho lido.

A estratégia de fazer interrupções na leitura para entendê-la e se dar autoexplicações sobre o que entendeu do trecho lido, em

seu âmago, demandam que o estudante avalie monitore e regule a própria compreensão, se conscientizando de como pensa e entende o trecho lido.

Antes da participação dos estudantes nas oficinas, ao serem questionados sobre a utilização da estratégia, dezesseis por cento (16%) nunca tinham utilizado, vinte e oito por cento (28%) tinham utilizado poucas vezes, trinta e seis por cento (36%) tinham utilizado algumas vezes, dezesseis por cento (16%) utilizavam muito e apenas quatro por cento (4%) utilizavam sempre. Após a participação nas oficinas, o cenário de utilização desta estratégia mudou para zero por cento (0%) dos estudantes nunca utilizaram e utilizavam poucas vezes, oito por cento (8%) utilizavam algumas vezes, quarenta e dois por cento (40%) muitas vezes e cinquenta e dois por cento (52%) sempre.

O aumento da utilização desta estratégia de solução de problemas é importante porque ela interfere positivamente na compreensão leitora de todo o texto, já que, ao fazer interrupções na leitura para entendê-la, o estudante vai compreendendo os trechos lidos e estabelecendo relações de causa e consequência entre eles, podendo analisar e sintetizar as principais ideias do texto e relacioná-las com outros conhecimentos prévios, podendo extrair conclusões e aumentar sua habilidade de argumentação.

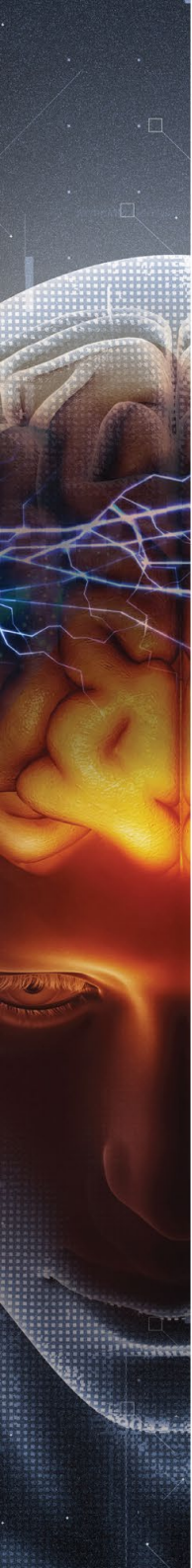
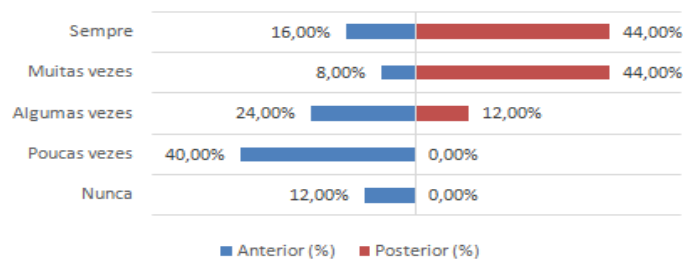
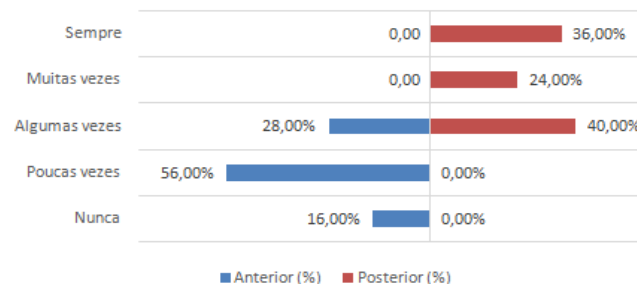


Gráfico 26 – Releitura de alguns trechos nos momentos de distração



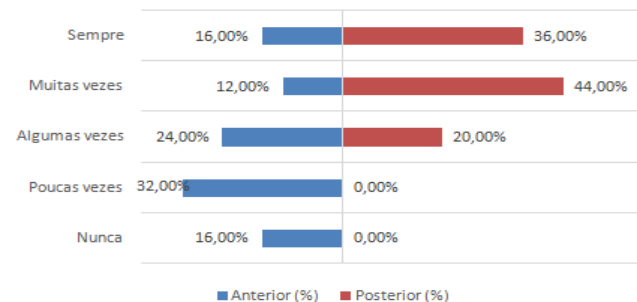
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 27 – Ritmo de leitura compatível com dificuldade



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 28 – Leitura com atenção e devagar para compreender



Fonte: Elaborado pela autora.

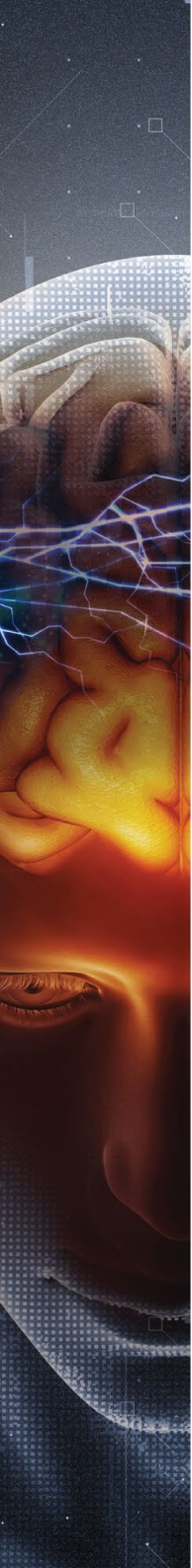
O Gráfico 26, o Gráfico 27 e o Gráfico 28 correspondem respectivamente às estratégias metacognitivas de leitura de resolução

de problemas, de número dez (10), releitura de alguns trechos nos momentos de distração, número treze (13), ritmo de leitura compatível com a dificuldade, e número vinte (20) leitura com atenção e devagar para compreender, da Escala EMEL-U (JOLY, 2007)

A estratégia de número dez (10), que consiste na releitura de alguns trechos nos momentos de distração pressupõe o exercício metacognitivo por meio da percepção da falta de atenção em alguns trechos e da retomada da leitura ou releitura, visando a compreensão. O estudante, ao fazer a releitura do trecho é necessário utilizar conjuntamente a estratégia de número vinte (20) que se fundamenta na leitura com atenção e devagar para compreender e de número treze (13) que compreende utilizar um ritmo de leitura compatível com a dificuldade. A utilização das três estratégias em conjunto interfere positivamente na compreensão leitora, possibilitando um aumento dela.

Para que o estudante perceba e monitore o entendimento dos trechos que não prestou atenção, fazendo a releitura de forma mais lenta e com ritmo compatível com a dificuldade de compreensão encontrada, é necessário que ele busque a utilização das funções executivas, integrando as emoções (ficando calmo e gerenciando o nervosismo) com a percepção, atenção e memória.

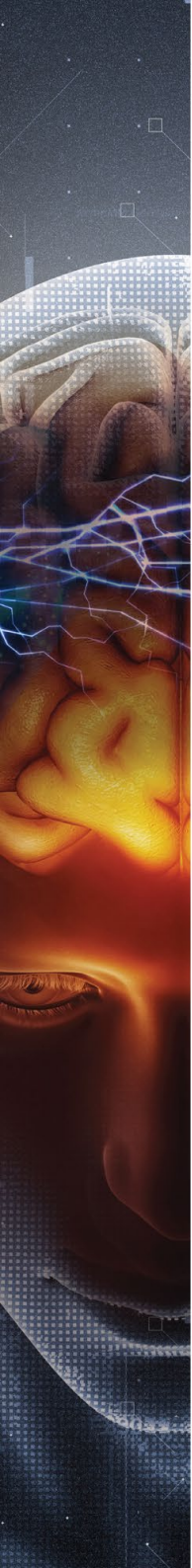
As premissas de Russo (2015) foram abordadas na revisão bibliográfica e torna-se mister lembrar que o estudante necessita aprender a gerenciar suas emoções, ficar calmo, prestar atenção e selecionar em quais trechos precisa fazer a releitura utilizando um ritmo adequado às suas dificuldades. O estudante pode selecionar o que deseja reler e compreender, através da atenção seletiva, concentrando-se em um determinado estímulo por um período de tempo mais longo, mantendo o foco no decorrer do tempo, utilizando a atenção concentrada.



Antes da participação dos estudantes nas oficinas, a utilização das estratégias de número dez (10), treze (13) e vinte (20) foi respectivamente: nunca - dez por cento (10%), dezesseis por cento (16%) e dezesseis por cento (16%); poucas vezes – quarenta por cento (40%), cinquenta e sei por cento (56%) e trinta e dois por cento (32%); algumas vezes – vinte e quatro por cento (24%), vinte e oito por cento (28%) e vinte e quatro por cento (24%); muitas vezes – oito por cento (8%), zero por cento (0%) e doze por cento (12%) e sempre – dezesseis por cento (16%), zero por cento (0%) e dezesseis por cento (16%).

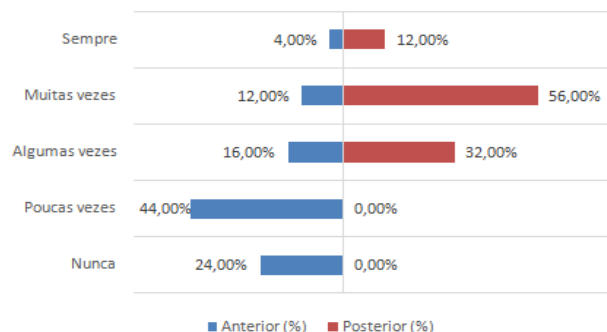
Após a participação dos estudantes nas oficinas, houve alteração na utilização das três estratégias de solução de problemas por parte dos sujeitos envolvidos. Nas estratégias dez (10), treze (13) e vinte (20), o índice de nunca utilização ou poucas vezes utilizada caiu para zero por cento (0%) em todas; a utilização apenas algumas vezes alterou-se respectivamente para doze por cento (12%), quarenta por cento (40%) e vinte por cento (20%); a utilização das estratégias muitas vezes alterou-se para respectivamente quarenta e quatro por cento (44%), vinte e quatro por cento (24%) e quarenta e quatro por cento (44%); o índice dos estudantes que informaram que sempre utilizavam as estratégias dez (10), treze (13) e vinte (20) alterou-se respectivamente para quarenta e quatro por cento (44%), trinta e seis por cento (36%) e trinta e seis por cento (36%).

O aumento da utilização das três estratégias de número dez (10), treze (13) e vinte (20) por parte dos estudantes participantes das oficinas indica que essas estratégias, atuando conjuntamente, possibilitam ao estudante o monitoramento da qualidade de sua leitura por meio do gerenciamento das emoções (especialmente do nervosismo de não prestar atenção ao trecho lido ou apresentar dificuldades na leitura) e da utilização da percepção, da atenção seletiva e concentrada, o que interfere diretamente na qualidade da compreensão leitora e da execução da tarefa.



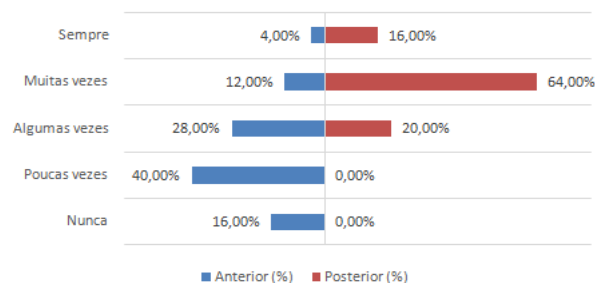
Observou-se que, para que o estudante execute a tarefa com qualidade, ele necessita monitorar sua leitura e perceber quais trechos precisa reler de forma mais lenta e qual ritmo irá imprimir de acordo com as suas dificuldades.

Gráfico 29 – Relembrar os principais pontos do texto



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 30 – Visualização das informações do texto para relembra-la



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 29 e o Gráfico 30 expressam as estratégias dezessete (17), vinte e nove (29) e vinte e três (23) da escala EMEL-U (JOLY, 2007). Entretanto, são apresentados apenas dois gráficos porque as estratégias dezessete (17) e vinte e nove (29) são iguais, referindo-se a relembrar os principais pontos do texto. Por respeito à autora Joly (2007), a pesquisadora optou por manter as estratégias

da escala original e compilar os dados obtidos pelas perguntas da escala sobre a utilização das estratégias dezessete (17) e vinte e nove (29) em um único gráfico.

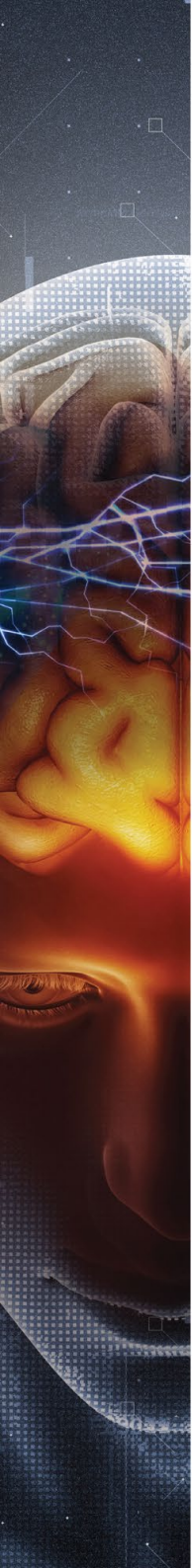
Em relação à utilização da estratégia dezessete (17), relembrar os principais pontos do texto, antes de frequentarem as oficinas, vinte e quatro por cento (24%) dos estudantes informou que nunca utilizou, quarenta e quatro por cento (44%) utilizou poucas vezes, dezesseis por cento (16%) utilizou algumas vezes. Doze por cento (12%) utilizou muitas vezes e quatro por cento sempre utilizava.

No que tange à estratégia vinte e três (23), visualização das informações do texto para lembrá-la, dezesseis por cento (16%) dos estudantes nunca utilizaram, quarenta por cento (40%) utilizaram poucas vezes, vinte e oito por cento (28%) utilizaram algumas vezes, doze por cento (12%) muitas vezes e quatro por cento (4%), sempre.

Após a frequência nas oficinas, o índice de uso pelos estudantes em nunca e poucas vezes caiu para zero por cento (0%) nas estratégias dezessete (17) e vinte e três (23) nunca. Também houve alteração no índice de uso destas estratégias, respectivamente: algumas vezes, trinta e dois por cento (32%) e vinte por cento (20%); muitas vezes, cinquenta e seis por cento (56%) e sessenta e quatro por cento (64%); sempre, doze por cento (12%) e dezesseis (16%).

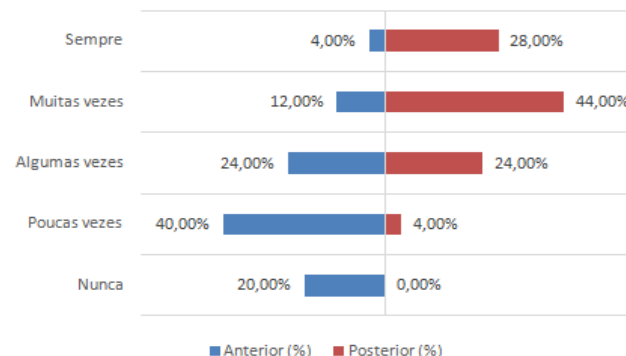
Verifica-se que, com a participação dos estudantes nas oficinas, houve uma diminuição da frequência da utilização de nunca e poucas vezes e um aumento de muitas vezes e sempre.

Os estudantes perceberam que, para relembrar os principais pontos do texto e visualizar as informações do texto para lembrá-la, necessitam utilizar a percepção visual, atenção seletiva e a memória de trabalho. Ao fazer isso, o indivíduo, confirma-se que com o auxílio das funções executivas preconizadas por Russo (2015), poderá lembrar das informações mais relevantes do texto



para responder às perguntas, argumentar, elaborar o mapa do texto e fazer um resumo.

Gráfico 31 – Análise da lógica das informações



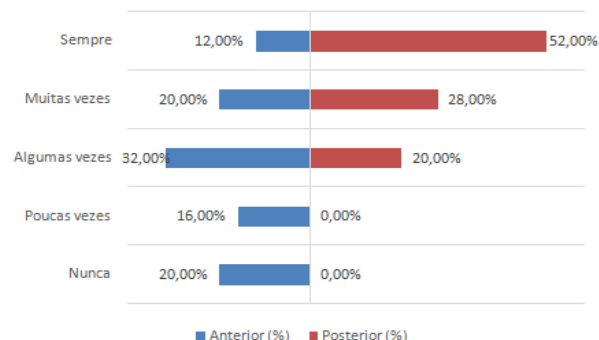
Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 31 corresponde à análise da lógica das informações preconizada na estratégia dezenove (19) da escala EMEL-U (JOLY, 2007). Essa é significativa porque depreende o uso de outras estratégias metacognitivas para que se possa verificar o encadeamento e a conexão das ideias expressas no texto. Para fazer tal juízo de valor, é necessário que o estudante tenha conhecimentos prévios sobre o assunto, estabelecendo associações entre seus conhecimentos e as ideias do autor.

A frequência nas oficinas por parte dos estudantes resultou em uma maior utilização desta estratégia, que pôde ser verificada antes e depois, respectivamente: nunca – vinte por cento (20%) e zero por cento (0%); poucas vezes – quarenta por cento (40%) e quatro por cento (4%); algumas vezes – vinte e quatro por cento (24%) e vinte e quatro por cento (24%); muitas vezes - doze por cento (12%) e quarenta e quatro por cento (44%); sempre – quatro por cento (4%) e vinte e oito por cento (28%).

Tal resultado expressa que estabelecer uma correlação entre as ideias expressas no texto é importante para que o estudante possa fazer múltiplas inferências, comparações e contrastes com seus conhecimentos prévios, refletir, avaliar, responder aos questionamentos feitos na etapa antes da leitura, criticar e opinar sobre as ideias contidas no texto, parafrasear as informações importantes.

Gráfico 32 – Concentração na leitura se o texto for difícil



Fonte: Elaborado pela autora.

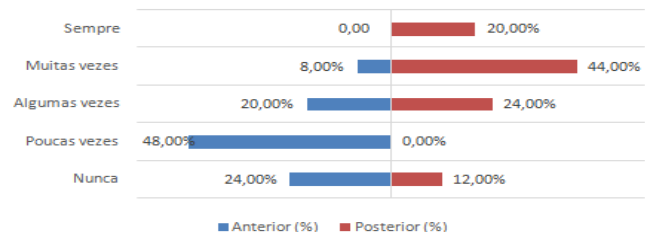
O Gráfico 32 corresponde à concentração na leitura se o texto for difícil e é o cerne da estratégia metacognitiva de leitura número vinte e dois (22) da escala EMEL-U (JOLY, 2007). Para que haja concentração, é necessário sustentar a atenção por um período de tempo mais prolongado. Para tal, Russo (2015) preconiza que é necessário eliminar os elementos que causam distração, selecionar em que se deseja prestar atenção e manter-se focado o maior tempo possível na atividade em que está envolvido. Para tal, deve monitorar a sua atenção, percebendo quando houver distração para retornar com a atenção para a tarefa.

Antes de os estudantes frequentarem as oficinas obteve-se o seguinte resultado em relação à utilização da estratégia vinte e dois (22): nunca – vinte por cento (20%); poucas vezes – dezesseis por cento (16%); algumas vezes – trinta e dois por cento (32%); muitas

vezes – vinte por cento (20%); sempre – doze por cento (12%). Após terem frequentado as oficinas, esse cenário alterou-se para: nunca e poucas vezes – zero por cento (0%); algumas vezes – vinte por cento (20%); muitas vezes – vinte e oito por cento (28%); sempre – cinquenta e dois por cento (52%).

Infere-se que, para que essa estratégia seja utilizada com sucesso, é necessária uma conscientização por parte do estudante sobre a importância do monitoramento por meio da percepção dos elementos que o fazem distrair-se e o empenho em manter o foco de atenção o maior tempo possível para a realização da tarefa. A leitura de um texto mais complexo e com maior grau de dificuldade exige do indivíduo que ele cuide da sua concentração na hora da leitura.

Gráfico 33 – Elaboração de suposições de um trecho quando o mesmo não é entendido completamente.



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 33 corresponde à estratégia vinte e cinco (25) da escala EMEL-U (JOLY, 2007) de elaboração de suposições de um trecho quando ele não é entendido completamente. A utilização dessa estratégia é significativa, pois o estudante necessita perceber que não entendeu totalmente o trecho lido e fazer inferências, levantando hipóteses e deduções sobre a ideia central do trecho lido. Ao utilizar essa estratégia o estudante também pode utilizar a estratégia de suporte do uso do dicionário para compreender o significado de algum termo que não conhece ou não entende bem.

Os índices de utilização desta estratégia por parte dos estudantes antes e depois de participarem das oficinas foram: nunca – vinte e quatro por cento (24%) antes e doze por cento (12%) depois; poucas vezes – quarenta e oito por cento (48%) antes e zero por cento (0%) depois; algumas vezes – vinte por cento (20%) antes e vinte e quatro por cento (24%) depois; muitas vezes – oito por cento (8%) antes e quarenta e quatro por cento (44%) depois; sempre – zero por cento (0%) antes e vinte por cento (20%) depois.

Os resultados expressos no gráfico exprimem que antes da presença dos estudantes nas oficinas a maioria utilizava a estratégia de elaborar suposições de um trecho quando ele não é entendido completamente nunca e poucas vezes e após a frequência nas oficinas houve uma alteração significativa no quadro de utilização desta estratégia e a maioria dos estudantes passou a utilizá-la muito ou sempre. O uso dessa estratégia é relevante, visto que o estudante, ao verificar o eu não entendi totalmente e gerar hipóteses sobre o assunto, tem a possibilidade de ressignificar esse quadro, passando a compreender o trecho lido dentro do contexto.

É significativo atentar para o fato de que, quando o indivíduo não entende completamente o que lê, pode analisar e sintetizar os conceitos de forma equivocada, ocasionando no erro conceitual das ideias lidas. Para sanar tal problemática, torna-se necessário que o estudante elabore hipóteses, relacione os assuntos tratados nos outros trechos e verifique se o que entendeu corresponde às suposições feitas sobre o trecho lido, visando à compreensão coerente e correta sobre ele.

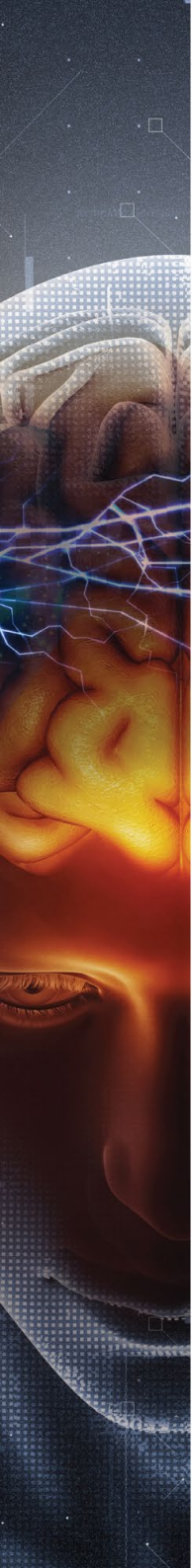
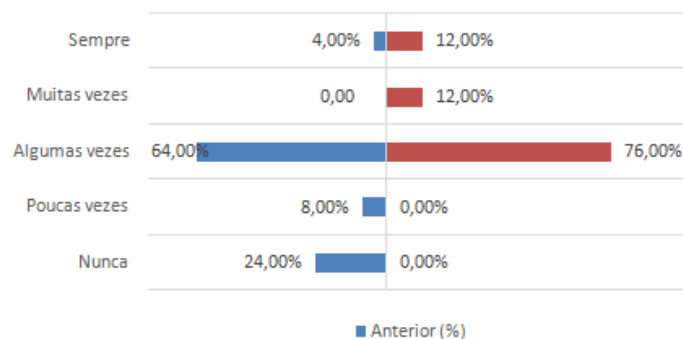
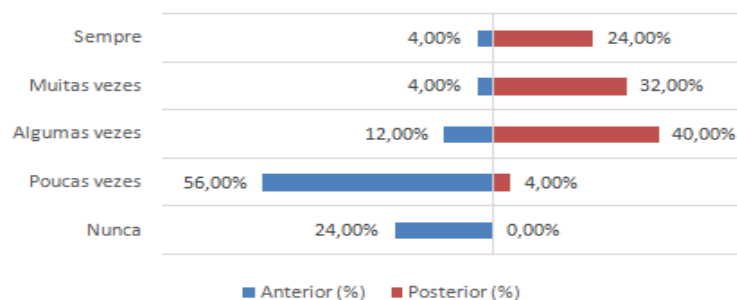


Gráfico 34 – Resolução de questões que fiz sobre o texto



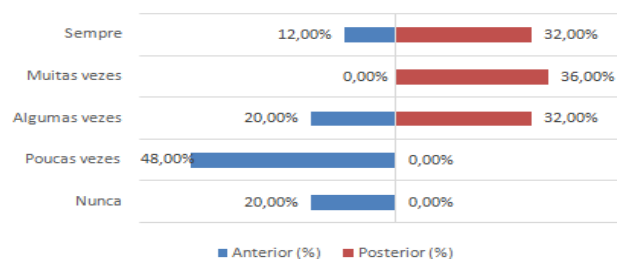
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 35 – Análise das suposições certas e erradas feitas anteriormente



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 36 – Identificação das dicas do texto que permitiram fazer hipóteses corretas antes de ler.



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 34, o Gráfico 35 e o Gráfico 36 se correlacionam, pois expressam a utilização de três estratégias da escala EMEL-U (JOLY, 2007): vinte e sete (27), que consiste em resolver as questões que fiz sobre o texto; vinte e oito (28), que traduz-se por analisar as suposições certas e erradas feitas anteriormente; e trinta e quatro (34), que equivale a identificar as dicas do texto que me permitiram fazer hipótese corretas antes de ler.

Os resultados expressos nos gráficos que traduzem a utilização das estratégias vinte e sete (27), vinte e oito (28) e trinta e quatro (34) antes de os estudantes participarem das oficinas são, respectivamente, os seguintes: nunca utilizada – vinte e quatro por cento (24%), vinte e quatro por cento (24%) e vinte por cento (20%); poucas vezes utilizada – oito por cento (8%), cinquenta e seis por cento (56%), quarenta e oito por cento (48%); algumas vezes utilizada – sessenta e quatro por cento (64%), doze por cento (12%), vinte por cento (20%); muitas vezes utilizadas – zero por cento (0%), quatro por cento (4%) e zero por cento (0%); sempre utilizada – quatro por cento (4%), quatro por cento (4%) e doze por cento (12%).

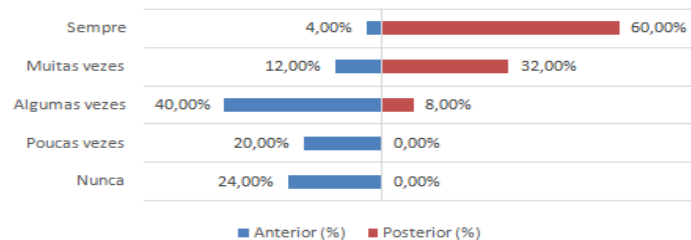
Após a participação dos estudantes nas oficinas, os índices de utilização das estratégias se modificaram, aumentando a frequência de utilização de sempre, muitas vezes e algumas vezes, passando a ser, respectivamente: nunca – 0% para as três estratégias; poucas vezes – zero por cento (0%), quatro por cento (4%) e zero por cento (0%); algumas vezes – setenta e seis por cento (76%), quarenta por cento (40%) e trinta e dois por cento (32%); muitas vezes – doze por cento (12%), trinta e dois por cento (32%) e trinta e seis por cento (36%); sempre – doze por cento (12%), vinte e quatro por cento (24%) e trinta e dois por cento (32%).

A utilização das três estratégias pressupõe a utilização das funções executivas pelos estudantes, pois, ao resolver as questões feitas sobre o texto, analisar as suposições certas e erradas

feitas anteriormente e identificar as dicas do texto que permitiram fazer hipóteses corretas antes de ler, o indivíduo utiliza e se serve das funções cognitivas, emocionais e sociais, que são orientadas e gerenciadas pelas funções executivas.

Seabra (2012) colabora com esse resultado ao entender que a integração das funções executivas prepara o indivíduo para a tomada de decisões, avaliação e adequação de seus procedimentos e estratégias, buscando a solucionar os problemas encontrados.

Gráfico 37 – Releitura do texto quando alguma dificuldade foi encontrada



Fonte: Elaborado pela autora.

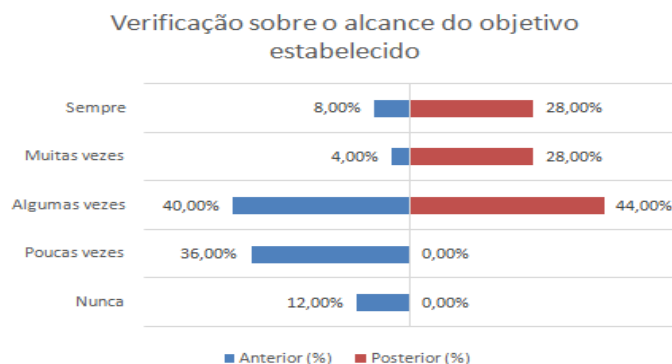
O Gráfico 37 expressa a estratégia trinta e um (31) da escala EMEL-U (JOLY, 2007), que consiste em reler o texto quando se tem dificuldade e pode se confundir com a estratégia de número nove (9) que se traduz em reler trechos quando encontrar uma informação que se tem dificuldade para entender.

Entretanto, as duas são de grupos distintos. A primeira pertence ao grupo de estratégias de leitura de resolução de problemas e pressupõe a releitura de todo o texto quando encontrar dificuldades. Tal estratégia deve ser utilizada depois da leitura do texto. A segunda faz parte do grupo de estratégias de leitura globais e tem como objetivo reler trechos que teve dificuldades de entendimento, devendo ser utilizada durante a leitura do texto e em trechos específicos. Por esse motivo, a estratégia trinta e um (31) foi tratada separadamente.

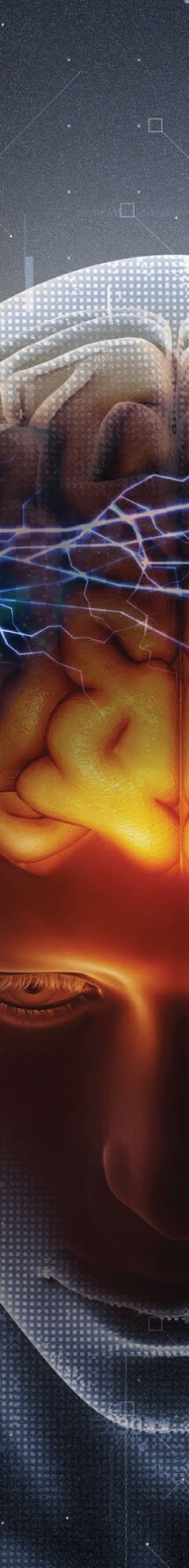
Antes da participação dos estudantes nas oficinas, eles informaram que vinte e quatro por cento (24%) nunca utilizavam, vinte por cento (20%) utilizavam poucas vezes, quarenta por cento (40%) utilizavam algumas vezes, doze por cento (12%) utilizavam muitas vezes e apenas quatro por cento (4%) utilizavam sempre. Depois da participação dos estudantes nas oficinas o cenário se alterou, aumentando a frequência de utilização dos participantes. Zero por cento (0%) passou a nunca utilizar ou a utilizar poucas vezes, oito por cento (8%) passaram a utilizar algumas vezes, trinta e dois por cento (32%) passaram a utilizar muitas vezes e sessenta por cento (60%) sempre.

A utilização da estratégia de releitura do texto, quando se tem dificuldade, pressupõe que o estudante monitore seu entendimento sobre o texto, percebendo que não compreendeu direito o que leu e repetindo a leitura para que haja compreensão. Na metacognição entende-se que monitorar e repetir a tarefa que não foi feita adequadamente da primeira vez, auxilia na maior compreensão da tarefa e consequentemente, da aprendizagem. O aumento da utilização dessa estratégia expressa que os estudantes aumentaram seu nível de consciência acerca do entendimento ou não do texto e das estratégias que necessitam utilizar para solucionar tal problema.

Gráfico 38 – Verificação sobre o alcance do objetivo estabelecido



Fonte: Elaborado pela autora.



O Gráfico 38 expressa a utilização da estratégia metacognitiva de leitura de resolução de problemas de número trinta e três (33) na Escala EMEL-U pressuposta por Joly (2007). Tal estratégia implica verificar se o objetivo de leitura estabelecido anteriormente foi alcançado. Para que o estudante possa verificar se alcançou os objetivos de leitura estabelecidos, é necessário que ele retorne aos objetivos elaborados na fase anterior à leitura e compare com a sua compreensão das informações do texto e para verificar se os objetivos foram alcançados. Caso não tenham sido, é importante que o estudante pesquise e procure fazer a leitura de outros textos que abordem o mesmo assunto, visando preencher as lacunas dos objetivos não alcançados.

Antes da participação dos estudantes nas oficinas os índices de utilização eram: nunca - doze por cento (12%), poucas vezes - trinta e seis por cento (36%), algumas vezes - quarenta por cento (40%), muitas vezes - quatro por cento (4%) e sempre - oito por cento (8%). Após os estudantes frequentarem as oficinas, os índices se modificaram para: nunca e poucas vezes utilizada - zero por cento (0%), algumas vezes utilizada - quarenta e quatro por cento (44%), muitas vezes e sempre utilizada - vinte e oito por cento (28%).

A mudança do cenário da utilização da estratégia número trinta e três (33) depreende da conscientização dos estudantes de que devem estabelecer objetivos antes da leitura, fazer anotações no texto e, após a leitura, estabelecer comparações para verificar se os objetivos foram atingidos. Toda leitura, mesmo que seja para fins de prova, testes etc., tem um objetivo latente que deve ser explicitado para que a leitura seja mais eficaz. Ao estabelecer objetivos e verificar se foram alcançados, o indivíduo tem a possibilidade de resolver problemas de compreensão que ainda não foram sanados, e estabelece em sua mente a aplicabilidade da leitura, o que auxilia na sua aprendizagem.

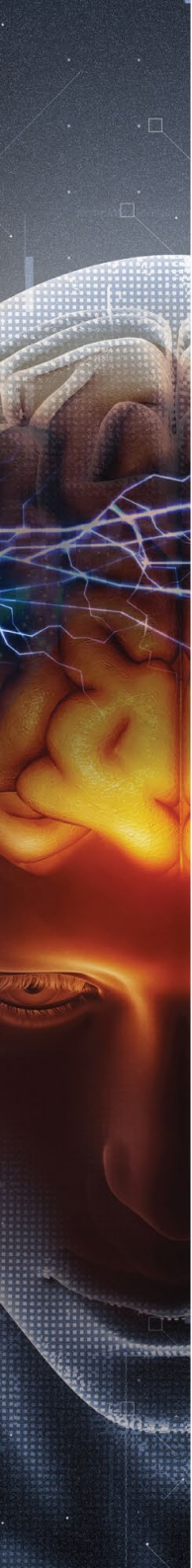
Os resultados obtidos foram:

1. A utilização das estratégias criativas interfere positivamente na compreensão leitora.
2. A utilização das estratégias metacognitivas interfere positivamente na compreensão leitora.
3. O conhecimento das estratégias criativas e metacognitivas e a utilização delas adequadamente, de acordo com a demanda da leitura, auxilia positivamente na qualidade da compreensão leitora.

4.5 Proposta: metodologia de intervenção pedagógica

Esse estudo se realizou a partir da metodologia de pesquisa-ação, que se desdobrou em vinte e quatro oficinas ao longo de dez meses. Foram analisadas, por meio de assembleia com os estudantes, as estratégias criativas e metacognitivas para a compreensão leitora trabalhadas durante as oficinas, obtendo como resultado final um quadro de estratégias sugeridas para serem utilizadas pelos docentes e estudantes universitários do país. Para isso, é necessária ampla divulgação e capacitação dos docentes para mediar e incentivar a utilização das estratégias.

A legislação em vigor no Brasil permite e incentiva a criação de metodologias pedagógicas, visando a melhoria da qualidade da educação por meio de pesquisas pedagógicas que aproximem o ensino superior da educação básica. Essa etapa é pressuposta no quarto ciclo da pesquisa-ação de Sampiere (2013), denominado *feedback*, em que, a partir da coleta de dados final, o plano de ação é avaliado e redefinido. Essa metodologia foi elaborada a partir da experiência vivida pelos estudantes em conjunto com a pesquisadora e poderá ser utilizada visando a melhoria da qualidade da compreensão leitora.



Através da troca de experiências, de ideias e conhecimentos comparados, contrastados e construídos nas vinte e quatro oficinas, com os 26 participantes, pôde-se verificar que eles apresentaram uma mudança significativa em relação à qualidade da compreensão leitora e a frequência da utilização das estratégias metacognitivas de leitura que foram trabalhadas nas oficinas durante a pesquisa-ação. Cem por cento (100%) dos estudantes participantes das oficinas, por meio de assembleia realizada na oficina vinte e dois (22) e em conjunto com a pesquisadora, elaboraram o Quadro 17 de estratégias que fazem parte da proposta de uma metodologia de intervenção pedagógica a ser utilizada no ensino superior.

Quadro 17 – Proposta das estratégias criativas e metacognitivas de leitura

Estratégias criativas de leitura	
Escrita criativa a partir da música, leitura recreativa a partir de imagem, análise recreativa de textos, quebra-cabeça textual, turbilhão de ideias, jogo linguístico e escrita criativa.	
Estratégias metacognitivas de leitura	
Antes da leitura	Estabelecer um objetivo geral para a leitura, verificação do que sabe sobre o assunto do texto, fazer inferências e predições, fazer perguntas sobre o que deseja saber sobre o assunto, planejar a leitura elaborando um roteiro, verificar a estrutura do texto.
Durante a leitura	Estratégias de suporte como uso de marca-texto, dicionário, fazer anotações, atentar para nomes, datas e local. Estratégias de monitoramento como fazer releitura, reler trechos do texto que não entendeu ou que não conseguiu relacionar com as informações anteriores, verificar as suposições feitas anteriormente sobre o texto, fazer suposições de trechos que não entendeu, anotar os questionamentos sobre o texto que forem surgindo, deduzir as informações do texto, interromper a leitura para entendimento da mesma (pausa protocolada).
Depois da leitura	Estratégias de resolução de problemas, como autoexplicações, justificativas, múltiplas inferências, comparações e contrastes com o conhecimento prévio do estudante, refletir, avaliar, acessar e recuperar informações do texto, responder aos questionamentos feitos na etapa antes da leitura, criticar e opinar sobre as ideias contidas no texto, parafrasear as informações importantes, gerando autoexplicações, reler alguns trechos que não prestou atenção, fazer uma nova leitura adequando o ritmo da leitura às dificuldades encontradas, com atenção e mais lentamente, relembrar os principais pontos do texto, visualizar as informações para relembra-las, análise do nexos das informações, concentrar mais na leitura de acordo com a dificuldade do texto, verificar o alcance do objetivo estabelecido antes da leitura, elaborar um mapa do texto, elaborar um resumo do texto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em conjunto com os estudantes participantes das oficinas pressupostas pela pesquisa-ação.

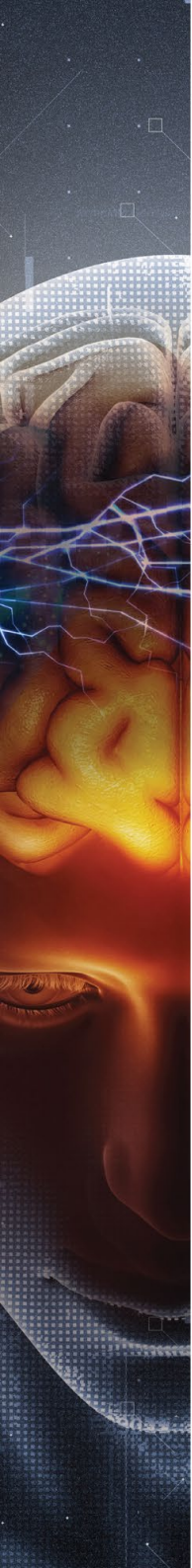
As estratégias descritas no Quadro 17 podem ser utilizadas pelos docentes para estimular a leitura e sua compreensão nos estudantes por meio de oficinas. A utilização da metodologia de intervenção pedagógica considera o cenário contemporâneo, que enfatiza a produção do capital intelectual e social, vislumbrando a inserção de questões humanas e sociais no mundo produtivo do trabalho e, conseqüentemente, pressupõe a compreensão de mundo constituída por meio da leitura e da compreensão do que se lê.

Baseia-se na formação humana em toda a sua dimensão calcada na equidade, com a finalidade de democratizar as oportunidades educacionais para o cumprimento da absoluta prioridade expressa na Constituição Federal Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96.

A metodologia de intervenção pedagógica tem como base as análises e resultados obtidos nas oficinas realizadas, a necessidade de ressignificação da aprendizagem no que tange à compreensão leitora, consolidando a função acadêmica da universidade e o compromisso compartilhado de todos os profissionais da educação de nível superior, para o redimensionamento do processo ensino e aprendizagem, consolidando a função social da universidade.

A metodologia de intervenção pedagógica propõe um trabalho pautado em oficinas criativas metacognitivas que objetivam o estímulo da leitura e da compreensão leitora por intermédio de diferentes portadores de textos, de estratégias criativas e metacognitivas. As oficinas devem ser de caráter permanente, sendo ofertadas semanalmente com duração semestral, de acordo com o calendário letivo.

O programa das oficinas abrange a utilização de estratégias criativas e metacognitivas para a compreensão leitora, sendo seu objetivo principal o desenvolvimento e a melhoria da qualidade da compreensão leitora.



5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

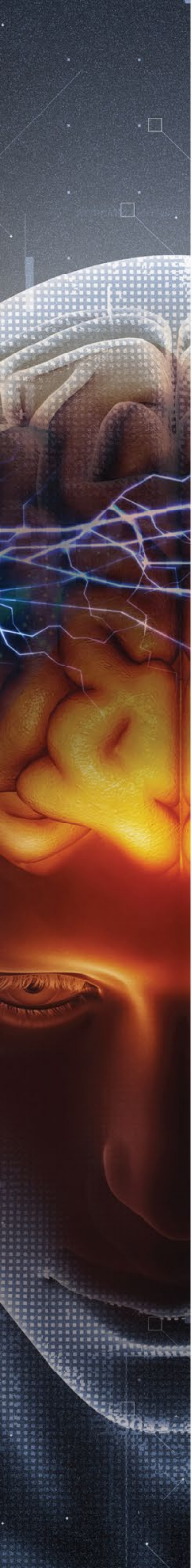
5.1 Conclusões

Investigaram-se nesta pesquisa as dificuldades de compreensão leitora em estudantes universitários e a forma como as estratégias de intervenção psicopedagógicas, por meio de oficinas criativas metacognitivas, interferem no desempenho da aprendizagem em compreensão leitora dos estudantes ingressantes na Universidade Estácio de Sá–UNESA, campus Campos dos Goytacazes/RJ.

A pesquisa postulou-se em uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, na qual os participantes, estudantes universitários que apresentavam dificuldade na compreensão leitora, encontraram-se inseridos no âmago do problema, com a possibilidade de abordar a situação vivenciada no ambiente da universidade.

O problema norteador dessa pesquisa foi como as estratégias de intervenção psicopedagógicas, por meio de oficinas criativas metacognitivas, interferem no desempenho da aprendizagem em compreensão leitora dos estudantes ingressantes na Universidade Estácio de Sá – UNESA, Campos dos Goytacazes/RJ? A revisão de literatura, em concomitância com as análises realizadas, muito contribuiu para a resposta a esse problema, e conclui-se que a utilização de estratégias criativas e metacognitivas por parte dos estudantes universitários contribuem positivamente para a melhoria da qualidade da compreensão leitora.

A hipótese investigada foi confirmada em função de resultados encontrados que a ratifica. A hipótese afirma que as estratégias de intervenção psicopedagógicas por meio de oficinas criativas metacognitivas interferem positivamente no desempenho



da aprendizagem em compreensão leitora dos estudantes ingressantes na UNESA, campus Campos dos Goytacazes/RJ. Os resultados mostraram que o conhecimento das estratégias criativas e metacognitivas e a utilização delas adequadamente por estudantes universitários, de acordo com a demanda da leitura, auxilia positivamente na qualidade da compreensão leitora.

O objetivo geral desta tese foi analisar se as estratégias de intervenção psicopedagógicas metacognitivas, por meio de oficinas criativas interferem no desempenho de aprendizagem em compreensão leitora dos estudantes ingressantes na UNESA, campus Campos dos Goytacazes/RJ. O estudo cumpriu o propósito de fazer a análise das estratégias criativas e metacognitivas trabalhadas nas oficinas e verificar como elas podem interferir positivamente na compreensão leitora do estudante universitário que as utiliza com frequência.

Os objetivos específicos foram alcançados por meio da pesquisa-ação na forma de vinte e quatro oficinas psicopedagógicas criativas metacognitivas, respeitando o ciclo de detectar o problema, elaborar um plano, implantar e avaliar o plano e *feedback*. Para isso, foi aplicada a Escala EMEL-U antes e ao final das oficinas. Durante as oficinas, foram trabalhadas estratégias criativas e metacognitivas de leitura. Para análise das oficinas, foi utilizado suporte da revisão de literatura. Para melhor análise dos resultados da escala, foi utilizada a análise estatística.

Esses objetivos consistiram, resumidamente, em: descrever as dificuldades de aprendizagem relacionadas à compreensão leitora; destacar as estratégias metacognitivas que se relacionam à compreensão leitora; desenvolver, por meio de oficinas criativas, estratégias de intervenção psicopedagógica metacognitiva que podem interferir no desempenho da aprendizagem em compreensão leitora dos estudantes universitários; propor uma metodologia de intervenção pedagógica, objetivando possibilitar a melhoria

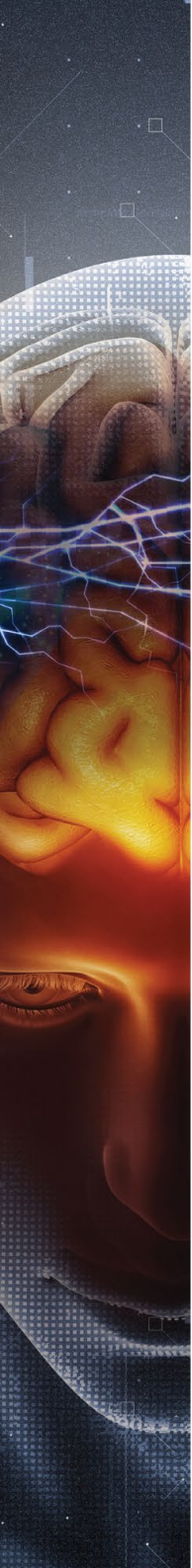
no desempenho da aprendizagem em compreensão leitora por parte de universitários brasileiros.

Os objetivos foram trabalhados por meio da revisão de literatura, da oferta de vinte e quatro oficinas psicopedagógicas criativas metacognitivas aos estudantes universitários que fizeram parte da amostra, aceitando participar da pesquisa-ação e da proposta de metodologia de intervenção pedagógica no ensino superior.

Os principais resultados encontrados revelaram que o conhecimento prévio e o debate sobre o assunto em questão podem possibilitar a ampliação do repertório de conhecimentos, facilitando a compreensão leitora. Os estudantes que apresentam mais dificuldades na leitura, e a sua compreensão manifesta vocabulário limitado, precisam de mediação da pesquisadora para realizar a tarefa. O conhecimento prévio sobre um determinado assunto possibilita aos estudantes inferir informação não implícita, fazer comentários além do texto e localizar seus erros de compreensão. Todos os participantes inferiram que esse fato interfere positivamente na qualidade da compreensão leitora.

A leitura de diferentes textos, tais como charges, poesias, notícias de jornal entre outras, é expressa de formas diferentes, possibilitando comparações e argumentações com qualidade. O estímulo à leitura de diversos textos é importante. Quanto maior o repertório prévio de conhecimentos do sujeito, maiores são as chances de ele estabelecer boas relações e contrastes com os conhecimentos novos e compreender melhor o texto lido. O estudante deve ter uma visão global do que foi produzido, relacionando as composições à temática que foi trabalhada a seguir, por meio do texto, expondo as ideias e ajudando a organizá-las.

Quando o estudante não encontrar em texto algo que pretende conhecer, deve ser orientado a pesquisar em outras fontes

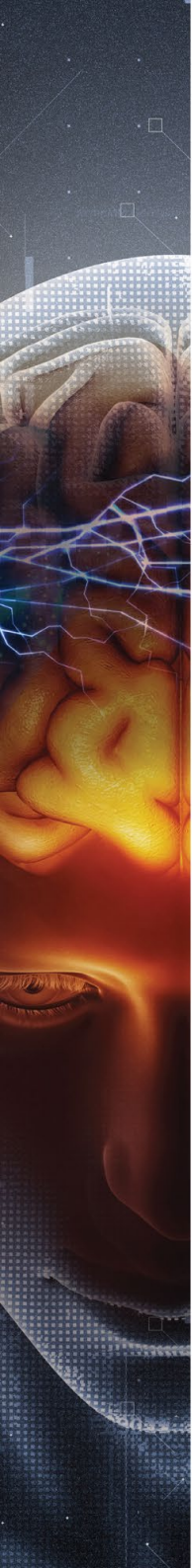


a informação que deseja, comparando com seus conhecimentos prévios e aumentando seu repertório.

A pesquisa-ação, por meio da oferta das oficinas de compreensão leitora, mostrou que, no decorrer das primeiras oficinas, a maioria dos estudantes participantes apresentou dificuldades em realizar a atividade de leitura e comparação dos trechos lidos e suas ideias principais, comparando-as com o seu conhecimento prévio para que pudessem montar o texto total com coerência. De acordo com os relatos dos estudantes, tais dificuldades se originam de um ensino tradicional, no qual eles foram incentivados a apenas repetir o que traz a ideia central do texto, levando em consideração o que consta de forma explícita, sem incluir as formas implícitas de expressão, o que pode gerar uma redução da criatividade, do poder de argumentação e, consequentemente, da compreensão leitora.

A partir da frequência nas oficinas, os participantes passaram a fazer a análise e síntese de forma satisfatória para classificar e organizar as ideias que tinham antes, durante e após a leitura, mobilizando, analisando e correlacionando os conhecimentos prévios que possuem sobre o assunto. A compreensão leitora e a produção de texto são facilitadas quando se utiliza a estratégia metacognitiva de divisão do tempo de leitura em antes, durante e depois. A maioria dos participantes concordou que a utilização de tais estratégias metacognitivas interfere positivamente na qualidade da compreensão leitora.

A maioria dos participantes apresentou mais facilidade na realização das atividades propostas devido aos estímulos vivenciados durante as oficinas e a partir da integração das estratégias criativas e metacognitivas, respondendo de forma correta as questões pertinentes ao texto original lido. Dessa forma, a compreensão leitora passou por uma interferência significativa, e todos os participantes concordaram que as estratégias criativas integradas às metacognitivas apresentam um efeito positivo na compreensão

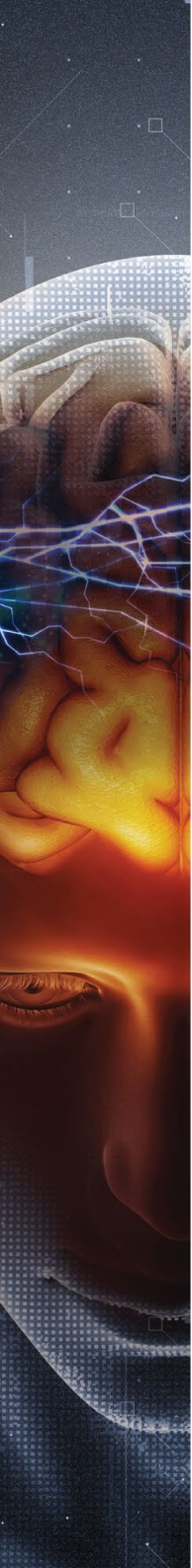


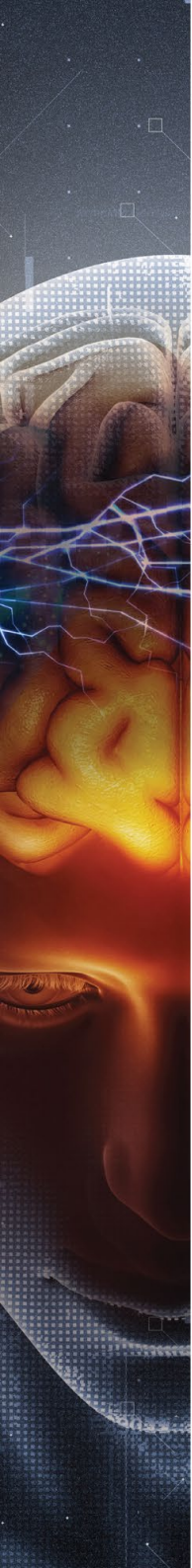
leitora. Entretanto, mesmo com a frequência nas oficinas, alguns estudantes ainda apresentavam dificuldades, pois ainda apontava certas limitações de pensar criativamente.

A percepção, a atenção e a memória, que fazem parte das funções executivas, se relacionam com a metacognição e com a compreensão, podendo interferir positivamente ou negativamente na qualidade da compreensão leitora, de acordo com o nível de atenção e da memória de trabalho disponibilizados pelo estudante no momento da leitura (essas podem variar de acordo com os níveis de cansaço, estresse e falta de sono).

A percepção, a atenção e a memória são importantes e influenciam no processo da leitura e na qualidade da compreensão do que se lê. A realização das estratégias trabalhadas depende da capacidade de sustentar a atenção durante a leitura. Fragmentar o texto e anotar o que se compreendeu de cada parte é uma opção nessa situação. Para isso, o estudante precisa ser orientado sobre a importância de aumentar a qualidade de sua atenção. A percepção, atenção, memória, habilidade construtiva e a linguagem são estimuladas por meio da criatividade, desenvolvendo as habilidades cognitivas e metacognitivas e interferindo de forma positiva na aprendizagem do estudante.

A compreensão leitora e as estratégias metacognitivas e criativas foram extensamente debatidas na revisão de literatura, e os resultados encontrados na pesquisa mostram que a utilização das estratégias criativas possibilita uma abertura para a autonomia, para ter iniciativa, criar oportunidades e inovar. Integradas às estratégias metacognitivas, eles propiciam uma aprendizagem pautada na reflexão crítica e nos questionamentos que levam o estudante/leitor a interagir ativamente no processo de leitura, o que interfere positivamente na compreensão leitora.





O uso da criatividade por meio da leitura e criação de novas palavras dentro de diferentes contextos ou de um, em particular, auxilia na compreensão do texto lido e na elaboração de um novo texto. O significado atribuído à palavra é muito importante para a elaboração de textos e para a compreensão leitora.

A estratégia criativa de turbilhão de ideias contribui para trocas de informação e ampliação da autonomia criadora, possibilitando o levantamento de várias questões tratadas no texto e a oportunidade de contrastar os conceitos. O psicodrama é uma estratégia criativa que apresenta resultados satisfatórios para a reflexão e ampliação de conhecimentos acerca de temas de domínio público.

A utilização de uma estratégia criativa baseada em duas músicas já conhecidas atreladas à priori às metacognitivas como fazer inferências, leitura, comparações e contrastes das ideias expressas nas letras das duas músicas propiciam um aumento da qualidade da compreensão leitora. A estratégia criativa denominada jogo linguístico possibilita uma maior flexibilidade mental e auxilia nas estratégias metacognitivas e na compreensão leitora. A poesia, como escrita criativa, é uma expressão linguística que pode ser utilizada como uma das estratégias metacognitivas no momento antes da leitura.

Nesse sentido, as estratégias metacognitivas desenvolvidas nas oficinas possibilitam aos estudantes universitários organizar melhor suas ideias sobre o assunto e, conseqüentemente, argumentar, defender ou refutar as hipóteses construídas com as discussões do fórum, tendo a oportunidade de uma ampliação da construção de argumentação sobre o assunto. As estratégias criativas e metacognitivas coexistem para que haja uma compreensão leitora consistente, em contraponto ao ensino tradicional de leitura.

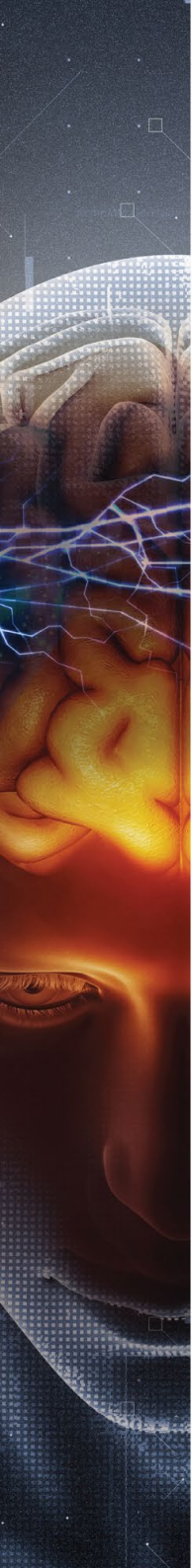
A utilização da metacognição engloba o monitoramento, planejamento e avaliação dos pensamentos e ações no que tange à

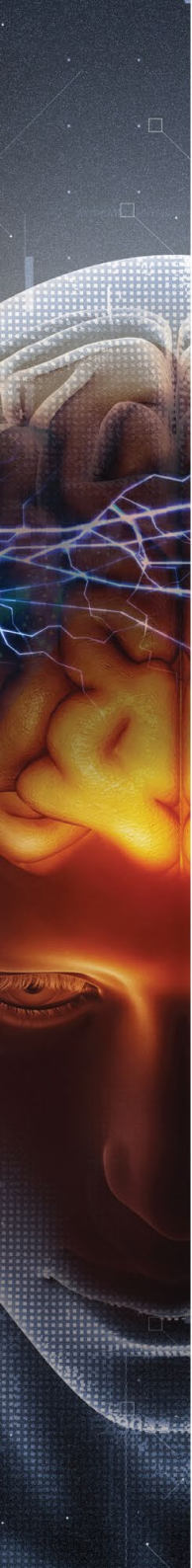
leitura. Para isso, o estudante pode gerar autoexplicações, fazendo uma pausa protocolada, ou seja, a cada trecho lido faz uma pausa e explica para si mesmo o que se entendeu em relação ao texto. O estudante também pode refletir sobre suas respostas e rever seus pensamentos acerca do assunto lido, por intermédio da utilização da estratégia metacognitiva de justificativas que auxilia o aumento da habilidade de argumentação. Tais estratégias metacognitivas, quando inseridas nas ações cotidianas de leitura, interferem positivamente na compreensão leitora.

A comparação dos resultados obtidos na escala EMEL-U, aplicada antes e depois da participação dos estudantes nas oficinas psicopedagógicas criativas metacognitivas de leitura, mostrou que a maioria dos estudantes antes de participarem das oficinas nunca tinha utilizado as estratégias ou tinha utilizado pouco ou algumas vezes. Tal cenário se modificou com a participação e frequência dos estudantes nas oficinas, aumentando a regularidade da utilização das estratégias metacognitivas para muito ou sempre.

As estratégias metacognitivas de leitura foram apontadas pelos estudantes participantes das oficinas como importantes para a compreensão leitora. Entretanto, eles assinalaram que estratégias de leitura global são pouco utilizadas pelos estudantes, por não serem estimulados para tal durante a sua vida acadêmica, sendo as que apresentaram mais dificuldades de utilização: as estratégias de número 2. Planejar minha leitura organizando um roteiro, de número 3. Fazer questões sobre o conteúdo do texto e de número 6. Verificar se o que vou ler viabiliza o meu objetivo.

As estratégias de leitura de suporte são importantes para a compreensão leitora e já são conhecidas dos estudantes, que as utilizam mais frequentemente na leitura de textos, facilitando o entendimento. Entretanto, metade dos participantes apresentou dificuldades nas estratégias de número 24, que consiste em questionar





o texto para entendê-lo melhor e de número 30, que se constitui em parafrasear as informações importantes, alegando que tiveram, durante a educação básica, um ensino tradicional, não lhes sendo ofertada a oportunidade de refletir criticamente e parafrasear as ideias expressas em um texto.

No que tange às estratégias de suporte, duas foram destacadas pelos estudantes participantes como as mais utilizadas: o uso do marca texto para grifar as informações mais importantes do texto e o uso do dicionário para verificar o significado dos termos desconhecidos durante a leitura. Elas interferem positivamente na qualidade da compreensão leitora.

As estratégias de leitura de suporte de elaboração de resumo e roteiro necessitam da utilização das estratégias de leitura global e de suporte anteriores para que o estudante consiga fazê-las. O mapa do texto é uma ferramenta que auxilia na aquisição da visão do todo e das partes do texto e a transformá-lo em um esquema imagético, ajudando a ter mais atenção e a memorizar o conteúdo mais relevante do texto. O mapa do texto pode auxiliar na elaboração do resumo do texto lido, porém, para elaborá-lo, é necessário que o estudante utilize as estratégias de leitura antes, durante depois de realizá-la, para que consiga extrair do texto o conceito-chave, suas principais categorias e respectivas explicações.

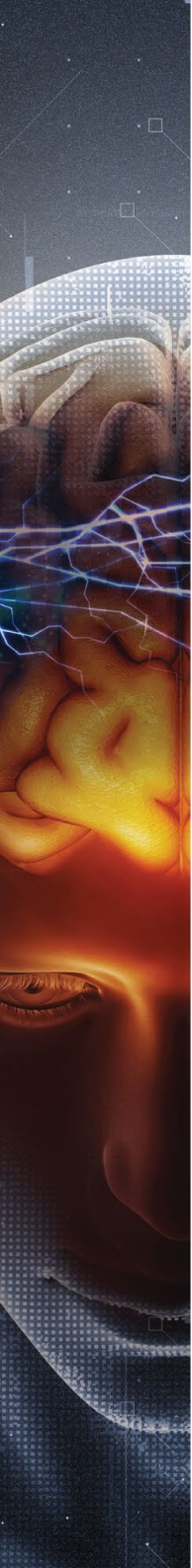
A elaboração de um resumo é facilitada pelo registro escrito das principais ideias do texto lido, pela explicação sobre elas e pela elaboração do esquema do mapa mental. O resumo é uma das estratégias metacognitiva de leitura que auxiliam na compreensão do que foi lido e ampliam os recursos para a argumentação e a correlação entre o conhecimento prévio e novos conhecimentos. No início das oficinas, os estudantes apresentaram dificuldades em categorizar as palavras e elaborar o mapa mental, necessitando de mediação para completar a tarefa. Essa situação se alterou positivamente após a frequência nas oficinas.

Em virtude dos fatos mencionados, ressalta-se que as estratégias metacognitivas de leitura global auxiliam a utilização das estratégias de leitura de suporte e de resolução de problemas. A utilização das estratégias metacognitivas de leitura de nível global, de suporte e de solução de problemas interferem positivamente na compreensão leitora. Tais estratégias coadunam com as pressupostas por outros autores abordados neste estudo, podendo ser vinculadas entre si.

Para resolver os problemas de leitura, o estudante necessita perceber e ter consciência do que não entendeu, de quando houve distração de sua parte, entre outros problemas no processo de leitura, monitorando sua aprendizagem, para uma maior compreensão leitora. As estratégias metacognitivas de refletir e de avaliar, auxiliam na resolução de problemas, como selecionar palavras importantes, compreendendo-as em um dado contexto e possibilitando mais facilidade na elaboração de um novo texto.

Pode-se afirmar, a partir dos resultados encontrados, que há uma relação de interdependência entre os princípios básicos do raciocínio lógico e a leitura, para que haja uma compreensão qualitativa do que se leu. Dessa forma, o estudante necessita desenvolver a competência de “análise” que engloba algumas habilidades como analisar, calcular, classificar, comparar, contrastar, criticar, debater, diferenciar, distinguir, examinar, provar e investigar, que integram as áreas do raciocínio lógico e da leitura.

De forma complementar, a competência de “síntese” pressupõe algumas habilidades como articular, compor, constituir, coordenar, criar, dirigir, reunir, formular, organizar, planejar propor e esquematizar. Essas competências e habilidades estão constituídas na área do raciocínio lógico e da leitura, e seu desenvolvimento interfere positivamente na qualidade da compreensão leitora.

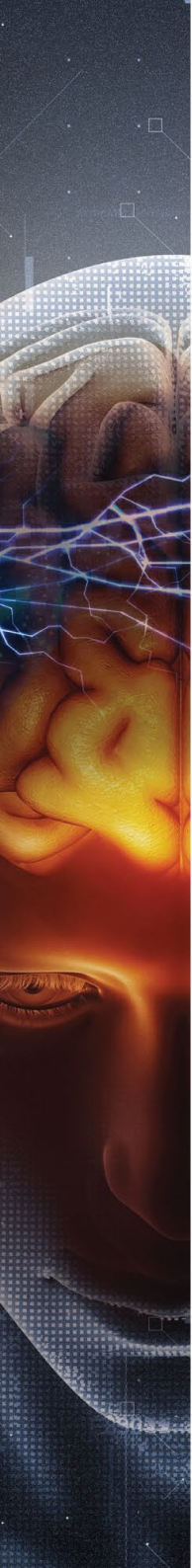


Com base no exposto, é relevante ressaltar que os estudantes que tiveram um ensino tradicional e não usufruíram da oportunidade de refletir criticamente, de realizar leituras e de falar o que entenderam com suas palavras, parafraseando, encontram mais dificuldades de utilizar estratégias que pressupõem um pensamento crítico e reflexivo. Porém, com estimulação, esse quadro pode ser revertido. Todos os estudantes apontaram que o ensino tradicional interfere negativamente na utilização das estratégias criativas e metacognitivas de leitura e, conseqüentemente, na qualidade da compreensão leitora.

Levando em consideração esses aspectos, é importante que pesquisador/mediador tenha sensibilidade às possibilidades e aos limites dos participantes, pois nem todos mostram que estão com dificuldades; simplesmente permanecem paralisados diante do problema ou da atividade, necessitando da mediação individualizada. Esse princípio coaduna com os de inclusão e de educação, para a diversidade, pressupostos pela Lei 9.394/96. É relevante a sensibilidade e mediação por parte do docente, que deve saber mediar situações conflitantes, bem como o estimular o aumento do repertório de conhecimentos prévios do estudante.

Tendo em vista os aspectos observados, conclui-se que os estudantes universitários que foram estimulados à leitura reflexiva e crítica, utilizando a criatividade e a metacognição na sua vida estudantil anterior, conseguiram compreender com mais qualidade a leitura realizada. Dessa forma, o estímulo da leitura, o uso da criatividade e das estratégias metacognitivas de leitura interferem positivamente na qualidade da compreensão leitora do estudante universitário.

Conclui-se, que a utilização das estratégias criativas e metacognitivas de leitura possibilita a reflexão crítica pelo estudante, possibilitando estabelecer comparações, conexões e contrastes entre os conhecimentos prévios e os adquiridos na leitura, fazer análise e



síntese e, conseqüentemente, argumentar sobre o assunto lido. O monitoramento, planejamento e avaliação da própria leitura pelo estudante possibilita o aumento da qualidade da compreensão leitora.

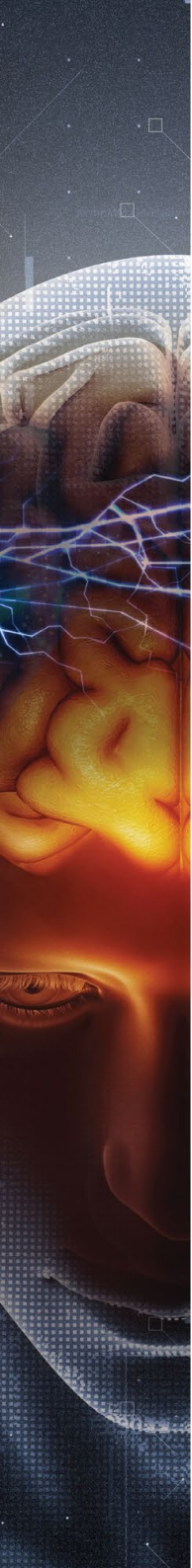
5.2 Recomendações

Diante do exposto neste estudo, recomenda-se aos estudantes universitários da UNESA que se tornem corresponsáveis pelo processo de desenvolvimento de suas competências cognitivas, metacognitivas e criativas, comprometendo-se com a sua própria aprendizagem.

Recomenda-se aos professores da UNESA estimular cotidianamente em seus estudantes em sala de aula as estratégias para o desenvolvimento das competências cognitivas, metacognitivas e criativas, levando em consideração o Quadro 17, relativo à proposta das estratégias criativas e metacognitivas de leitura. Para que o docente universitário tenha uma prática que estimule as competências em seus estudantes, ele deve se capacitar, por meio de cursos de formação continuada sobre o assunto.

Faz-se necessário, dessa forma, o conhecimento, por parte do docente universitário, sobre as estratégias criativas e metacognitivas de leitura bem como as funções executivas, principalmente no que tange à atenção e à memória, e a utilização delas em seu cotidiano pessoal e profissional.

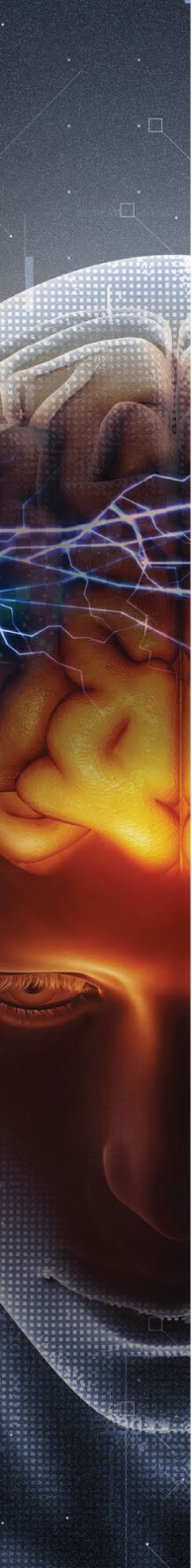
Recomenda-se aos gestores da UNESA a realização de oficinas de capacitação, visando sensibilizar e conscientizar os docentes universitários de que eles não são responsáveis apenas pela transmissão do conteúdo específico da disciplina que leciona no curso de graduação que atua. O docente universitário deve ser responsável pela qualidade da aprendizagem de seus estudantes,



que está intimamente ligada à qualidade da compreensão leitora que possuem.

A partir dos resultados deste estudo, recomenda-se aos responsáveis pela política educacional brasileira a implantação da proposta de estratégias criativas metacognitivas para estimulação da compreensão leitora como conteúdo curricular das disciplinas obrigatórias ou eletivas para os cursos de licenciatura, bacharelado e tecnológico.

Ressalta-se que a proposta de intervenção pedagógica pode ir além das oficinas, ou seja, cada professor pode utilizar as estratégias em sua sala de aula por meio de estratégias de ensino. Dessa forma, dentro do tempo de aula da disciplina que leciona, o docente pode eleger quais estratégias são mais adequadas para a demanda da sua turma e seus respectivos alunos.



6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACAMPORA, Beatriz; ACAMPORA, Bianca. 170 técnicas arteterapêuticas: modalidades expressivas para diversas áreas. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2014.

ACAMPORA, Bianca; ACAMPORA, Beatriz. Intervenção psicopedagógica com práticas de ludoterapia e arteterapia. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

ALCARÁ, Adriana Rosecler. Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários: estudos de validade de medidas. Tese. Ibatiba: Universidade de São Francisco, 2012.

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. Oficina criativa e psicopedagogia. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

ALMEIDA, Rita de Cássia Santos. Competência leitora numa experiência de educação não-formal na Ong "Fraternidade do Triângulo Ramatis. Dissertação de mestrado. Americana/São Paulo: Unisal, 2009. Disponível em: http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Rita-de-C%C3%A1ssia-Santos-Almeida.pdf. Acesso: 21/01/2016 às 15h46.

Alves, S. M. L. Estratégias de compreensão leitora e de produção de resumo do gênero científico: aspectos textuais e cognitivos. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PortoAlegre, 2010.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5). 5. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

ANDRETTA, Ilana et al. Metacognição e Aprendizagem: como se relacionam? Psico, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 1, p. 7-13, jan./mar. 2010.

ARAÚJO, Jussara Fátima Pascualon; SCHELINI Patrícia Waltz. Evidências de Validade de uma Escala Destinada à Avaliação da Metacognição Infantil. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Abr./jun.2015, v. 31. n. 2, p. 163-171. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v31n2/0102-3772-ptp-31-02-0163.pdf>>. Acesso: 25 jan. 2016.

BEBER, Bernadette et al. Metacognição como processo da aprendizagem. Revista Psicopedagogia. 2014; v.31. n. 95. 144-51.

BENCKE, Diane Blank Bencke; GABRIEL, Rosângela. Metacognição, transferência linguística e compreensão leitora: uma perspectiva teórico-empírica. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 34 n. 57, p. 134-152, jul./dez., 2009. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index/>>. Acesso: 26 jan. 2016.

BITTENCOURT, Danielle. Diagnósticos intervencionista em Arteterapia: dinâmicas psicoartísticas e criatividade expressiva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

BOLÍVAR, C. R. (2002). Mediación de estrategias metacognitivas em tareas divergentes y transferencia recíproca. *Investigación y Postgrado*, 17, 53 -82.

BORELLA, Marcella de Pinho; SACCHELLI, Tatiana. Os efeitos da prática de atividades motoras sobre a neuroplasticidade. *Revista Neurociências*. 2009; v.17 n. 2, 161-9.

BORUCHOVITCH, E.; SCHELINI, P. W.; SANTOS, A. A. A. A metacognição: conceituação e medidas. In A. A. A. dos Santos, F. F. Sisto, E. Boruchovitch; E. Nascimento (Eds.), *Perspectivas em avaliação psicológica* (p. 123-143). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2010

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 de mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório Nacional Pisa 2012: resultados brasileiros. São Paulo, SP: Fundação Santillana, 2012a. ISBN 978-85-63489-17-3

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matriz de Avaliação de Leitura Pisa 2012. Brasília, DF, INEP, 2012b.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Trata de pesquisa e testes em seres humanos. *Diário Oficial da União*. Brasília: Ministério da Saúde. 13 jun. 2013.

CAMURÇA, Tatiana Apolinario. Dificuldades de Leitura na Formação Superior uma questão de exclusão. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação Sistemas de Informação, Multiculturalidade e Inclusão Social, 24. 2011, Anais... Maceió, Al.

CANTALICE, Lucicleide Maria; OLIVEIRA, Katya Luciane. Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. *Revista Psicologia Escolar Educacional*. (Impr.). v. 13. n. 2. Campinas, SP, jul./dez. 2009.

CARR, E; OGLE, D. M. K-W-L PLUS: A strategy for comprehension and summarization, *Journal of Reading*, 626-631. 1987.

CHAHON, M. Metacognição e resolução de problemas aritméticos verbais: teoria e implicações pedagógicas. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, 2006, 2, 163-176.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2006.

CORSO, Helena Vellinho et al. Metacognição e Funções Executivas: Relações entre os Conceitos e Implicações para a Aprendizagem. *Brasília: Psicologia: Teoria e Pesquisa*. jan-mar 2013, v. 29 n. 1, p. 21-29

CROMLEY, J. Metacognition, Cognitive Strategy Instruction, and Reading in Adult Literacy. *Review of Adult Learning and Literacy*, 2005. Disponível em: <http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann_rev/rall_v5_ch7_supp.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

CRUZ, P; MONTEIRO, L. (Orgs.) *Anuário Brasileiro da educação Básica*. São Paulo: Moderna. 2013. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A833F33698B013F346E30DA7B17>>. Acesso em: 19 maio 2015.

CUNHA, N. B.; SANTOS A. A. A. Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. *Psicologia: Reflexão Crítica*, 2006, v. 19. n. 2, 237-45.

DELABETHA, Andiara; DA COSTA, Gisele Maria Tonin. Psicopedagogia e suas áreas de atuação. *Revista de Educação do IDEAU – Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai*. v. 9. n. 20. jul./ dez. 2014. Disponível em: <http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/230_1.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

DI NIZZO, Renata. *Escrita Criativa: o prazer da linguagem*. São Paulo: Summus, 2008.

DUKE, N. K.; PEARSON, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. In: A. E. Farstrup; S. J. Samuels (Orgs.). *Research has to say about reading instruction* (p. 205-242). Newark: IRA, 2002.

DURAND, T. Forms of Incompetence. *Proceedings Fourth International conference on competence-Based Management*. Oslo: Norwegian School of management, 1998.

FILHO, Henrique Kopcke. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na Universidade. *Revista Psicologia Escolar e*

Educacional. v.1. n.2/3. Campinas, SP: 1997. p. 59-67. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141385571997000100007&script=sci_arttext. Acesso em: 27 jan. 2016.

_____. Estratégias em compreensão da leitura: conhecimento e uso por professores de língua portuguesa. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, 2001.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. Desenvolvimento Cognitivo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 1999.

FONSECA, Vitor. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. São Paulo: Rev. psicopedag. v.31. n. 96, 2014.

FONTES, Maria Alice Fontes; FISCHER, Claudia Petlik. Neuropsicologia e as Funções Cognitivas. São Paulo/SP. Disponível em: <<http://www.plenamente.com.br/artigo/66/neuropsicologia-as-funcoes-cognitivas.php#.VqJqXvkrK70>>. Acesso: 22 jan. 2016.

GARCIA, Lenise Aparecida Martins. Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso? [S.l.; s.n.]. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0023e.html>>. Acesso: 21 jan. 2016.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas; 2006.

_____. Didática do Ensino Superior. São Paulo: Editora Atlas. 2013.

GRENDENE, Mario Vinícius Canfild. Metacognição: uma teoria em busca de validação. Dissertação de Mestrado. PUC/RS. Porto Alegre, 2007.

GUIA GEOGRÁFICO. Mapa do Rio de Janeiro e Campos dos Goytacazes e Disponível em: <http://www.mapas-rio.com>. Acesso: 18 jul. 2016.

HODGES, Luciana Vasconcelos dos Santos Dantas; NOBRE, Alena Pimentel Mello Cabral. O uso de estratégias metacognitivas como suporte à compreensão textual. [S.l.; s.n.]. 2012.

HUSSEIN, C. L. Avaliação de treino de leitura compreensiva e crítica: estudo com universitários. Psicologia Escolar e Educacional, 2008, n.12, 401-411.

JACOBOWITZ, T. AIM: A metacognitive strategy for constructing the main idea of text. Journal of Reading, 620-624. 1990.

JOLY, M. C. R. A. Escala de estratégias de leitura – formato universitário. Pesquisa em desenvolvimento. Manuscrito não publicado. Universidade São Francisco, Itatiba, SP. 2003.

JOLY, M. C. R. A. Escala de estratégias de leitura e avaliação dinâmica da inteligência: evidências de validade. Relatório de pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Itatiba, SP: Universidade São Francisco, 2006.

JOLY, M. C. R. A.; CANTALICE, L. M. Avaliando estratégias de leitura com universitários. Apud: C. Machado; L.S. Almeida; M. Gonçalves; V. Ramalho. Avaliação psicológica: formas e contextos (p.479-486) Braga: Psiquilíbrios Edições. 2004a.

JOLY, M. C. R. A.; CANTALICE, L. M.; VENDRAMINI, C. M. M. Evidências de validade de uma escala de estratégias de leitura para universitários. *Interação em Psicologia* 8, p. 261-270. 2004b.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. Escala de estratégias metacognitivas de leitura para universitários brasileiros: estudo de validade divergente. *Univ. Psychol. Bogotá/Colombia*, v.6 n. 3, 507-521, septiembre-diciembre de 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v6n3/v6n3a04.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; CANTALICE, Lucicleide Maria de; Vendramini, CLAUDETTE Maria Medeiros. Evidências de Validade de uma Escala de Estratégias de Leitura para Universitários. Universidade de São Francisco. *Revista Interação em Psicologia*, 2004, v.8, n.2, p. 261-270

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; MARINI, Janete Aparecida da Silva. A leitura no Ensino Médio e o uso das estratégias metacognitivas. *Estudos e pesquisas em psicologia. UERJ, RJ*, ano 8, n. 2, p. 505-522, 1º Semestre de 2008. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v8n2/artigos/pdf/v8n2a24.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

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

JOU, Graciela Inchausti; BUSNELLO, Fernanda de Bastani. Desenvolvimento de habilidades metacognitivas: capacitação de professores de ensino fundamental. Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, 7. 2009. Anais... Rio de Janeiro, RJ: 2009.

JOU, Graciela Inchausti; SPERB, Tania Mara. A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2006a, v. 19. n. 2, 177-185.

_____. As habilidades cognitivas na compreensão da leitura: Um processo de intervenção no contexto escolar. Tese de Doutorado, Curso

de Pós-Graduação 48 em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006b.

JUNIOR, Severino Domingos da Silva; COSTA, Francisco José. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e PhraseCompletionPMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia, São Paulo, SP, v. 15, p. 1-16, out., 2014. ISSN 2317-0123

KAUARK, Fabiana da Silva; SILVA, Valéria Almeida dos Santos. Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico & pedagógicas. Revista Psicopedagogia. v. 25 . n. 78. São Paulo, SP, 2008.

KNAPP, Paulo; BECK, Aaron T. Fundamentos, modelos conceituais, aplicações e pesquisa da terapia cognitiva. Revista Brasileira de Psiquiatria. 2008; 30 (Supl II): S 54-64. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v30s2/a30s2.pdf02v>>. Acesso: 27/ jan. 2016.

LEGENDRE, M. Contribuição do modelo da equilibração para o estudo da aprendizagem no adulto. Apud: DANIS, C.; SOLAR, C. (org.). Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1998. p. 155-216.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa; MIYATA Edson Seiti. Avaliando a aprendizagem de criatividade em uma oficina pedagógica. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 455-468, jul./set. 2008.

LIZARRAGA, Maria Luisa Sans de Acedo. Competências Cognitivas en Educación Superior. Madrid/España: Narcea Ediciones, 2010.

MACEDO, Lino de. Competências na Educação. [S.l.; S.n.]. 2008. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSCURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/competencias_na_educacao.pdf. Acesso em: 21 jan. 2016.

MALDONADO GARCIA, Miguel Ángel. Las competencias, su método y su Genealogía. Reimpresión. Bogotá D.C.: Ecoe Ediciones, 2008.

MATA, F.S. Como prevenir as dificuldades na expressão escrita. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. 135 p.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2005.

MEDEIROS, Solemar Elvira Ontória Pacheco. Arteterapia de crianças e psicoterapia infantil (Ludoterapia), semelhanças e divergências.

Monografia. Especialização Lato Sensu em Arteterapia. São Paulo
MásterSchool/Universidade. São Marcos, SP, 2010.

MÉNDEZ, S.; CUEVAS, A.; HERNÁNDEZ Sampieri, R. Introducción al SPSS PASW Statistics Base. México, DF: McGraw Hill Interamericana Editores. 2010. (Documento especialmente preparado para la 5a edición del libro Metodología de la investigación de R. Hernández Sampieri, C. Fernández y P. Baptista).

METCALF, J. Metacognitive judgments and control of study. *Current Directions in Psychological Science*, 2009, v.18, n.3, 159-163.

MONTANA, Patrick J.; CHARNOV, Bruce H. Administração. 2. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2005.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade? São Paulo: Papirus, 2006.

MORIN, Edgar. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 583 p.

MOTTA, Íride Luiza de Oliveira Murari. Dificuldades na escrita dos alunos de ensino superior: uma análise das narrativas escritas dos alunos da Faculdade Eduvale. *Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale*. Ano III, n. 5, out. 2010. Disponível em: <http://www.eduval.esl.edu.br/site/edicao/edicao-27.pdf> - Acesso em: 20 abr. 2014.

MOVIMIENTO REGIONAL POR LA TIERRA. Mapa do Brasil e estado do Rio de Janeiro. Disponível em> <http://www.porlatierra.org/casos/ver/82/actores>. Acesso: 18 jul. 2016.

NASPOLINI, Ana Tereza. Didática do Português: Tijolo por tijolo, leitura e produção de texto. São Paulo: FTD, 1996.

NEVES, D. A. B. Leitura e metacognição: Uma experiência em sala de aula. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 200724, 1-9. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/download/1518.../405>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

NICOLAU, A. F. Estratégias de leitura e rendimento acadêmico: um estudo de validação. Relatório de pesquisa. Programa de Iniciação Científica. Itatiba: Universidade São Francisco, 2004.

OGLE, D. M. (1986). K-L-W: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39: 564-70.

OLIVEIRA, K. L. & SANTOS, A. A. A. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2005, 18, 118-124.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; PRIMI, R. Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho em disciplinas na universidade. *Interação em Psicologia*, 2003, v. 7, n. 1, 19- 25.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração Universal dos Direitos Humanos. [S.l.]. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. CID 10 –Classificação Internacional de Doenças. 10. ed. revisada. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processo de criação. 24ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PAGAR a faculdade é um desafio para pais e estudantes após o vestibular. Rede Globo. Jornal Hoje. edição 26 jan. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2016/01/serie-de-reportagens-mostra-desafios-dos-estudantes-apos-o-vestibular.html>. Acesso em: 26 jan. 2016.

PAÍN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PEREIRA, Débora Silva de Castro. O ato de aprender e o sujeito que aprende. *Revista Construção psicopedagógica*. v.18, n.16, São Paulo, jun. 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n16/v18n16a10.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre, Artmed, 1999.

PHILIPPINI, Angela. Grupos em arteterapia: redes criativas para colorir vidas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

PIAGET, J. A epistemologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PICCOLOTO, Neri M.; WAINER, Ricardo; PICCOLOTO Luciane Benguegnú (orgs.). Tópicos especiais em terapia cognitivo comportamental. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PORTILHO, Maria Labatut; DREHER, Simone A. Souza. Categorias metacognitivas como subsídio à prática Pedagógica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p.181-196, 2012.

REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 2, p. 476-490, nov. 2012. ISSN: 1982-7199. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

RUSO, Rita Margarida Toler. Neuropsicopedagogia Clínica: introdução, conceitos, teoria e prática. Curitiba: Editora Juruá, 2015.

SALGADO, Soares. Ciência Lingüística: da origem saussureana ao percurso sociolingüístico. Revista Espaço Acadêmico, n. 100. Mensla, 2009

SAMPIERE, Roberto Hernández et al. Metodologia da pesquisa. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Glauber Eduardo de Oliveira. *Cálculo amostral*: calculadora on-line. Disponível em: <<http://www.calculoamostral.vai.la>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

SARAVALI, Eliane Giachetto. Dificuldades de leitura e escrita em estudantes universitários: contribuições da psicopedagogia. Centro Universitário do Triângulo - UNITRI/MG. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/SaravaliElianeGiachetto.htm>. Acesso em: 25 ago. 2014.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; NATALIA Martins Dias (orgs). Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas. Vol. 1. São Paulo: Memnon, 2012.

SÉLIS, Plínio Sabino. Compreensão em leitura e estratégias de aprendizagem em universitários. Dissertação não-publicada, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2008.

SILVA, Maria Luiza Quaresma Soares. Avaliação psicopedagógica – protocolo breve. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 9. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3. PUC-PR, 2009. Anais...

SOSSAI, Martha Angélica; ALMEIDA, Carla Luciana Pereira de. Estratégias Metacognitivas de leitura no Ensino Superior: algumas contribuições para a compreensão leitora. [S.l.; s.n.]. Disponível em: www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf Acesso em 11 fev. 2015.

SOUZA, L. Importância da leitura para a formação de uma sociedade consciente. Salvador, BA: UFBA, 2007. Disponível em: <<http://dici.ibict.br/archive/00001095/01/aimportanciadaleitura.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2011.

SOUZA, Otília Rosângela Silva. Histórico da Arteterapia. União Brasileira das Associações de Arteterapia – UBAAT. [s.d.]. Disponível em: <http://www.ubaat.org>. Acesso em: 27 jan. 2016.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; CASTELANO, Karine Lôbo; MANHÃES, Fernanda Castro. Manual para elaboração de tese/ dissertação: documento eletrônico e impresso. Campos dos Goytacazes, RJ: UENF/ CCH/ PPGCL, 2104.

STERNBERG, R. J. Psicologia cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TEIXEIRA, M. Interação social e tomada de consciência a partir do desenho de adultos. 284f. Dissertação. Mestrado em Educação – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

THE ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Disponível em: <http://www.oecd.org/about/>>. Acesso em: 24abr. 2016.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-ação. São Paulo: CORTEZ, 2011.

THIRY CHERQUES, Hermano Roberto. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. Af-Revista PMKT 03. Completa 4 cores: Layout 1 10/9/09 4:08 PM Page. Disponível em: 20http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Edicoes/Revista_PMKT_003_02.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2015.

TIZIO, H. Saber ler, aprender a ler. Educação em Revista. Belo Horizonte, 2009, v. 25, n. 1, p. 219-227. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n1/12.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (UNESA). Projeto do Curso de Pedagogia (PPC). Campos dos Goytacazes: Rio de Janeiro, 2013.

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (UNESA). Projeto de Apoio Pedagógico ao Ingressante – PAPI. Campos dos Goytacazes: Rio de Janeiro, 2013.

VADHAN, V.; STANDER, P. Metacognitive ability and test performance among college students. The Journal of Psychology, 1994, v.128, n.3, 307-309.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. Pensamento Sistêmico – o novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus, 2002.

VENTURA, Dora F. Um Retrato da Área de Neurociência e Comportamento no Brasil. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2012, v. 26 nº especial. Brasília: Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a11v26ns.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2016.

VISCA, Jorge L. Clínica psicopedagógica: epistemología convergente. 2. ed. Buenos Aires: Edição do autor, 1994.

_____. Psicopedagogia: teoria, clínica e investigação. 2. ed. Buenos Aires: Edição do autor, 1996.

_____. Técnicas Projetivas Psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação. Buenos Aires: Visca & Visca, 2008a.

_____. O Diagnóstico Operatório na prática Psicopedagógica. São José dos Campos: Pulso, 2008b.

WILLE, Marina Ferreira de Castro et al. Aproximações entre o processo de adaptação de Piaget e os modos de conversão do conhecimento de Nonaka & Takeuchi. Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação. v. 17, n. esp.1, p. 24-39, 2012. ISSN 1518-2924. DOI: 10.5007/1518-2924.2012v17nesp1p24. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/1518-2924.2012v17nesp1p24/22721>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

ZARO, Milton A. et al. Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. Revista Eletrônica Ciências & Cognição. v. 15, 2010. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Eu _____, gestora da Universidade Estácio de Sá, campus campos dos Goytacazes, RJ declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa intitulada: “Dificuldades de aprendizagem em compreensão leitora em adultos: um estudo sobre a intervenção psicopedagógica metacognitiva em estudantes da Universidade Estácio de Sá no município de Campos dos Goytacazes/RJ de março a dezembro de 2015” e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Sei que a qualquer momento posso revogar esta autorização. Declaro, também, que esta é uma participação voluntária e não recebi qualquer tipo de pagamento por esta participação da instituição.

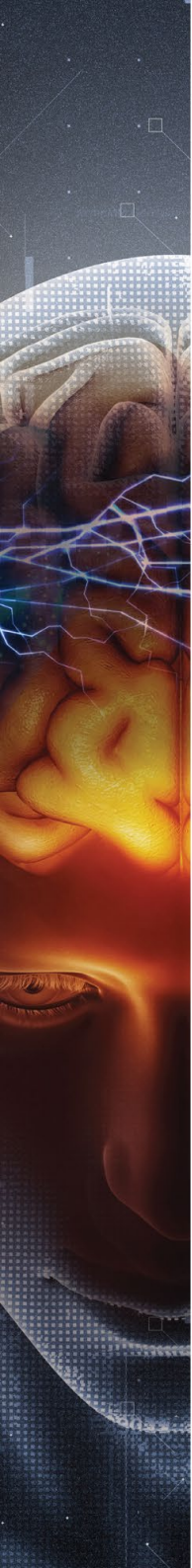
Campos dos Goytacazes, RJ, 09 de março de 2015.

Nome e assinatura ocultados para preservação da
identidade do gestor.

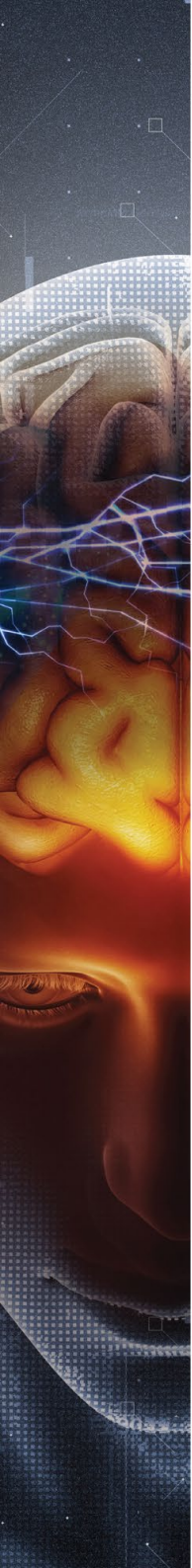
APÊNDICE B – ATA DO PRIMEIRO SEMINÁRIO

Ata do Primeiro Seminário com os estudantes universitários

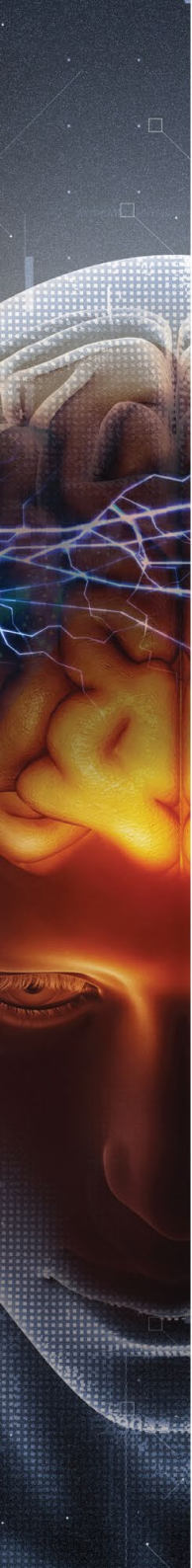
No dia nove do mês de março de dois mil e quinze reuniram-se os vinte e seis (26) estudantes universitários da Universidade Estácio de Sá – UNESA que concordaram em participar da pesquisa-ação. Estavam presentes os estudantes dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Direito, Nutrição, Enfermagem e Engenharia. A pesquisadora iniciou o seminário explicando que a pesquisa-ação compreende encontros com os estudantes para estudo e estímulo do uso das estratégias criativas e metacognitivas de leitura, visando a melhoria da qualidade da compreensão leitora nos próprios estudantes participantes das oficinas. Foi ressaltado também pela pesquisadora que os estudantes são participantes ativos do processo e tem voz presente e influente. Em seguida, foi lançada a problemática das dificuldades que os estudantes apresentam em leitura e sua compreensão no ensino superior. Cem por cento (100%) dos estudantes relataram que apresentam dificuldades em leitura e interpretação, sendo complexo para eles a compreensão de enunciados de testes, provas e trabalhos, trazendo como consequência um rendimento acadêmico inferior ao que desejam e necessitam alcançar. Os estudantes questionaram como funcionariam as oficinas e a pesquisadora elucidou que com o auxílio dela, todos em conjunto vão elaborar uma proposta de ação contemplando vinte e quatro (24) oficinas criativas metacognitivas para estimular e desenvolver o aumento do potencial da compreensão leitora. A pesquisadora, então, apresentou as etapas da pesquisa-ação que englobam a detecção do problema, já feita anteriormente e confirmada neste seminário; a elaboração do plano



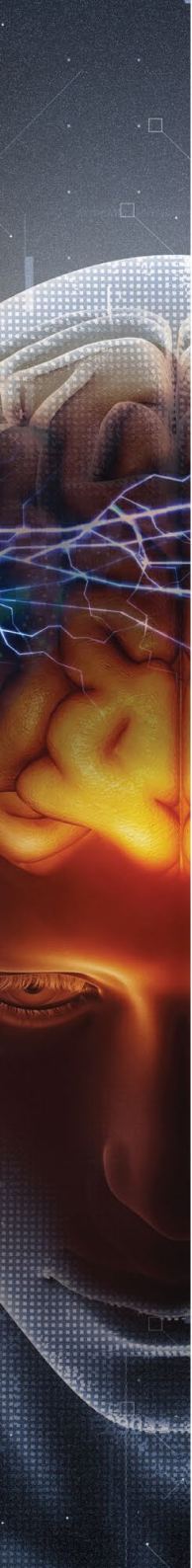
de ação, que será elaborada no dia de hoje; a implantação e avaliação do plano, através das vinte e quatro oficinas; e por último, o *feedback*, que consiste na coleta de dados que será realizada na última oficina e a elaboração de uma nova proposta para continuidade do processo. A pesquisadora apresentou as estratégias criativas e metacognitivas que tinha pesquisado, baseadas em determinados autores, e que acreditava serem adequadas às necessidades do grupo de estudantes, como leitura de textos, vídeos, fóruns, debates, utilização de estratégias de leitura global, de suporte e de resolução de problemas, divisão da leitura em três momentos, a saber: antes, durante e depois. Os estudantes elegeram as estratégias que desejavam conhecer e utilizar, visando um aumento positivo da qualidade da compreensão leitora. Chegou-se então, ao seguinte plano de ação das estratégias a serem utilizadas nas oficinas: primeiro encontro: Estratégia criativa: conversa informal e elaboração de respostas à 3 questões abertas a cerca do da compreensão leitora. Turbilhão de ideias sobre o tema do texto. Estratégia metacognitiva: Napolini (1996) -fazer seleção, predições e inferências e pensar em voz alta sobre o texto. Depois fazer as estratégias de autocontrole e autocorreção, confirmando ou não as primeiras hipóteses e corrigindo as que não se confirmaram. Segundo encontro: Estratégia criativa: Ouvir a música; Escrita criativa a partir de uma música. Estratégia metacognitiva: Carr e Ogle (1987) - elaboração de mapa mental com as principais ideias contidas na música. Terceiro encontro: Estratégia criativa: leitura recriativa de imagem - Elaboração de uma composição através de recorte e colagem sobre imagens, frases e palavras que representem a cidadania e uso sustentável dos recursos hídricos. Estratégia metacognitiva: Cromley (2005) - perguntas que devem ser feitas antes, durante e depois da leitura de um texto sobre o uso consciente dos recursos hídricos: Geração de questionamentos, Monitoramento da compreensão, Resumo das ideias Resposta a questionamentos através da elaboração de um texto. Quarto encontro: Estratégia



criativa: análise recreativa de textos. Estratégia metacognitiva: Carr e Ogle (1987)- Análise da estrutura textual de um texto por meio de debate e elaboração de um resumo escrito. Quinto encontro: Fórum de debates sobre o que foi produzido até p 4º encontro. Estratégia criativa: turbilhão de ideias. Estratégia metacognitiva: Naspolini (1996) e Cromley (2005) - inferências, predição, argumentação e organização das ideias. Em seguida, produção de texto sobre o que foi debatido e as conclusões propostas pelos grupos. Sexto encontro: Estratégia criativa: quebra-cabeça textual – cada dupla receberá um texto dividido em partes e terá a tarefa de organizá-lo a partir da coerência entre as partes. Estratégia metacognitiva: debate de quais as estratégias que utilizaram que organizar o texto fazendo com que o mesmo tivesse sentido. Registrar por escrito o que entendeu do texto. Sétimo encontro: Estratégia criativa: turbilhão de ideias Estratégia metacognitiva: Carr e Ogle (1987) - mapa mental. Em dupla a partir de temas específicos (cada dupla ficará com um tema: cidadania, saúde, educação, política, economia). Trocar os textos entre as duplas para que cada dupla leia e interprete outros textos diferentes. Oitavo encontro: Estratégia criativa: Jogo de Psicodrama sobre economia em tempos de crise. Estratégia metacognitiva: (CROMLEY, 2005) - organização das ideias que aconteceram ante, durante e depois da dramatização e elaboração de um texto sobre o assunto. Nono encontro: Estratégia criativa: escrita criativa através da letra das músicas Epitáfio (Titãs) e O sol (Jota Quest). Estratégia metacognitiva: (PISA, 2012) - Realizar múltiplas inferências, comparações e contrastes. Refletir e Avaliar, Acessar e Recuperar, através da listagem das palavras e produção de um texto sobre o que foi significativo para eles. A partir das palavras que mais lhe chamaram atenção nas duas músicas, elabore um novo texto. Décimo encontro: Estratégia criativa: Jogo linguístico e elaboração de um texto. Estratégia metacognitiva: (PISA, 2012) - Lidar com ideias desconhecidas, Realizar múltiplas inferências, comparações e contrastes. Refletir e Avaliar, Acessar e



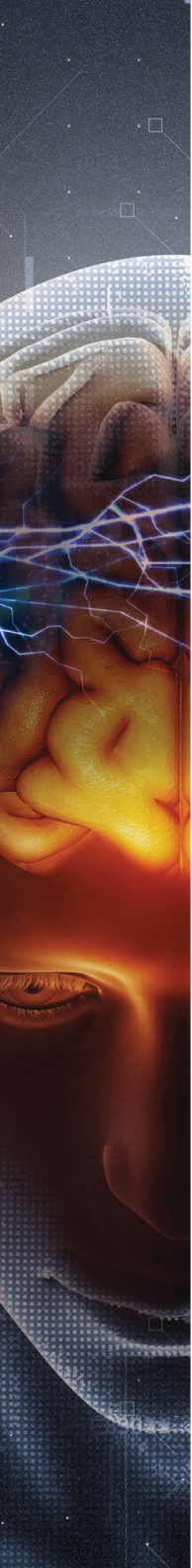
Recuperar. Décimo primeiro encontro: Estratégia criativa: turbilhão de ideias. Estratégia metacognitiva: Estratégias de Joly (2007) para antes do texto 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 16 e 26 e para durante o texto: 11, 12, 14, 15, 18, 21, 24, 30, 32 e 35 sobre o artigo “Maioridade Penal.” Décimo segundo encontro: Estratégia criativa: turbilhão de ideias. Estratégia metacognitiva: Estratégias de Joly (2007) para depois o texto: 8, 10, 13, 17, 19, 20, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 31, 33 e 34 sobre o artigo “Maioridade Penal.” Décimo terceiro encontro: Estratégia criativa: turbilhão de ideias. Estratégia metacognitiva: Estratégias de leitura de Joly (2007) da 1 a 35 para antes, durante e depois do texto- notícia de Jornal e Debate sobre o que foi aprendido. Décimo quarto encontro: Estratégia criativa: a poesia com desenho (fazer individualmente e trocar com o colega ao lado para a etapa da estratégia metacognitiva. Estratégia metacognitiva: (JACOBOWITZ, 1990) - AIM (*Author's Intended Message*), ou seja, a mensagem pretendida pelo autor. Utilize a estratégia metacognitiva AIM para realizar a leitura do texto. Décimo quinto encontro: Estratégia criativa: Turbilhão de ideias. Estratégia metacognitiva: Teste Compreensão leitora de Textos Expositivos. Texto: hábitos alimentares do brasileiro. Décimo sexto encontro: Estratégia criativa: Turbilhão de ideias. Estratégia metacognitiva: Ogle (1986) K-W-L que tem por finalidade desenvolver a leitura de textos teóricos, partindo do conhecimento prévio do leitor, base fundamental que influencia o modo pelo qual ele interpreta o que lê e o que aprende com a leitura. Décimo sétimo encontro: Estratégia criativa: análise recriativa de textos. Estratégia metacognitiva: Ogle (1986) K-W-L que tem por finalidade desenvolver a leitura de textos teóricos, partindo do conhecimento prévio do leitor, base fundamental que influencia o modo pelo qual ele interpreta o que lê e o que aprende com a leitura. Décimo oitavo encontro: Estratégia criativa: escrita criativa. Estratégia metacognitiva: Carr e Ogle (1987) - K-W-L PLUS que acrescenta às fases K, W e L um mapa do texto e um resumo. Décimo nono encontro: Estratégia criativa: turbilhão de ideias. Estratégia



metacognitiva: (HODGES; NOBRE, 2012) – Monitoramento que permite ao leitor tomar consciência de sua compreensão de textos à medida que ela se processa. Vigésimo encontro: Estratégia criativa: escrita criativa. Estratégia metacognitiva: (HODGES; NOBRE, 2012) – Autoexplicações que são inferências que vão além do texto, gerando nova informação, estando excluídos dessa categoria outros tipos de comentários, tais como paráfrases do texto. Vigésimo primeiro encontro: Estratégia criativa: escrita criativa. Estratégia metacognitiva: (HODGES; NOBRE, 2012) - Justificativas que consiste em solicitar ao leitor justificativas para as suas respostas. Vigésimo segundo encontro: Estratégia criativa: turbilhão de ideias. Estratégia metacognitiva: fórum de debate com diferentes gêneros textuais. Vigésimo terceiro encontro: Estratégia criativa: leitura de charges e turbilhão de ideias. Estratégia metacognitiva: Carr e Ogle (1987) - K-W-L PLUS - mapa do texto e um resumo, através da elaboração de um texto. Vigésimo quarto encontro: Estratégia criativa: criação de textos através da estimulação com vídeos. Estratégia metacognitiva: Cromley (2005) e (PISA, 2012) - Geração de questionamentos, Resumo das ideias, Resposta a questionamentos, Lidar com ideias desconhecidas, Realizar múltiplas inferências, comparações e contrastes. Refletir e Avaliar, Acessar e Recuperar, através de um seminário dos estudantes sobre Conhecimentos Gerais, Leitura e Aprendizagem. Avaliação das oficinas e aplicação do teste EMEL-U (JOLY, 2007), para comparação com o primeiro teste realizado pelos participantes da oficina. Encerramento das oficinas e avaliação final da pesquisa para elaboração de nova proposta. A pesquisadora ressaltou que esse plano elaborado conjuntamente poderá passar por alterações, a partir do desenvolvimento das oficinas e do aprendizado dos estudantes. Dessa forma, conforme os estudantes forem percebendo a necessidade de mudança, deverão propor as alterações de acordo com suas dificuldades e aprendizagens. A pesquisadora destacou a importância da frequência nas oficinas

para que haja continuidade dos estudos e verificação dos resultados. Sem mais para o momento e estando todos de acordo, assinam a presente ata.

Observação: as assinaturas foram suprimidas para proteger a identidade dos estudantes participantes das oficinas.



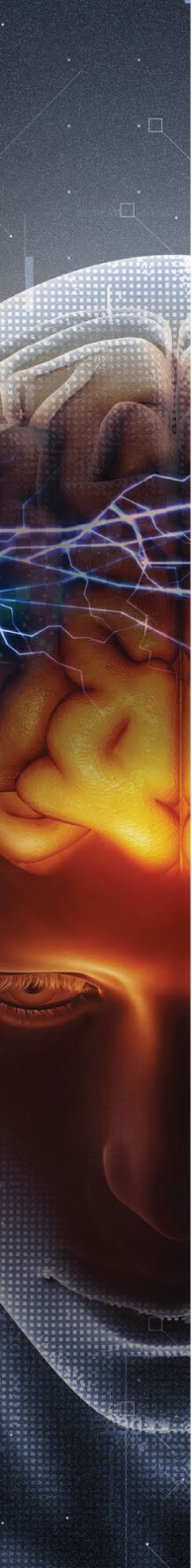
APÊNDICE C – ATA DA ASSEMBLEIA REALIZADA NA VIGÉSIMA OFICINA

Ata da Assembleia realizada na vigésima segunda oficina

No dia três de novembro de dois mil e quinze reuniram-se os estudantes participantes das oficinas para uma assembleia, visando reexaminar as estratégias criativas e metacognitivas trabalhadas até o momento para compará-las. Os estudantes iniciaram o diálogo defendendo a importância de compilar as principais estratégias utilizadas para que os docentes universitários pudessem utilizá-las em suas aulas e em oficinas com seus alunos. Iniciou-se, então comparação entre as estratégias utilizadas e a seleção das que julgavam serem as mais relevantes. Em relação às estratégias criativas os estudantes elegeram as seguintes: escrita criativa a partir da música, leitura recreativa a partir de imagem, análise recreativa de textos, quebra-cabeça textual, turbilhão de ideias, jogo linguístico e escrita criativa. Em relação às estratégias metacognitivas, as mesmas foram compradas e integradas, tendo-se o seguinte resultado: utilização de estratégias metacognitivas de leitura nos três tempos: antes, durante e depois. Para o momento antes da leitura: estabelecer um objetivo geral para a leitura, verificação do que sabe sobre o assunto do texto, fazer inferências e predições, fazer perguntas sobre o que deseja saber sobre o assunto, planejar a leitura elaborando um roteiro, verificar a estrutura do texto. Para o momento durante a leitura: estratégias de suporte como uso de marca-texto, dicionário, fazer anotações, atentar para nomes, datas e local. Estratégias de monitoramento como fazer releitura, reler trechos do texto que não entendeu ou que não conseguiu relacionar com as informações anteriores, verificar as suposições

feitas anteriormente sobre o texto, fazer suposições de trechos que não entendeu, anotar os questionamentos sobre o texto que forem surgindo, deduzir as informações do texto, interromper a leitura para entendimento da mesma (pausa protocolada). Para o momento depois da leitura: estratégias de resolução de problemas, como autoexplicações, justificativas, múltiplas inferências, comparações e contrastes com o conhecimento prévio do estudante, refletir, avaliar, acessar e recuperar informações do texto, responder aos questionamentos feitos na etapa antes da leitura, criticar e opinar sobre as ideias contidas no texto, parafrasear as informações importantes, gerando autoexplicações, reler alguns trechos que não prestou atenção, fazer uma nova leitura adequando o ritmo da leitura às dificuldades encontradas, com atenção e mais lentamente, lembrar os principais pontos do texto, visualizar as informações para lembrá-las, análise do nexo das informações, concentrar mais na leitura de acordo com a dificuldade do texto, verificar o alcance do objetivo estabelecido antes da leitura, elaborar um mapa do texto, elaborar um resumo do texto. Sem mais para o momento, assinam os presentes:

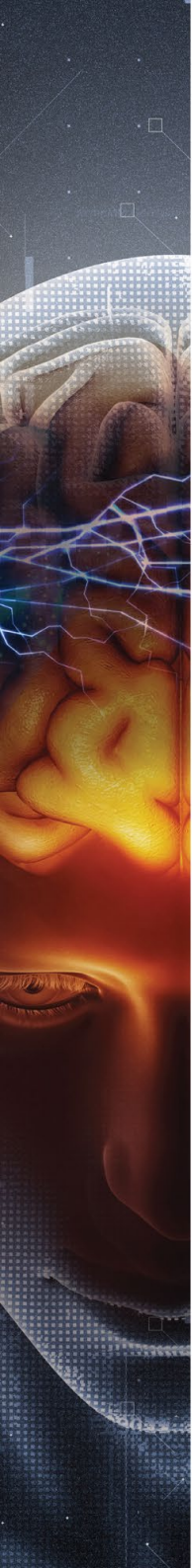
Observação: as assinaturas foram suprimidas visando preservar a identidade dos estudantes participantes.

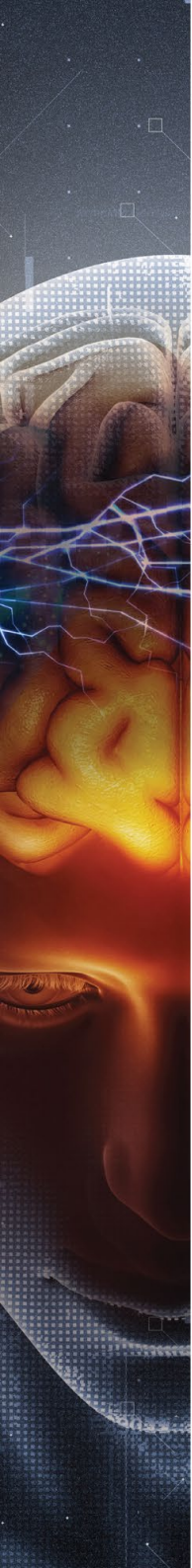


APÊNDICE D – ATA DO FÓRUM DA VIGÉSIMA TERCEIRA OFICINA

Ata do Fórum da vigésima terceira oficina

Aos dez dias do mês de novembro de dois mil e quinze os estudantes participantes das oficinas pressupostas pela pesquisa se reuniram para conversar e deliberar sobre a importância da compreensão leitora no ensino superior. A pesquisadora iniciou apresentando o conceito da compreensão leitora e a problemática vivenciada pelos estudantes universitários no que tange a compreensão do que é lido em diferentes tipos de portadores de texto. Tal situação foi endossada pelos docentes dos cursos de graduação, nas mais diversas áreas, que concordaram que esse fato interfere negativamente no desempenho acadêmico dos estudantes universitários. A pesquisadora e os estudantes presentes destacaram que os docentes universitários deveriam conhecer e trabalhar com seus alunos as estratégias metacognitivas de leitura. Os estudantes participantes das oficinas presentes neste dia evidenciaram a interferência positiva da utilização das estratégias metacognitivas de leitura e das estratégias criativas na qualidade da compreensão leitora. Os mesmos relataram que não conheciam as estratégias metacognitivas de leitura e que seu uso auxilia o controle de seu aprendizado através do monitoramento, planejamento e avaliação, utilizando a reflexão sobre seus próprios pensamentos e entendimento do que está lendo. Relataram também a importância de se dividir a leitura em três momentos: antes, durante e depois e as estratégias utilizadas em cada etapa para compreenderem melhor o que leram. Eles compilaram as principais estratégias a serem utilizadas, tais como: antes da leitura do texto: fazer diferentes tipos





de leituras sobre o assunto que desejam conhecer mais ou que estão estudando, fazer perguntas sobre o assunto do texto, fazer inferências e levantar hipóteses. Durante a leitura: o uso do dicionário, o uso de marca texto, selecionar as informações que julga importante e depois da leitura: responder às perguntas realizadas anteriormente, comparar e contrastar informações, analisando e sintetizando as ideias principais do texto, elaborar um mapa do texto e um resumo. Poucos docentes presentes informaram que já conheciam algumas das estratégias citadas, mas não as utilizavam, pois ficavam muito preocupados com os conteúdos que deveriam ministrar. Todavia, a maioria dos docentes não conhecia as estratégias metacognitivas de leitura e se interessaram em estudar mais o assunto e as estratégias para utilizarem com seus alunos. O fórum foi finalizado com a concordância de todos os presentes de que a utilização das estratégias criativas e metacognitivas são instrumentos importantes de melhoria da qualidade da compreensão leitora, pois interferem positivamente na mesma, devendo ser divulgada entre os docentes e estudantes universitários. Sem mais para o momento, assinam a presente ata:

Observação: as assinaturas foram suprimidas para preservar a identidade dos estudantes e docentes participantes do Fórum.

APÊNDICE E – ATIVIDADE REALIZADA NA OFICINA 1

1. Antes da leitura: utilizar as estratégias metacognitivas de formulação de hipóteses e de inferências de previsão. Para tal você pode formular as seguintes perguntas:

a) O que sei sobre esse assunto?

b) o que acho que o texto vai falar sobre esse assunto?

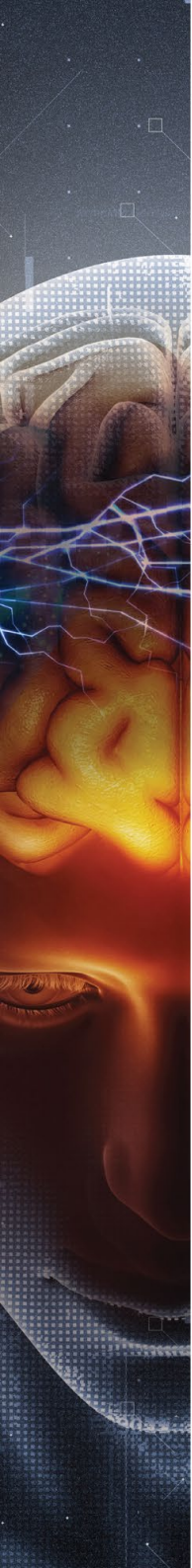
2. Leitura do texto

* durante a leitura utilizar as estratégias metacognitivas **de monitoramento**: autocorreção, repetição da leitura, realização da leitura em velocidade mais lenta, seleção de informações relevantes.

3. Depois da leitura utilizar as estratégias metacognitivas **de justificativa**:

* dialogar com a dupla que ficou com o mesmo texto e verificar o que compreenderam do texto.

A partir da compreensão do texto e da seleção das informações mais relevantes do mesmo, construir um mapa mental. Em seguida, expor oralmente o que entendeu e o que elaborou para o grupão.



ANEXOS

Anexo A: Comprovante de aprovação Plataforma Brasil

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ/
UNESA/RJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Tipo da Pesquisa: Dificuldades de aprendizagem em compreensão leitora em adultos: um estudo sobre a intervenção psicopedagógica metacognitiva em estudantes da universidade Estácio de Sá no município de Campos dos Goytacazes/RJ de março a dezembro de 2015.

Pesquisador: Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira

Área temática:

Versão: 1

CAAE: 44356815.3.0000.5284

Instituição Proponente: SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTÁCIO DE SÁ LTDA.

Patrocinador Principal: Financiamento próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.113.081

Data da Relatoria: 18/06/2015

Apresentação do projeto:

Trata-se de projeto que investigará as conseqüências da intervenção psicopedagógica em estudantes.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo segundo a autora é “analisar como as estratégias de intervenção psicopedagógicas metacognitivas por meio de oficinas criativas contribuem para mitigar as dificuldades de aprendizagem em compreensão leitora dos estudantes ingressantes na UNESA – Universidade Estácio de Sá de Campos dos Goytacazes”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram devidamente avaliados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa tem em seu título uma data. Se já coleta de dados, ou seja, etapa na qual há seres humanos como participantes, a pesquisa precisa ser aprovada por um comitê de ética ANTES da coleta. Como entendemos que existem cursos na metodologia e os mesmos tem programação e calendário, não reprovaremos este projeto.

Continuação do Parecer: 1.113.081

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão corretos

Recomendações:

Recomendamos fortemente que futuros projetos sejam enviados com 2 meses de antecedência para avaliação de um comitê. Para isso deve-se observar das datas de reunião deste CEP publicadas no “site” da instituição, com previsão de possíveis pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

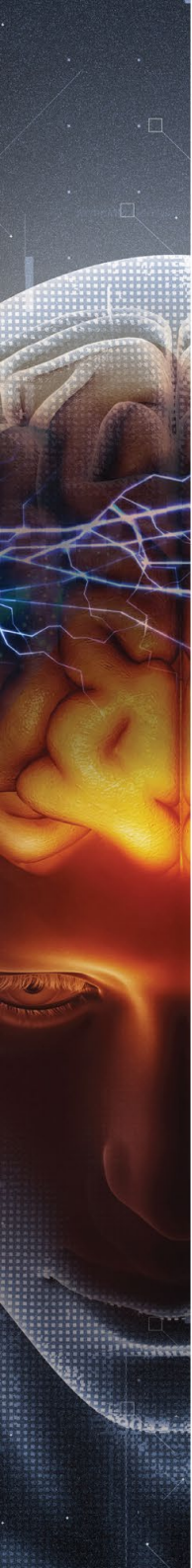
Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP solicita atenção às datas de envio de futuros projetos de forma a proteger o usuário de pesquisa de acordo com a Res. CNS 466/12.

RIO DE JANEIRO, 18 de junho de 2015

Assinado por:
Luciana de Paula Lima e Schmidt de Andrade
(Coordenador)



ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

OBRIGATÓRIO PARA PESQUISAS CIENTÍFICAS EM
SERES HUMANOS

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome:

Sexo: Masculino () Feminino ()

Data Nascimento:/...../.....

Endereço:.....

Bairro:.....

Cidade:.....

Telefone:(.....).....

Email:

Título do Protocolo de Pesquisa: “Dificuldades de aprendizagem em compreensão leitora em adultos: um estudo sobre a intervenção psicopedagógica metacognitiva em estudantes da Universidade Estácio de Sá no município de Campos dos Goytacazes/RJ de março a dezembro de 2015.”

Subárea de Investigação: Ciências Humanas

Pesquisadora responsável: Prof. Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira

Instituição: Universidad Americana/ Endereço: Av Brasília 1100, Asunción, Paraguai/PY - Telefone: +595 21 2888000

Avaliação do risco da pesquisa:

(x) Risco Mínimo () Risco Médio () Risco Baixo () Risco Maior

Objetivos e Justificativa:

Objetivos: Analisar como as estratégias de intervenção psicopedagógicas metacognitivas por meio de oficinas criativas contribuem para mitigar as dificuldades de aprendizagem em compreensão leitora dos estudantes ingressantes na UNESA – Universidade Estácio de Sá.

Justificativa: Atualmente cada vez mais jovens tem chegado ao ensino superior com carência na compreensão leitora, que é uma das áreas em que a psicopedagogia se ocupa de diagnosticar e intervir para que os sujeitos possam superar suas dificuldades.

Procedimentos: Trata-se de uma pesquisa-ação por ter um objetivo específico de propôr uma prática consistente de atuar em uma realidade. Será realizada da seguinte forma: 1ª etapa: análise SWOT da realidade e problemática em questão; aplicação de instrumento para diagnóstico das dificuldades de aprendizagem em compreensão leitora com os estudantes ingressantes da UNESA (Escala Metacognitivas de Estratégias de Leitura para Universitários – EMEL-U (JOLY, 2004); 2ª etapa: elaboração da proposta de ação; 3ª etapa: intervenção com os trinta estudantes diagnosticados previamente através do diagnóstico inicial. Os estudantes participarão de vinte e quatro oficinas criativas psicopedagógicas metacognitivas com encontros semanais de duração de

uma hora cada. As oficinas criativas terão caráter de intervenção objetivando mitigar as dificuldades metacognitivas de compreensão leitora diagnosticadas previamente; 4ª etapa: avaliação final utilizando o mesmo instrumento da 1ª etapa; 5ª etapa: proposta final.

Riscos e inconveniências: Os riscos que a pesquisa pode causar aos participantes são mínimos, sendo eles: possível incômodo ao responder aos questionários e ao participar das oficinas criativas por possível introspecção e percepção de um determinado problema vivido, não havendo comprometimento para o bem-estar.

Potenciais benefícios: Pretende com seus resultados alcançar outros campi da UNESA, bem como outras instituições de ensino superior em território brasileiro com uma futura implementação do ensino de estratégias de leitura por parte dos professores universitários. Pretende-se também que esses resultados sirvam para organização de procedimentos de avaliação e de intervenção, visando uma melhor compreensão leitora por parte dos estudantes universitários.

Informações Adicionais: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – da Universidade Estácio de Sá, em horário comercial pelo e-mail cep.unesa@estacio.br ou pelo telefone (21) 2206-9726. Para essa pesquisa, não haverá nenhum custo do participante em qualquer fase do estudo. Do mesmo modo, não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. Você terá total e plena liberdade para se recusar a participar bem como retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: “Dificuldades de aprendizagem em compreensão leitora em adultos: um estudo sobre a intervenção psicopedagógica metacognitiva em estudantes da Universidade Estácio de Sá no município de Campos

dos Goytacazes/RJ de março a dezembro de 2015.” Os propósitos desta pesquisa são claros. Do mesmo modo, estou ciente dos procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente na minha participação, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

Esse termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor, uma para o participante da pesquisa e outra para o responsável pela pesquisa.

Rio de Janeiro, _____ / _____ / _____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Responsável da Pesquisa

ANEXO C – Escala de estratégias metacognitivas de leitura – EMEL-U (JOLY, 2004)

EMeL-U INSTRUMENTO

ANTES DA LEITURA

1. Estabelecer um objetivo geral para a leitura

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

2. Planejar minha leitura organizando um roteiro

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

3. Fazer questões sobre o conteúdo do texto

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

4. Ver como é a organização e sequência do texto

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

5. Verificar o que já sei e conheço sobre o assunto

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

6. Verificar se o que vou ler viabiliza o meu objetivo

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

DURANTE A LEITURA

7. Criticar e opinar sobre as informações do texto

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

8. Fazer interrupções para ver se estou entendendo

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

9. Rerler trechos quando encontro uma informação que tenho dificuldade para entender

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

10. Rerler alguns trechos quando me distraio.

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

11. Verificar as suposições que fiz sobre o texto.

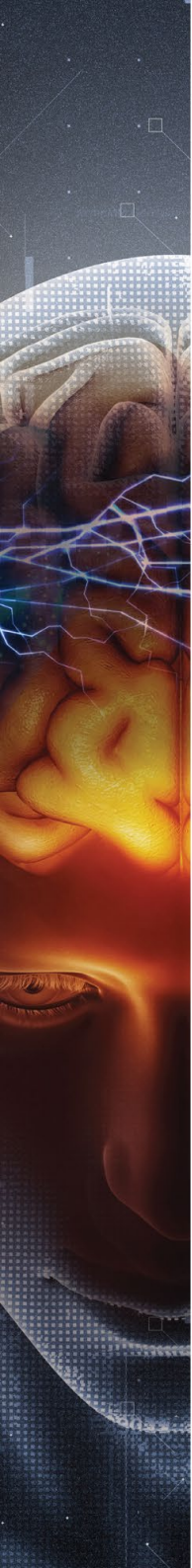
() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

12. Usar marca texto para destacar as informações

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

13. Ritmo de leitura compatível com dificuldade

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre



14. Usar o dicionário para entender palavras novas

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

15. Fazer anotações no texto para entendê-lo melhor

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

16. Rer ler trechos quando não consigo relacionar uma informação com as anteriores

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

17. Relembrar os principais pontos do texto

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

18. Deduzir informações do texto.

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

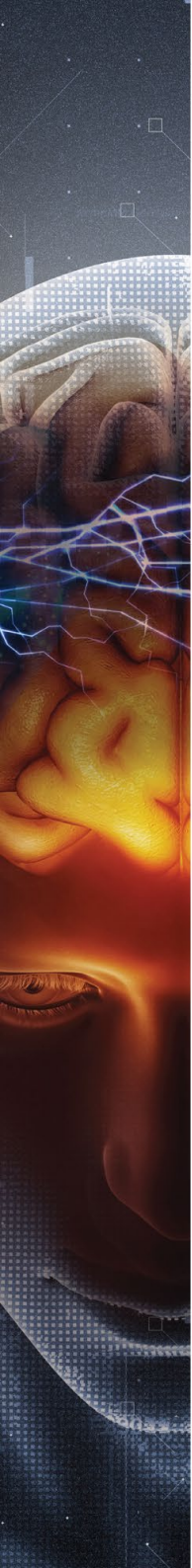
19. Analisar se as informações são lógicas

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

MOMENTO LEITURA

20. Ler com atenção e devagar para compreender

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre



21. Rer ler trechos para relacionar as informações

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

22. Concentrar-me na leitura se o texto é difícil

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

23. Visualizar a informação do texto para lembrá-la

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

24. Questionar o texto para entendê-lo melhor

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

25. Fazer suposições de um trecho por não entender

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

26. Ficar atento à nomes, datas, época, local

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

27. Responder as questões que fiz sobre o texto

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

APÓS A LEITURA

28. Analisar suposições certas e erradas feitas

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

29. Relembrar os principais pontos do texto

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

30. Parafrasear as informações importantes

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

31. Rer o texto quando tenho dificuldade

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

32. Fazer um resumo do texto

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

33. Verificar se atingi o objetivo estabelecido

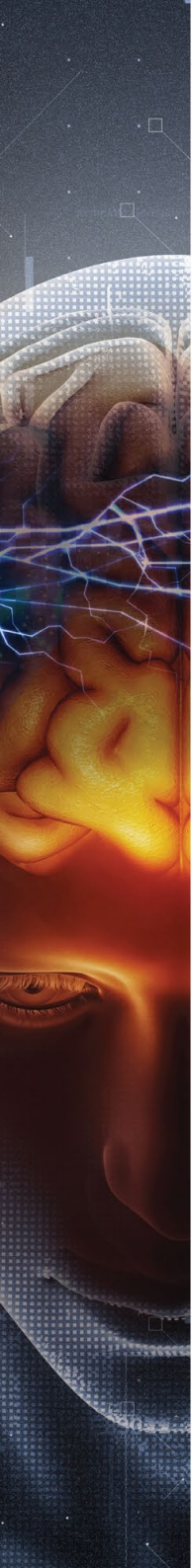
() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

34. Identificar as dicas do texto que me permitiram fazer hipóteses corretas antes de ler

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre

35. Fazer um esquema do texto para relacionar as informações importantes.

() Nunca () poucas vezes () algumas vezes () muitas vezes () sempre



ANEXO D – PAPI – PROJETO DE APOIO PEDAGÓGICO AO INGRESSANTE



PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO AO ALUNO INGRESSANTE - PAPI

1. APRESENTAÇÃO

Os números médios de evasão em qualquer instituição de ensino superior privado tem sido um grande desafio. Os números comprovam que de toda a energia que direcionamos na captação, mais da metade é perdida com a evasão. Os motivos, normalmente tratados empiricamente, tem, no entanto, no campo a gestão educacional tido três direcionamentos:

- a. Os alunos não se preparam adequadamente para entrar no ensino superior, sejam em seus horários pessoais, seja em seu planejamento financeiro, então passada a euforia e surgindo os problemas geram o desestímulo e abandono.
- b. Os alunos apresentam dificuldade no acompanhamento das disciplinas. Esse fator se deve a três fatores – muitos anos sem estar em sala de aula, ser provenientes de escolas muito frágeis de educação e a diferença entre o que era esperado ver e o que o aluno se depara.
- c. Escolhas equivocadas de carreira, feitas por influências de

outro, mas um forte desalento em prosseguir seus estudos.

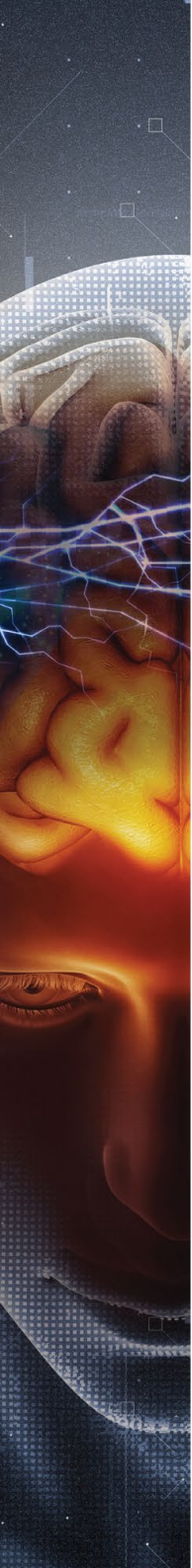
Suprir as carências geradas pelo precário domínio de conhecimentos básicos vai além de simplesmente oferecer um currículo de qualidade porque a falta de competências e habilidades de leitura e escrita e na resolução de problemas matemáticos, compromete a continuidade sólida dos alunos no ensino superior.

Diante deste desafio, a Universidade Estácio de Sá – UNESA, implementa um Programa que tem como principal pressuposto proporcionar apoio contínuo aos alunos ingressantes que demonstrem dificuldades, oferecendo-lhes orientação acadêmica, aconselhamento individual e apoio pedagógico nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, com a oferta de oficinas de estudos nessas duas áreas, e ainda atividades de conhecimentos gerais.

Assim, esse Programa propõe garantir a permanência qualitativa desses alunos nos seus respectivos cursos, diminuindo os altos índices de evasão constatados e que, em sua maioria, relacionados às dificuldades apontadas.

2. OBJETIVOS

Os objetivos do PAPI têm como base o seguinte tripé:





- (a) Reduzir a evasão nos primeiros períodos;
- (b) Desenvolver uma ação de nivelamento considerando as possíveis fragilidades desses alunos;
- (c) Criar um ambiente receptivo aos alunos ingressantes favorecendo o sentimento de pertencimento ao campus e o curso.

3. METODOLOGIA

A metodologia do Papi está ancorada nos quatro pilares¹¹: Aprender a Conhecer; Aprender a fazer; Aprender a Viver com os Outros e Aprender a Ser.

Considerando que embora os alunos ingressantes na universidade sejam sujeitos letrados entendemos que é necessário desenvolver propostas de letramento acadêmico de caráter genérico em Língua Portuguesa e Matemática.

11. Quatro pilares da educação para o Século XXI propostos por Jacques Delors no relatório que coordenou para a UNESCO

Desta forma, o foco da ação do PAPI são alunos ingressantes até o 3º período embora fique aberta a possibilidade de atendimento aos demais alunos, em especial, aos alunos ENADE.

As ações do PAPI são organizadas por meio de oficinas de Matemática, Língua Portuguesa e, como sugestão, Cultura Geral.

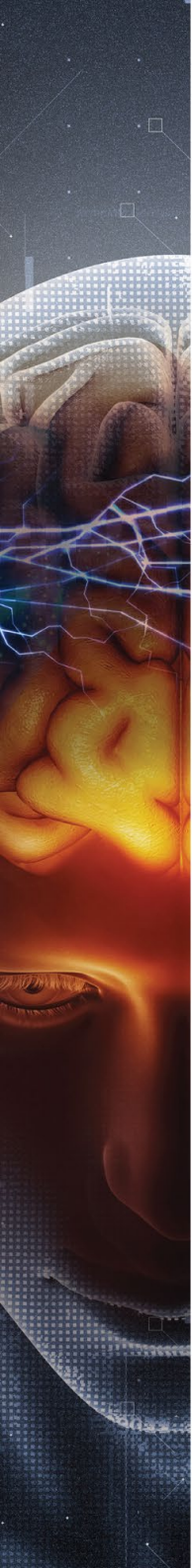
a. Objetivos das oficinas de Matemática: desenvolver o raciocínio lógico e a resolução de problemas.

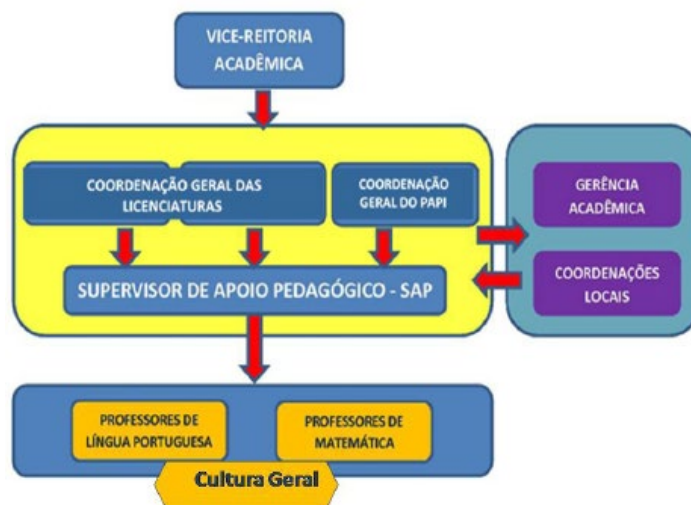
b. Objetivos das oficinas de Língua Portuguesa: estimular a leitura e produção textual;

c. Objetivos das oficinas de Cultura Geral: inserir o aluno em discussões do tempo presente nas dimensões: política, cultural e social.

4. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

O programa é institucional e, para tanto, é necessária a integração de coordenadores de curso, gestor do campus e gestor do núcleo.





4.2 Condições para a implementação do programa

Para ser implementado é necessário constituir um coordenador de PAPI. Esse poderá ser indicado pelo campus ou por abertura de seleção para coordenador de PAPI. O pagamento pela função é realizado pelo campus:

10h, no caso em que essa seja função única ou 5h no caso de acúmulo de função com coordenador de curso, preferivelmente coordenador de licenciatura.

A formação deste Supervisor necessita ser em alguma licenciatura, preferencialmente Pedagogia;

O funcionamento do Programa acontece por meio de Oficinas de Língua Portuguesa, Matemática e Cultura Geral, além do apoio pedagógico aos alunos participantes do Programa, feito pelo Supervisor.

A orientação é que ocorram 10 encontros de duas horas para Língua Portuguesa e outros 10 encontros, também de duas horas para Matemática. Além destes, outros 5 encontros de 2 horas para Cultura Geral. A distribuição do horário deve respeitar a premissa de que os alunos de 1º. 2º. períodos, e, se possível, 3º períodos não tenham aula no dia em que forem ministradas as oficinas.

Os professores para atuarem nas oficinas devem possuir avaliação institucional com média superior a 3,5.

Podem, ainda, ser indicados alunos formandos, nas diferentes disciplinas, que atuarão como monitores. Esses alunos deverão ser indicados pelos coordenadores das respectivas licenciaturas, por meio de edital de monitoria.

5 RESPONSABILIDADES E ATRIBUIÇÕES

Atribuições da Coordenação Geral do PAPI

- a. Planejamento e Gestão Geral do Projeto
- b. Seleção e avaliação dos SAPs
- c. Gestão Pedagógica das Oficinas
- d. Prospecção de docentes para as Oficinas

Atribuições do Supervisor

e. Desenvolver as ações do PAPI integradas com a gerência acadêmica do campus/núcleo;

f. Organizar a grade de horário das Oficinas e indicação de docentes para o PAPI. Em caso de dificuldade na indicação docente será disponibilizada uma relação de interessados;

g. Criar estratégias de divulgação do PAPI para que todos os alunos e docentes tenham acesso;

h. Acompanhar as Oficinas nos diferentes horários e dar suporte, em especial, aos alunos do 1º. Período;

i. Preencher e enviar mensalmente para a coordenação do PAPI a planilha de acompanhamento de frequência e elaborar relatório semestral com evidências e respectivas pautas de frequência.

Atribuições do Professor

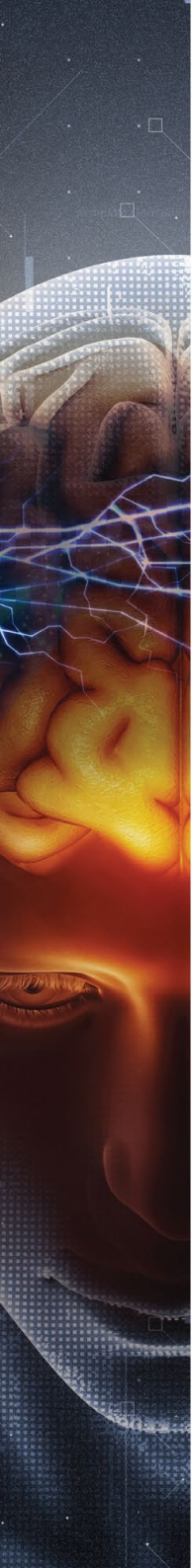
j. Elaborar as oficinas, em parceria com o SAP, e sempre visando as necessidades dos alunos que serão atendidos pelo Programa; (Disponibilizaremos uma proposta base a todos os professores e a partir de 2016 será enviado um kit de material para adoção nas oficinas)

k. Controlar a frequência às oficinas;

l. Ter disponibilidade para adequar os conteúdos às necessidade apontadas pelos alunos nas Oficinas.

6 ADERÊNCIA AO PROGRAMA

Para implementar o PAPI na Unidade é necessário seguir o seguinte Passo a Passo:



Reunião de GDA – Proposição de implantação do programa



Gestor da Unidade ou Gerência acadêmica: Solicitação de PAPI em sua Unidade, com indicação de Supervisor de Apoio Pedagógico (SAP) à Coordenação de PAPI.



Coordenação do PAPI – Valida o coordenador e alimenta as funções. Informa relatórios e solicita a indicação dos docentes.



SAP- Indica docentes. Organiza as oficinas. Isto deve ser feito com suporte e informando, coordenadores de curso, gerente acadêmico e gestor de campus.



SAP – Faz acompanhamento de ingressantes, oficinas e por meio de relatórios alimenta campus e a coordenação do PAPI.

Rodrigo dos Santos Rainha

Coordenação Geral das Licenciaturas – UNESA

Email: rodrigo.rainha@estacio.br

Maria Imaculada Cabanas

Coord. de Programa de Apoio ao Ingressante - UNESA

Email: maria.cabanas@estacio.br

ANEXO G – Texto utilizado na oficina 3

Escassez de água no horizonte

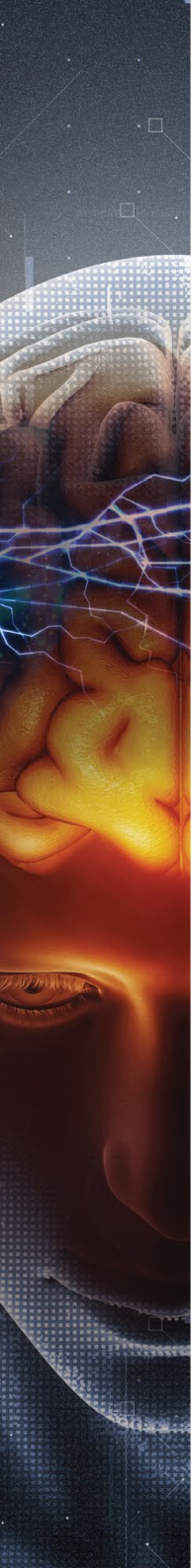
O futuro de boa parte da humanidade pode ser comprometido pela falta do mais básico dos bens: a água. O alerta é da ONU, que já traça um cenário atual bastante difícil: mais de 1 bilhão de pessoas - cerca de 18% da população mundial - estão sem acesso a uma quantidade mínima de água de boa qualidade para consumo.

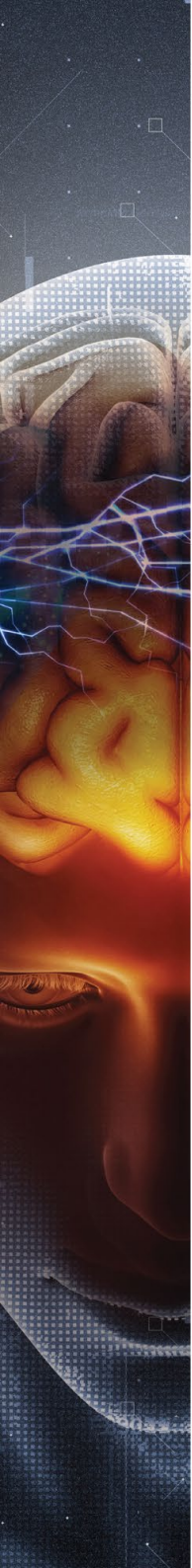
A questão é que, mantidos os atuais padrões de consumo e de danos ao meio ambiente, o quadro pode piorar muito e rapidamente: calcula-se que, em 2025, dois terços da população global - 5,5 bilhões de pessoas - poderão ter dificuldade de acesso à água potável; em 2050, já seria cerca de 75% da humanidade.

O drama diz respeito à sede e à escassez de água para cozinhar, tomar banho e plantar, mas também à disseminação de doenças causadas pela ausência de tratamento da água, como diarreia e malária.

Desigualdades

Se considerarmos todo o planeta, veremos que a distribuição de água doce na natureza é desequilibrada entre as várias regiões. Alguns países dispõem de mais água do que seus habitantes necessitam, enquanto outros estão situados em regiões extremamente secas, como o norte da África, o Oriente Médio e o norte da China.





Canadá, Islândia e Brasil são países favorecidos pela natureza em relação à água potável. Esse desequilíbrio faz com que um canadense possa gastar até 600 litros de água por dia e um africano disponha de menos de 30 litros diários para beber, cozinhar, fazer a higiene, irrigar plantações e sustentar rebanhos.

Nas regiões mais secas da Terra, as populações locais vivem numa situação que se convencionou chamar de “estresse hídrico”. Trata-se de uma combinação de fatores ambientais (como a falta de chuvas) e socioeconômicos (alto crescimento demográfico) que resulta em pessoas demais e água de menos. Isso nem sempre ocorre, porém, em razão da falta de recursos hídricos.

A África Subsariana, por exemplo, é atravessada por grandes rios, e seu índice pluviométrico anual é considerado alto. No entanto, os países da região, entre os mais pobres do mundo, não possuem infraestrutura para aproveitar mais que 3,8% da vazão total de seus rios.

Má Utilização

Uma das próximas vítimas mundiais do estresse hídrico pode ser a China, e num espaço de tempo curto: 20 anos. O país tem 20% da população mundial e 7% dos recursos hídricos globais. Metade das cidades chinesas já padece com a escassez de água.

No norte do país, mais árido, o lençol freático está exaurido; no sul, onde as fontes são mais abundantes, a poluição atinge os maiores rios. Para o Banco Mundial, caso a China continue a crescer demográfica e economicamente como hoje, 30 milhões de chineses estarão sem água em 2030.

A principal causa da escassez de água potável é o mau uso. Estima-se que, de cada 100 litros de água própria para consumo,

60 se percam em razão de maus hábitos ou de distribuição ineficiente. Um dos exemplos mais gritantes é o do Mar de Aral, na Ásia, que perdeu três quartos de volume de água por causa de projetos desastrosos de irrigação.

A agropecuária é a atividade que mais consome água no mundo. Calcula-se que as plantações respondam por 69% de seu uso. A indústria utiliza 21% e o consumo doméstico responde por 10%.

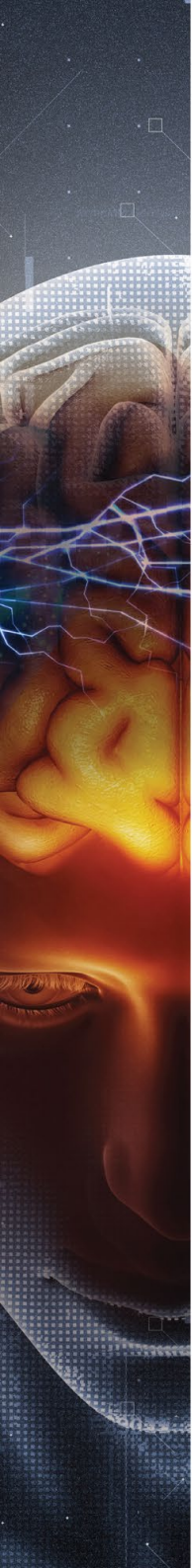
Uso Consciente

Graças à popularização crescente da ideia do uso sustentável dos recursos naturais, há meios para reverter esse quadro. Medidas simples e ao alcance de todos, como reduzir o tempo de banho e fechar a torneira ao escovar os dentes ou ensaboar a louça, podem resultar em até um terço de economia na utilização doméstica.

As mudanças no uso econômico, tanto agrícola quanto industrial, também podem cortar o consumo. Parte importante, porém, cabe aos governos, responsáveis por investimentos para resolver problemas estruturais.

Os vazamentos na rede de fornecimento drenam boa parte da água tratada. Há estimativas de que, em certos países, até 70% da água que sai dos reservatórios não chegue às torneiras, escoando por encanamentos mal conservados.

No Brasil, calcula-se que essa perda fique em 45%. A ampliação das estações e redes de tratamento de água é outro aspecto básico para fazer frente ao aumento do consumo. Afinal, do início ao fim do século XX, o uso humano de água aumentou seis vezes no mundo, sob o dobro do crescimento da população no mesmo período.



Brasil Em Berço Esplêndido

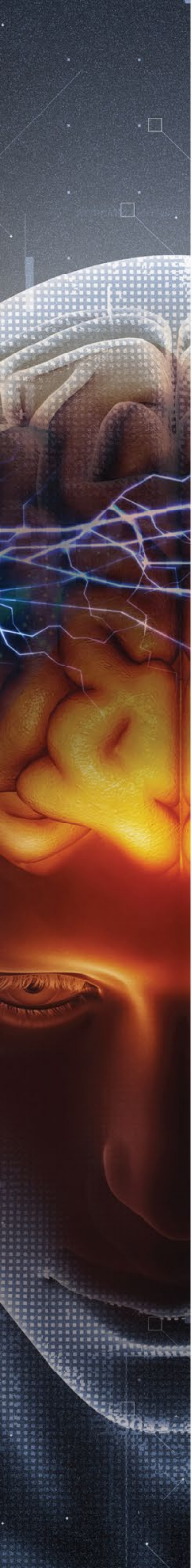
O Brasil é privilegiado com relação aos recursos hídricos: 12% da água doce superficial do planeta corre em rios nacionais. Esse percentual é o dobro de todos os rios da Austrália e da Oceania; 42% superior aos da Europa; e 25% a mais do que os do continente africano. Claro que, como ocorre em outros lugares, esses recursos estão geograficamente mal distribuídos.

A região amazônica, na qual vivem apenas 5% dos brasileiros, acumula 74% de toda a água nacional. A boa situação do país também se repete com relação às águas subterrâneas, os aquíferos. Ao todo, o país dispõe de 27 aquíferos, sendo o principal o Guarani, neste caso, localizado sob as regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste.

Mesmo assim, há problemas de longa data nunca resolvidos. O principal diz respeito ao abastecimento de água para parte da população do semi-árido nordestino. Nos últimos anos, a situação tem melhorado graças ao uso de carros-pipa e à construção de açudes e de cisternas.

Além disso, o governo federal começou as obras para a transposição das águas do rio São Francisco. A obra, porém, é polêmica: para seus defensores, vai garantir o abastecimento de água para populações em zonas críticas de seca; para os críticos, poderá prejudicar seriamente o São Francisco.

Fonte: http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/ambiente/conteudo_272416.shtml



ANEXO H – Texto utilizado na oficina 4

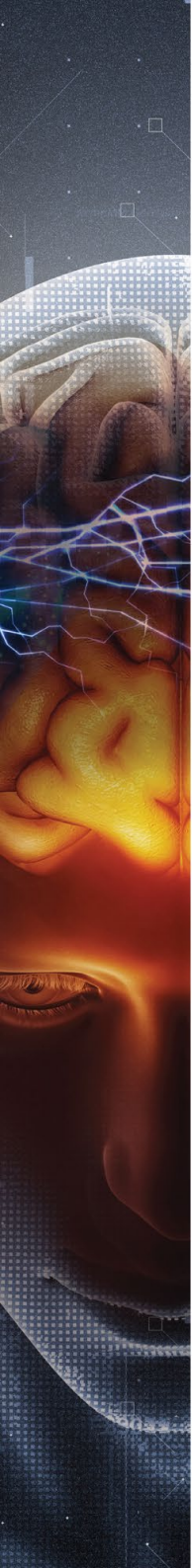
A Paz e a Lei

A paz!! Não a vejo. Não há, como não pode existir, senão uma, é a que assenta na lei, na punição dos crimes, na responsabilidade dos culpados, na guarda rigorosa das instituições livres. Outra espécie de paz, não é senão a paz da servidão, a paz indigna e aviltante dos países oprimidos, a paz abjeta que a nossa índole, o nosso regímen essencialmente repelem, a paz que humilha todos os homens honestos, a paz que nenhuma criatura humana pode tolerar sem abaixar a cabeça envergonhada.

Essa não é a paz que eu desejo. Quando peço a observância da lei, é justamente porque a lei é o abrigo da tolerância e da bondade. Não há outra bondade real, Srs. Senadores, senão aquela que consiste na distribuição da justiça, isto é, no bem distribuído aos bons e no castigo dispensado aos maus.

E a tolerância, que vem a ser senão a observância da igualdade legal? Porventura temos sido nós iguais perante a lei, neste regime, nestes quatro anos de Governo, especialmente? Há algum chefe de partido, há algum cabeça de grupo, algum amigo íntimo da situação, algum parente ou chegado às autoridades, que não reúna em sua pessoa um feixe de regalias, que não goze de prerrogativas especiais, que não tenha em torno de sua individualidade uma guarda e defesa régia ou principesca?

Essa excursão, Srs. Senadores, me levaria longe e poderia por si só absorver os meus poucos minutos de tribuna nesta sessão. Nas poucas vezes em que me atrevo a perturbar a serenidade abso-



luta deste recinto e a contrariar os sentimentos dos meus honrados colegas, tenho consciência, Sr. Presidente, de ter-me colocado sempre em um plano, que não se opõe nem à tolerância nem à paz; que é, ao contrário, o terreno onde a paz e a tolerância se devem estabelecer, o único terreno em que nós todos nos poderíamos aproximar e dar-nos as mãos, o terreno da reconciliação com a lei, com a República, com as suas instituições constantemente postergadas, debaixo da política sem escrúpulos da atualidade.

Fonte: Rui Barbosa. “Discurso no Senado Federal, em 13 de outubro de 1914”. In: Antologia. Rio de Janeiro, Ediouro, s.d., p. 58-59 (com adaptações). Disponível em: <http://www.seuconcurso.com.br/interpretsss/inter01.htm>



ANEXO I – Texto utilizado na oficina 5

“Brasileiros se manifestam em vários estados contra corrupção e governo”

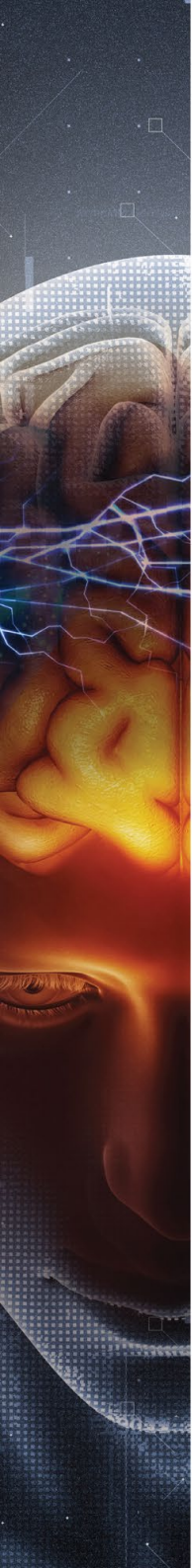
Quinze de março de 2015, domingo de ruas e praças cheias em cidades de 26 estados e do Distrito Federal para manifestações contra a corrupção e contra o governo Dilma. Os maiores atos públicos aconteceram em Porto Alegre, Brasília, Rio de Janeiro, Fortaleza, Belém e São Paulo.

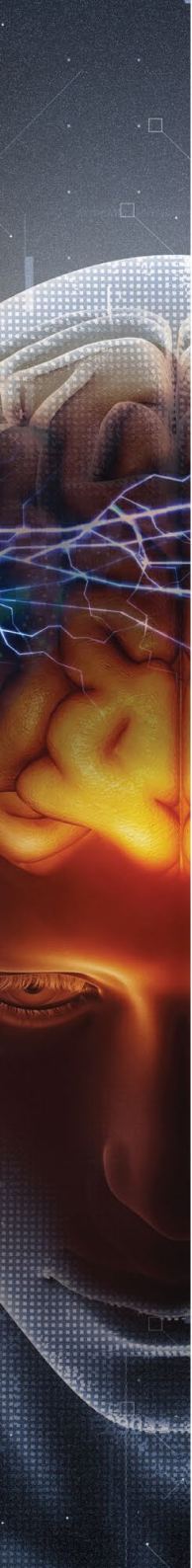
Foi em São Paulo que se viu uma das maiores manifestações públicas dos últimos tempos, na Avenida Paulista e arredores. Os repórteres acompanharam esse dia de protestos em todo o país desde cedo.

Na parte da manhã, a concentração de manifestantes começou às 9 horas. Vestidos de verde e amarelo e empunhando bandeiras do Brasil eles foram chegando aos pontos de encontro, nas capitais e em cidades do interior de pelo menos 15 estados.

Às 10 horas, ruas e praças já reuniam uma multidão de milhares de pessoas, de maneira pacífica. As faixas e cartazes mostravam palavras de ordem contra o governo, a presidente Dilma e o PT. Os atos pediram apoio ao Ministério Público, à Operação Lava Jato, e, em muitos deles, pediam também o impeachment da presidente Dilma.

A manifestação foi convocada por movimentos sociais que se dizem apartidários, como o “vem pra rua” e o “movimento Brasil livre”. No Rio de Janeiro, aconteceu na Avenida Atlântica, com início na altura do posto cinco e seguiu até o hotel Copacabana Palace, um trecho de pouco mais de dois quilômetros.





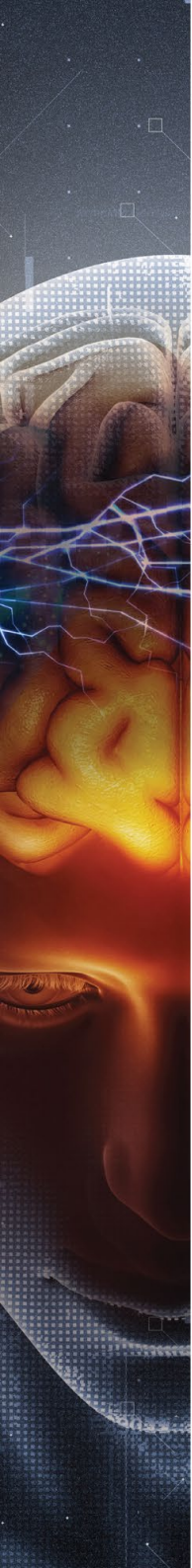
O batalhão da polícia militar de Copacabana chegou a anunciar que 15 mil pessoas participavam do protesto. Mas, à tarde, o comando da PM anunciou que essa era uma estimativa inicial e que não haveria um número oficial. Líderes do movimento “vem pra rua” disseram que foram 100 mil pessoas. Os manifestantes carregavam uma enorme bandeira do Brasil. “Manifestação pacífica, maravilhosa. Queremos Brasil, Brasil, só Brasil”, disse uma mulher.

Havia cartazes e faixas pedindo um basta na corrupção e contra a presidente Dilma Rousseff. Até na água, houve protesto. Das janelas e varandas, teve morador acenando em apoio à manifestação. “A gente que um Brasil melhor, né? A gente quer de fato o progresso do país”, disse outra mulher. No meio da multidão, um cartaz destoava pedindo a volta da ditadura militar, uma atitude ilegal e contra a constituição.

Em Brasília, 1600 policiais foram convocados para garantir a segurança dos manifestantes e evitar invasão a prédios públicos. A concentração foi em frente ao Museu da República, mas a multidão caminhou até o Congresso Nacional, onde os manifestantes sentaram-se no gramado. Segundo a Polícia Militar, eram entre 45 e 50 mil pessoas. Para os organizadores, entre 80 e 100 mil pessoas participaram do protesto.

Em Salvador, os manifestantes se concentraram no Farol da Barra, cartão postal da cidade. Bateram frigideira, carregaram cartazes contra o PT e ao som de uma banda cantaram o hino nacional. Foram 8 mil manifestantes, segundo os organizadores. E seis mil para a PM.

No Recife, o protesto foi na praia da Boa Viagem. As pessoas em verde e amarelo pediam o fim da corrupção. Havia faixas e cartazes pelo impeachment da presidente Dilma e exigindo cadeia para os corruptos. Os organizadores não estimaram o número de participantes. Segundo a PM, foram 8 mil.



Em Belo Horizonte, a Praça da Liberdade foi tomada por uma multidão que exigia justiça, ética e punição para os corruptos. Algumas pessoas usaram nariz de palhaço e apitos. E em vários momentos, a manifestação gritava em coro “fora Dilma”. Os organizadores também não calcularam o número de participantes. Segundo a PM, 20 mil pessoas.

Sessenta mil pessoas, segundo os organizadores, foram para as ruas em Belém. Segundo a PM, eram 30 mil caminhando da Avenida Visconde de Souza Franco, no centro da cidade até o Teatro da Paz. A manifestação terminou por volta de meio dia sem nenhuma ocorrência de tumulto.

Em Aracaju o protesto foi em frete aos arcos da orla da Atalaia. Cinco mil pessoas participaram, de acordo com os organizadores. Segundo a PM, eram 900 pessoas. O início da passeata atrasou por conta de uma forte chuva, mas depois seguiu tranquilamente pelas ruas da cidade.

Em Fortaleza tanto a PM quanto os organizadores calculam que 20 mil pessoas ocuparam a Praça Portugal. Como no resto do país, os manifestantes usavam roupas com as cores da bandeira brasileira.

Em Goiânia a concentração foi na Praça Tamandaré. Um balcão foi instalado para que as pessoas assinassem um manifesto pró-impeachment. Os organizadores não estimaram o número de participantes, segundo a PM eram 60 mil.

À tarde os protestos se ampliaram em vários estados. Em algumas cidades, manifestantes voltaram às ruas em locais diferentes dos protestos da manhã. Como em São Luiz, Salvador e Belém.

Em Porto Alegre, cem mil pessoas, segundo a Polícia Militar e 110 mil pelas contas dos organizadores, caminharam entre os parques moinhos de vento e redenção. Muita gente vestiu as cores

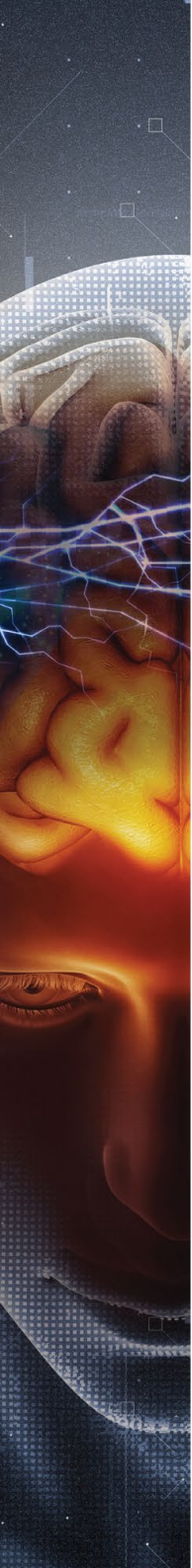
do Brasil. Cartazes e faixas pediam o impeachment da presidente Dilma e o fim da corrupção.

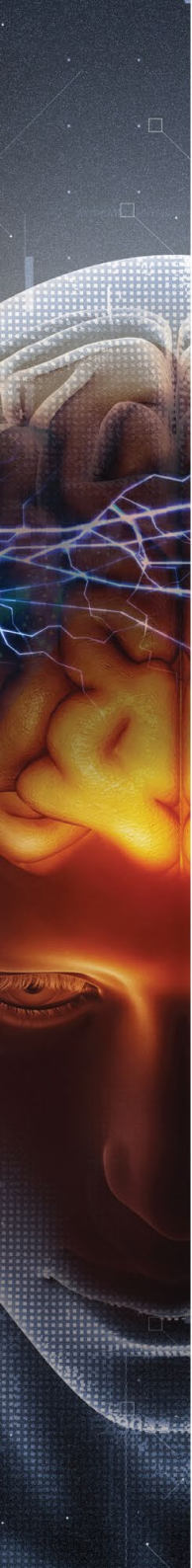
Em Curitiba, os manifestantes se reuniram na Praça Santos Andrade, no centro, e caminharam até a Boca Maldita, também no centro. Oitenta mil pessoas participaram do protesto, segundo a PM. Os organizadores falam em cem mil. Em Ribeirão Preto, no interior de São Paulo, os manifestantes saíram do centro da cidade e percorreram quatro quilômetros com faixas contra a corrupção. A passeata reuniu 32 mil pessoas, segundo os organizadores do movimento, 30 mil pelos cálculos da PM.

Em Franca, na mesma região, a praça principal foi o local escolhido para o protesto. Cartazes pediam o impeachment da presidente Dilma. Alguns agricultores chegaram a cavalo. Outros passearam pelas ruas de trator. A Polícia Militar contou 4,5 mil pessoas e os organizadores, 5 mil.

Em Natal, o protesto foi à tarde. Como no resto do Brasil, muitas pessoas usaram as cores da bandeira. De acordo com os organizadores, 40 mil pessoas participaram do ato. A PM contou 12 mil. A manifestação em Teresina foi em frente à Assembleia Legislativa do Piauí e teve um velório simbólico do PT, onde foram queimados bonecos da presidente Dilma e do ex-presidente Lula. Um grupo de manifestantes usava camisa do Brasil pedindo “fora Dilma”. O protesto foi pacífico. A organização do evento disse que cerca de 5 mil pessoas estiveram na manifestação. E a Polícia Militar diz que foram 4 mil pessoas.

Em Vitória uma passeata saiu da sede da Petrobras, outra saiu da cidade de Vila Velha e atravessou a terceira ponte até Vitória. As duas se encontraram com um terceiro grupo na praça do Papa, a maior da cidade. De acordo com a PM, cem mil pessoas foram para as ruas de Vitória protestar. A organização do evento fala em 120 mil pessoas. A manifestação transcorreu tranquilamente.





Em Florianópolis, os manifestantes se reuniram no centro, em frente ao terminal de ônibus. E seguiram pela Avenida Beira Mar Norte, a principal da cidade. Faixas e cartazes pediam o impeachment da presidente Dilma. Tanto a PM, quanto os organizadores do movimento concordaram que havia 30 mil pessoas nas ruas.

Em João Pessoa, muitas famílias foram para a Praia de Tambaú. Muita gente pintou o rosto e usou nariz de palhaço. Um homem fez uma fantasia em protesto contra a corrupção na Petrobras. Para a PM, havia 4mil manifestantes. Para os organizadores, eram 7 mil.

Em São Paulo, manifestações por toda a parte e de todo lugar. De caminhão, de moto e de metrô. A maior concentração foi na Avenida Paulista, que duas horas antes do horário marcado, já estava lotada. Os comerciantes colocaram tapumes. Os moradores apoiaram a manifestação com bandeiras nas janelas. No cartaz, o orgulho de ser brasileiro. Em outro, o pedido em impeachment da presidente Dilma. Também tinha professores pedindo a saída de Lula, Dilma e do PT. Os manifestantes também pediam mais saúde, mais educação e menos corrupção.

“Eu estou cansada. A gente luta tanto, trabalha todos os dias e temos o que como resposta? Roubo, mais roubo. Brasileiro não aguenta mais”, diz Silmara Vettori, gerente comercial. “É muita roubalheira, o Brasil não aguenta mais, entendeu”, diz um homem. Banda podre do Executivo, Legislativo, Judiciário e empresários também foi alvo de protestos. Na cruz, inflação e juro e o questionamento: que país é esse?

“Não é o caso de intervenção militar, não é o caso de impeachment. É o caso de criar vergonha na cara e de termos um país decente, honesto, de gente trabalhadora e pôr um fim a toda essa corrupção que toma conta do país de maneira deslavada e vergonhosa”, diz Paulo Niemeyer, advogado.

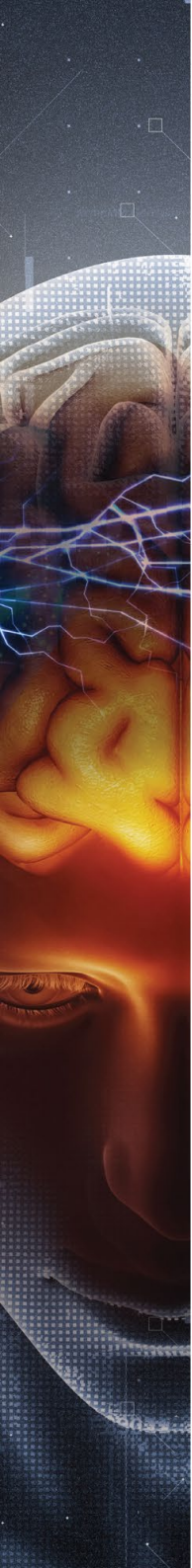
Vinte jovens foram detidos, com eles foram encontrados rojões e socos ingleses. Eles vestiam camisetas de um grupo chamado “carecas do subúrbio”. Os manifestantes apoiaram os policiais e hostilizaram os presos.

O helicóptero da Polícia Militar sobrevoou a Avenida Paulista para calcular o número de manifestantes. Nas contas da polícia, um milhão de pessoas foram até lá. E os organizadores concordaram com a PM. O protesto ocupou quase dois quilômetros da avenida e se espalhou por pelo menos 15 quarteirões. Não parava de chegar gente. No meio da tarde, uma das principais estações da Avenida Paulista fechou as portas porque não cabia mais ninguém. Os caminhões que mais cedo percorreram ruas da capital se juntaram aos manifestantes.

A equipe do Fantástico esteve na esquina da Avenida Paulista chegando a Rua da Consolação. E foi no local que caminhoneiros que decidiram participar da manifestação fizeram o seu protesto. Eles não podem entrar na avenida por causa da quantidade de manifestantes então eles pararam ali e tão fazendo um buzinaço.

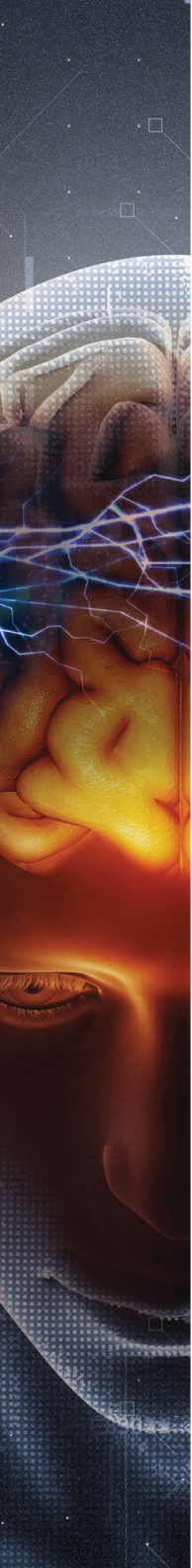
“É uma emoção indescritível, só quem está aqui pode sentir. Só quem é brasileiro independentemente de partido, que trabalha e paga imposto e quer um pouco de justiça social verdadeira sabe o que é estar aqui nessa Avenida Paulista hoje”, destaca uma manifestante.

A Polícia Militar de São Paulo informou como chegou ao número de um milhão de manifestantes na Avenida Paulista. A PM diz que usou uma ferramenta tecnológica com mapas e georreferenciamento, baseadas nas imagens aéreas colhidas por um dos helicópteros águia. Assim, determinando a extensão principal da manifestação, bem como, a ocupação das ruas adjacentes, foi adotado como parâmetro de cálculo, naquele momento, de cinco pessoas por metro quadrado.



Já o Instituto Datafolha, usando metodologia própria, calculou em 210 mil o número de manifestantes no protesto deste domingo (15), na Avenida Paulista. Segundo o Datafolha, esse número refere-se ao total de pessoas diferentes que participaram, em algum momento, da manifestação. O Datafolha não considerou as pessoas nas adjacências da Avenida Paulista. O Instituto salientou, no entanto, que 210 mil é o maior número medido em um ato político em São Paulo, desde as Diretas Já, quando em 1984, o Datafolha calculou que 400 mil pessoas se reuniram na Praça da Sé.

Fonte: G1 -Edição do dia 15/03/2015 - Atualizado em 16/03/2015 11h47. Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2015/03/brasileiros-manifestam-em-varios-estados-contracorrupcao-e-governo.html>



ANEXO J –Textos utilizados na oficina 6

Encerrando Ciclos

Sempre é preciso saber quando uma etapa chega ao final. Se insistirmos em permanecer nela mais do que o tempo necessário, perdemos a alegria e o sentido das outras etapas que precisamos viver. Encerrando ciclos, fechando portas, terminando capítulos - não importa o nome que damos, o que importa é deixar no passado os momentos da vida que já se acabaram.

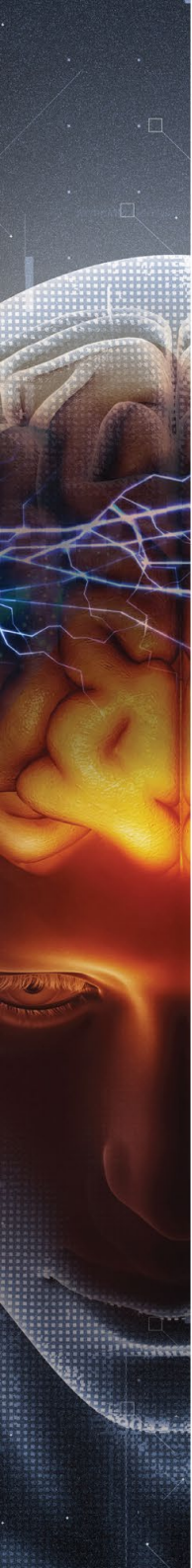
Foi despedido do trabalho? Terminou uma relação?

Deixou a casa dos pais? Partiu para viver em outro país?

A amizade tão longamente cultivada desapareceu sem explicações?

Você pode passar muito tempo se perguntando por que isso aconteceu. Pode dizer para si mesmo que não dará mais um passo enquanto não entender as razões que levaram certas coisas, que eram tão importantes e sólidas em sua vida, serem subitamente transformadas em pó. Mas tal atitude será um desgaste imenso para todos: seus pais, seu marido ou sua esposa, seus amigos, seus filhos, sua irmã, todos estarão encerrando capítulos, virando a folha, seguindo adiante, e todos sofrerão ao ver que você está parado.

Ninguém pode estar ao mesmo tempo no presente e no passado, nem mesmo quando tentamos entender as coisas que acontecem conosco. O que passou não voltará: não podemos ser eternamente meninos, adolescentes tardios, filhos que se sentem culpados ou rancorosos com os pais, amantes que revivem noite e dia uma ligação com quem já foi embora e não tem a menor intenção de voltar.



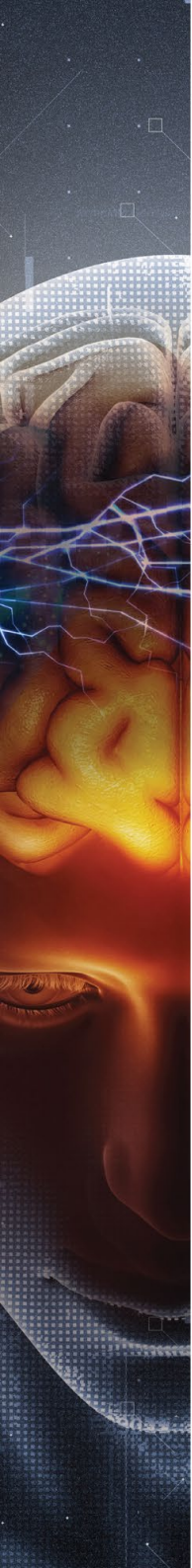
As coisas passam, e o melhor que fazemos é deixar que elas realmente possam ir embora. Por isso é tão importante (por mais doloroso que seja!) destruir recordações, mudar de casa, dar muitas coisas para orfanatos, vender ou doar os livros que tem.

Tudo neste mundo visível é uma manifestação do mundo invisível, do que está acontecendo em nosso coração - e o desfazer-se de certas lembranças significa também abrir espaço para que outras tomem o seu lugar.

Deixar ir embora. Soltar. Desprender-se. Ninguém está jogando nesta vida com cartas marcadas, portanto às vezes ganhamos, e às vezes perdemos. Não espere que devolvam algo, não espere que reconheçam seu esforço, que descubram seu gênio, que entendam seu amor. Pare de ligar sua televisão emocional e assistir sempre ao mesmo programa, que mostra como você sofreu com determinada perda: isso o estará apenas envenenando, e nada mais.

Não há nada mais perigoso que rompimentos amorosos que não são aceitos, promessas de emprego que não têm data marcada para começar, decisões que sempre são adiadas em nome do “momento ideal”. Antes de começar um capítulo novo, é preciso terminar o antigo: diga a si mesmo que o que passou, jamais voltará.

Lembre-se de que houve uma época em que podia viver sem aquilo, sem aquela pessoa - nada é insubstituível, um hábito não é uma necessidade. Pode parecer óbvio, pode mesmo ser difícil, mas é muito importante. Encerrando ciclos. Não por causa do orgulho, por incapacidade, ou por soberba, mas porque simplesmente aquilo já não se encaixa mais na sua vida. Feche a porta, mude o disco, limpe a casa, sacuda a poeira. Deixe de ser quem era, e se transforme em quem é.



Mulheres Possíveis

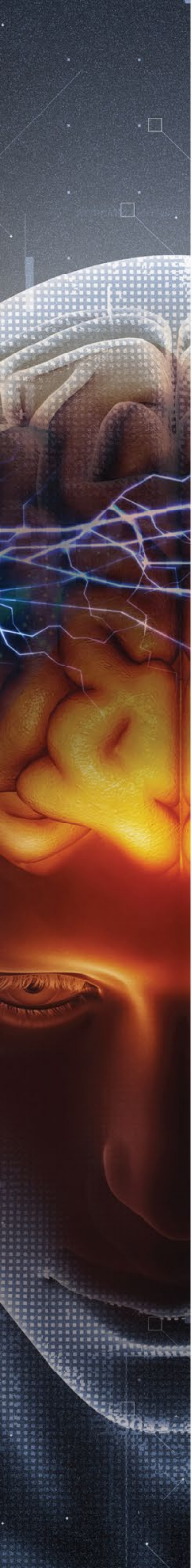
Eu não sirvo de exemplo para nada, mas, se você quer saber se isso é possível, me ofereço como piloto de testes. Sou a Miss Imperfeita, muito prazer. Uma imperfeita que faz tudo o que precisa fazer, como boa profissional e mulher que também sou: trabalho todos os dias, ganho minha grana, vou ao supermercado algumas vezes por semana, decido o cardápio das refeições, telefono para minha mãe, para minha sogra, procuro minhas amigas, namoro, viajo, vou ao cinema, pago minhas contas, respondo a toneladas de e-mails, faço revisões no dentista, mamografia, faço academia, - compro flores para casa, providencio os consertos domésticos, participo de eventos e reuniões ligados à minha profissão e ainda faço escova toda semana - e as unhas! E, entre uma coisa e outra, leio livros. Portanto, sou ocupada, mas não uma workaholic.

Por mais disciplinada e responsável que eu seja, aprendi duas coisinhas que operam milagres.

Primeiro: a dizer NÃO. Segundo: a não sentir um pingão de culpa por dizer NÃO. Culpa por nada, aliás. Existe a Coca Zero, o Fome Zero, o Recruta Zero. Pois inclua na sua lista a Culpa Zero.

Quando você nasceu, nenhum profeta adentrou a sala da maternidade e lhe apontou o dedo dizendo que a partir daquele momento você seria modelo para os outros. Seu pai e sua mãe, acredite, não tiveram essa expectativa: tudo o que desejaram é que você não chorasse muito durante as madrugadas e mamasse direitinho.

Você não é Nossa Senhora. Você é, humildemente, uma mulher. E, se não aprender a delegar, a priorizar e a se divertir, bye-bye vida interessante. Porque vida interessante não é ter a agenda lotada, não é ser sempre politicamente correta, não é topar qualquer projeto por dinheiro, não é atender a todos e criar para si a falsa impressão de ser indispensável.





É ter tempo. Tempo para fazer nada. Tempo para fazer tudo. Tempo para dançar sozinha na sala. Tempo para bisbilhotar uma loja de discos. Tempo para sumir dois dias com seu amor. Três dias. Cinco dias! Tempo para uma massagem. Tempo para ver a novela. Tempo para receber aquela sua amiga que é consultora de produtos de beleza. Tempo para fazer um trabalho voluntário.

Tempo para procurar um abajur novo para seu quarto. Tempo para conhecer outras pessoas. Voltar a estudar. Para engravidar. Tempo para escrever um livro que você nem sabe se um dia será editado. Tempo, principalmente, para descobrir que você pode ser perfeitamente organizada e profissional sem deixar de existir.

Porque nossa existência não é contabilizada por um relógio de ponto ou pela quantidade de memorandos virtuais que atolam nossa caixa postal. Existir, a que será que se destina? Destina-se a ter o tempo a favor, e não contra. A mulher moderna anda muito antiga. Acredita que, se não for super, se não for mega, se não for uma executiva ISO 9000, não será bem avaliada. Está tentando provar não-sei-o-quê para não-sei-quem. Precisa respeitar o mosaico de si mesma, privilegiar cada pedacinho de si. Se o trabalho é um pedaço de sua vida, ótimo!

Nada é mais elegante, charmoso e inteligente do que ser independente. Mulher que se sustenta fica muito mais sexy e muito mais livre para ir e vir. Desde que lembre de separar alguns bons momentos da semana para usufruir essa independência, senão é escravidão, a mesma que nos mantinha trancafiadas em casa, espiando a vida pela janela.

Desacelerar tem um custo. Talvez seja preciso esquecer a bolsa Prada, o hotel decorado pelo Philippe Starck e o batom da M.A.C. Mas, se você precisa vender a alma ao diabo para ter tudo isso, francamente, está precisando rever seus valores. E descobrir que uma bolsa

de palha, uma pousadinha rústica à beira-mar e o rosto lavado (ok, esqueça o rosto lavado) podem ser prazeres cinco estrelas e nos dar uma nova perspectiva sobre o que é, afinal, uma vida interessante.

A Dor Que Dói Mais

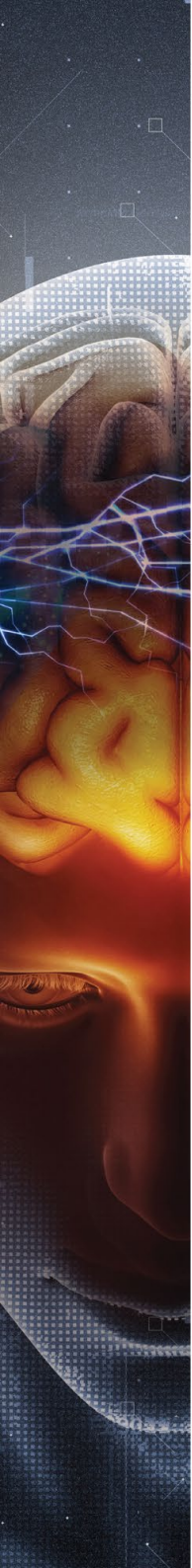
Trancar o dedo numa porta dói. Bater com o queixo no chão dói. Torcer o tornozelo dói. Um tapa, um soco, um pontapé, doem. Dói bater a cabeça na quina da mesa, dói morder a língua, doi cólica, cárie e pedra no rim. Mas o que mais dói é saudade.

Saudade de um irmão que mora longe. Saudade de uma cachoeira da infância. Saudade do gosto de uma fruta que não se encontra mais. Saudade do pai que já morreu. Saudade de um amigo imaginário que nunca existiu. Saudade de uma cidade. Saudade da gente mesmo, quando se tinha mais audácia e menos cabelos brancos. Doem essas saudades todas.

Mas a saudade mais dolorida é a saudade de quem se ama. Saudade da pele, do cheiro, dos beijos. Saudade da presença, e até da ausência consentida. Você podia ficar na sala e ele no quarto, sem se verem, mas sabiam-se lá. Você podia ir para o aeroporto e ele para o dentista, mas sabiam-se onde. Você podia ficar o dia sem vê-lo, ele o dia sem vê-la, mas sabiam-se amanhã. Mas quando o amor de um acaba, ao outro sobra uma saudade que ninguém sabe como deter.

Saudade é não saber. Não saber mais se ele continua se gripando no inverno. Não saber mais se ela continua clareando o cabelo. Não saber se ele ainda usa a camisa que você deu. Não saber se ela foi na consulta com o dermatologista como prometeu.

Não saber se ele tem comido frango de padaria, se ela tem assistido as aulas de inglês, se ele aprendeu a entrar na Internet,



se ela aprendeu a estacionar entre dois carros, se ele continua fumando Carlton, se ela continua preferindo Pepsi, se ele continua sorrindo, se ela continua dançando, se ele continua pescando, se ela continua lhe amando.

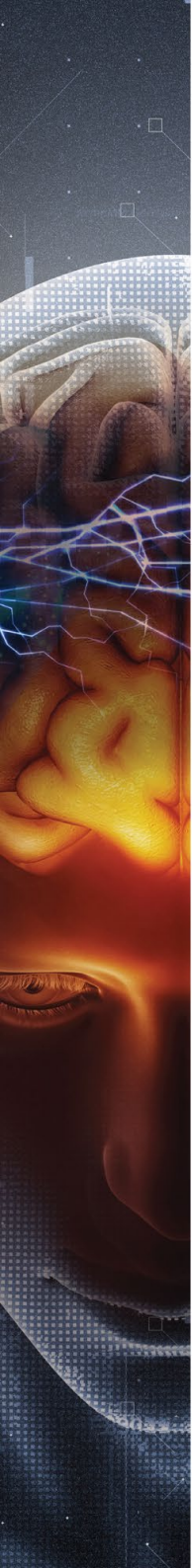
Saudade é não saber. Não saber o que fazer com os dias que ficaram mais compridos, não saber como encontrar tarefas que lhe cessem o pensamento, não saber como frear as lágrimas diante de uma música, não saber como vencer a dor de um silêncio que nada preenche.

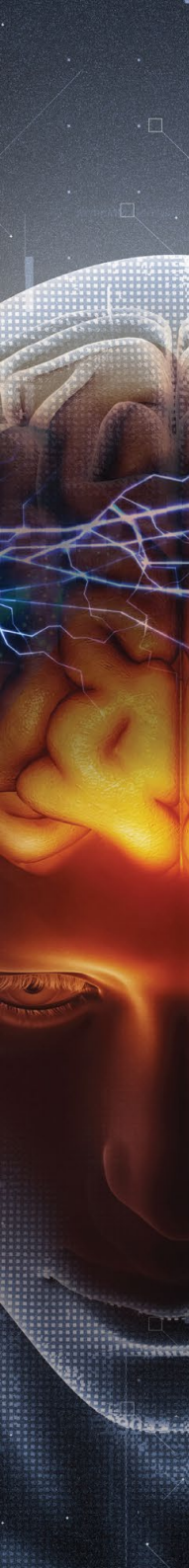
Saudade é não querer saber. Não querer saber se ele está com outra, se ela está feliz, se ele está mais magro, se ela está mais bela. Saudade é nunca mais querer saber de quem se ama, e ainda assim, doer.

A despedida do amor

Existe duas dores de amor. A primeira é quando a relação termina e a gente, seguindo amando, tem que se acostumar com a ausência do outro, com a sensação de rejeição e com a falta de perspectiva, já que ainda estamos tão envolvidos que não conseguimos ver luz no fim do túnel.

A segunda dor é quando começamos a vislumbrar a luz no fim do túnel. Você deve achar que eu bebi. Se a luz está sendo vista, adeus dor, não seria assim? Mais ou menos. Há, como falei, duas dores. A mais dilacerante é a dor física da falta de beijos e abraços, a dor de virar desimportante para o ser amado. Mas quando essa dor passa, começamos um outro ritual de despedida: a dor de abandonar o amor que sentíamos. A dor de esvaziar o coração, de remover a saudade, de ficar livre, sem sentimento especial por ninguém. Dói também.





Na verdade, ficamos apegados ao amor tanto quanto à pessoa que o gerou. Muitas pessoas reclamam por não conseguir se desprender de alguém. É que, sem se darem conta, não querem se desprender. Aquele amor, mesmo não retribuído, tornou-se um souvenir de uma época bonita que foi vivida, passou a ser um bem de valor inestimável, é uma sensação com a qual a gente se apega. Faz parte de nós. Queremos, logicamente, voltar a ser alegres e disponíveis, mas para isso é preciso abrir mão de algo que nos foi caro por muito tempo, que de certa maneira entranhou-se na gente e que só com muito esforço é possível alforriar.

É uma dor mais amena, quase imperceptível. Talvez, por isso, costuma durar mais do que a dor-de-cotovelo propriamente dita. É uma dor que nos confunde. Parece ser aquela mesma dor primeira, mas já é outra. A pessoa que nos deixou já não nos interessa mais, mas interessa o amor que sentíamos por ela, aquele amor que nos justificava como seres humanos, que nos colocava dentro das estatísticas: eu amo, logo existo.

Despedir-se de um amor é despedir-se de si mesmo. É o arremate de uma história que terminou, externamente, sem nossa concordância, mas que precisa também sair de dentro da gente.

Felicidade Realista

De norte a sul, de leste a oeste, todo mundo quer ser feliz. Não é tarefa das mais fáceis. A princípio, bastaria ter saúde, dinheiro e amor, o que já é um pacote louvável, mas nossos desejos são ainda mais complexos.

Não basta que a gente esteja sem febre: queremos, além de saúde, ser magérrimos, sarados, irresistíveis. Dinheiro? Não basta

termos para pagar o aluguel, a comida e o cinema: queremos a piscina olímpica, a bolsa Louis Vitton e uma temporada num spa cinco estrelas.

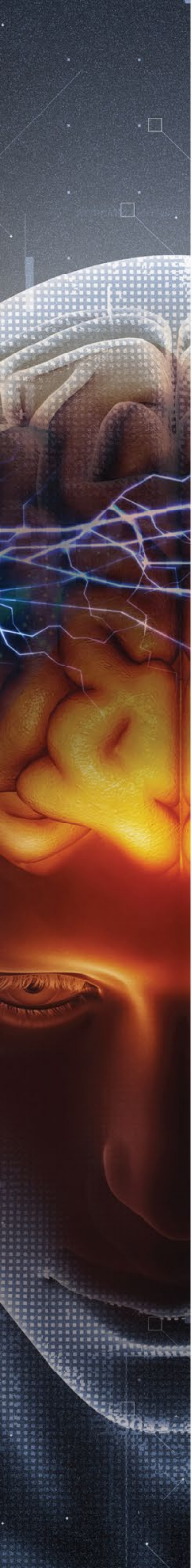
E quanto ao amor? Ah, o amor... não basta termos alguém com quem podemos conversar, dividir uma pizza e fazer sexo de vez em quando. Isso é pensar pequeno: queremos AMOR, todinho maiúsculo. Queremos estar visceralmente apaixonados, queremos ser surpreendidos por declarações e presentes inesperados, queremos jantar à luz de velas de segunda a domingo, queremos sexo selvagem e diário, queremos ser felizes assim e não de outro jeito.

É o que dá ver tanta televisão. Simplesmente esquecemos de tentar ser felizes de uma forma mais realista. Por que só podemos ser felizes formando um par, e não como ímpares?

Ter um parceiro constante não é sinônimo de felicidade, a não ser que seja a felicidade de estar correspondendo às expectativas da sociedade, mas isso é outro assunto. Você pode ser feliz solteiro, feliz com uns romances ocasionais, feliz com três parceiros, feliz sem nenhum. Não existe amor minúsculo, principalmente quando se trata de amor-próprio.

Dinheiro é uma benção. Quem tem, precisa aproveitá-lo, gastá-lo, usufruí-lo. Não perder tempo juntando, juntando, juntando. Apenas o suficiente para se sentir seguro, mas não aprisionado. E se a gente tem pouco, é com esse pouco que vai tentar segurar a onda, buscando coisas que saiam de graça, como um pouco de humor, um pouco de fé e um pouco de criatividade.

Ser feliz de uma forma realista é fazer o possível e aceitar o improvável. Fazer exercícios sem almejar passarelas, trabalhar sem almejar o estrelato, amar sem almejar o eterno. Olhe para o relógio: hora de acordar. É importante pensar-se ao extremo, buscar lá dentro o que nos mobiliza, instiga e conduz, mas sem exigir-se desumanamente.



A vida não é um game onde só quem testa seus limites é que leva o prêmio. Não sejamos vítimas ingênuas desta tal competitividade. Se a meta está alta demais, reduza-a. Se você não está de acordo com as regras, demita-se. Invente seu próprio jogo.

Escolhas de uma vida

A certa altura do filme Crimes e Pecados, o personagem interpretado por Woody Allen diz: “Nós somos a soma das nossas decisões”.

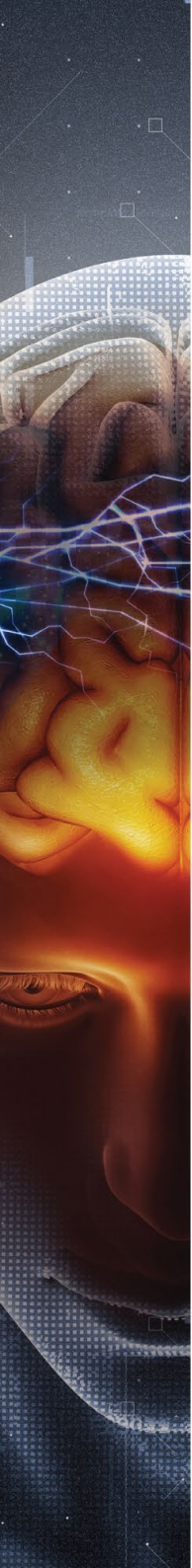
Essa frase acomodou-se na minha massa cinzenta e de lá nunca mais saiu. Compartilho do ceticismo de Allen: a gente é o que a gente escolhe ser, o destino pouco tem a ver com isso.

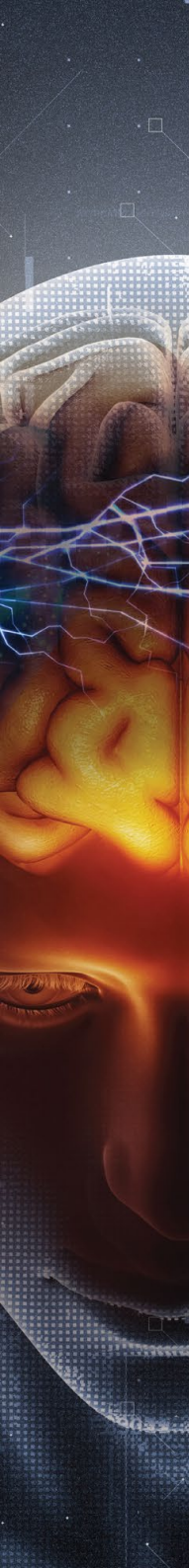
Desde pequenos aprendemos que, ao fazer uma opção, estamos descartando outra, e de opção em opção vamos tecendo essa teia que se convencionou chamar “minha vida”.

Não é tarefa fácil. No momento em que se escolhe ser médico, se está abrindo mão de ser piloto de avião. Ao optar pela vida de atriz, será quase impossível conciliar com a arquitetura.

No amor, a mesma coisa: namora-se um, outro, e mais outro, num excitante vaivém de romances. Até que chega um momento em que é preciso decidir entre passar o resto da vida sem compromisso formal com alguém, apenas vivenciando amores e deixando-os ir embora quando se findam, ou casar, e através do casamento fundar uma microempresa, com direito a casa própria, orçamento doméstico e responsabilidades.

As duas opções têm seus prós e contras: viver sem laços e viver com laços... Escolha: beber até cair ou virar vegetariano e budista? Todas as alternativas são válidas, mas há um preço a pagar por elas.





Quem dera pudéssemos ser uma pessoa diferente a cada 6 meses, ser casados de segunda a sexta e solteiros nos finais de semana, ter filhos quando se está bem-disposto e não tê-los quando se está cansado. Por isso é tão importante o auto conhecimento. Por isso é necessário ler muito, ouvir os outros, estagiar em várias tribos, prestar atenção ao que acontece em volta e não cultivar preconceitos.

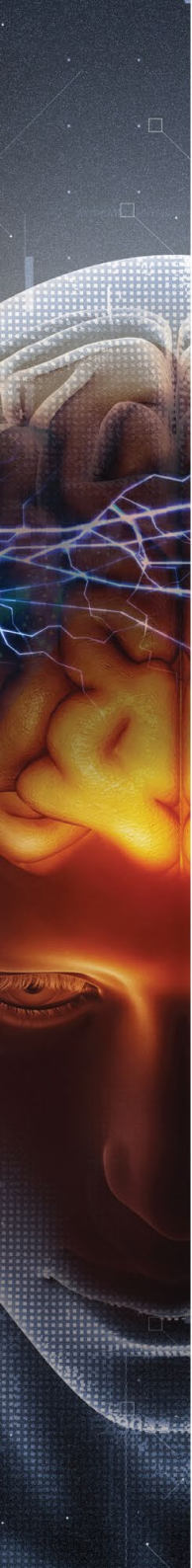
Nossas escolhas não podem ser apenas intuitivas, elas têm que refletir o que a gente é. Lógico que se deve reavaliar decisões e trocar de caminho: Ninguém é o mesmo para sempre.

Mas que essas mudanças de rota venham para acrescentar, e não para anular a vivência do caminho anteriormente percorrido. A estrada é longa e o tempo é curto. Não deixe de fazer nada que queira, mas tenha responsabilidade e maturidade para arcar com as conseqüências destas ações. Lembrem-se: suas escolhas têm 50% de chance de darem certo, mas também 50% de chance de darem errado. A escolha é sua...

O tempo passa

Ainda bem que o tempo passa! Já imaginou o desespero que tomaria conta de nós se tivéssemos que suportar uma segunda feira eterna?

A beleza de cada dia só existe porque não é duradoura. Tudo o que é belo não pode ser aprisionado, porque aprisionar a beleza é uma forma de desintegrar a sua essência. Dizem que havia uma menina que se maravilhava todas as manhãs com a presença de um pássaro encantado. Ele pousava em sua janela e a presenteava com um canto que não durava mais que cinco minutos. A beleza era tão intensa que o canto a alimentava pelo resto do dia. Certa



vez, ela resolveu armar uma armadilha para o pássaro encantado. Quando ele chegou, ela o capturou e o deixou preso na gaiola para que pudesse ouvir por mais tempo o seu canto.

O grande problema é que a gaiola o entristeceu, e triste, deixou de cantar. Foi então que a menina descobriu que, o canto do pássaro só existia, porque ele era livre. O encanto estava justamente no fato de não o possuir. Livre, ele conseguia derramar na janela do quarto, a parcela de encanto que seria necessário, para que a menina pudesse suportar a vida. O encanto alivia a existência... Aprisionado, ela o possuía, mas não recebia dele o que ela considerava ser a sua maior riqueza: o canto!

Fico pensando que nem sempre sabemos recolher só encanto... Por vezes, insistimos em capturar o encantador, e então o matamos de tristeza. Amar talvez seja isso: Ficar ao lado, mas sem possuir. Viver também.

Precisamos descobrir, que há um encanto nosso de cada dia que só poderá ser descoberto, à medida em que nos empenharmos em não reter a vida. Viver é exercício de desprendimento. É aventura de deixar que o tempo leve o que é dele, e que fique só o necessário para continuarmos as novas descobertas.

Há uma beleza escondida nas passagens... Vida antiga que se desdobra em novidades. Coisas velhas que se revestem de frescor. Basta que retiremos os obstáculos da passagem. Deixar a vida seguir. Não há tristeza que mereça ser eterna. Nem felicidade. Talvez seja por isso que o verbo dividir nos ajude tanto no momento em que precisamos entender o sentimento da tristeza e da alegria.

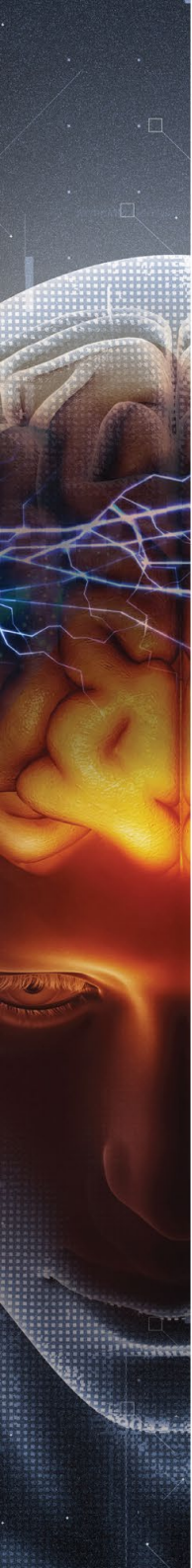
Eles só são suportáveis à medida em que os dividimos... E enquanto dividimos, eles passam, assim como tudo precisa passar. Não se prenda ao acontecimento que agora parece ser definitivo. O

tempo está passando... Uma redenção está sendo nutrida nessa hora...

Abra os olhos. Há encantos escondidos por toda parte. Presta atenção. São miúdos, mas constantes. Olhe para a janela de sua vida e perceba o pássaro encantado na sua história. Escute o que ele canta, mas não caia na tentação de querê-lo o tempo todo só pra você. Ele só é encantado porque você não o possui.

E nisto consiste a beleza desse instante: o tempo está passando, mas o encanto que você pode recolher será o suficiente para esperar até amanhã, quando o pássaro encantado, quando você menos imaginar, voltar a pousar na sua janela.

Os textos disponibilizados (já recortados, cada um em um envelope) foram extraídos de: <http://pensador.uol.com.br/frase/MjU1MTA/>



ANEXO K – Texto utilizado na oficina 7

O SUBCONSCIENTE

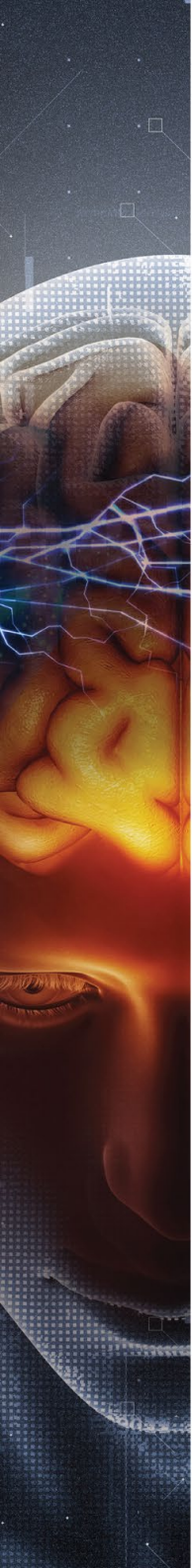
Nosso subconsciente trabalha na materialização de nossas crenças. Ele não tem senso de humor. Faz sempre o que acreditamos. Não falha. Dessa forma, o fracasso não existe. Você foi sempre um sucesso! Sua vida é obra sua. Você é responsável por suas experiências. Mesmo aquelas que parecem não depender de você foram atraídas por sua forma de pensar.

As coisas não vão bem? Só colhe infelicidade? É hora de perceber como você consegue fazer isso. Certamente não escolheu a atitude adequada para obter bons resultados. Mudando essa atitude, tudo se modificará.

A vida deseja que você desenvolva seus potenciais de espírito eterno e aprenda a ser feliz. A felicidade é nosso destino e só o bem é verdadeiro. Para nos ensinar isso, a vida programa nossas experiências de acordo com nossas necessidades. Através do resultado dessas experiências conquistamos a sabedoria.

Na queixa há sempre uma justificativa para continuarmos a ser como somos, mas há também uma auto-imagem negativa. Você pensa que não pode fazer nada, que é incapaz e não merece. Conforma-se em ser pobre, em ficar em segundo plano, em pensar primeiro nos outros (“é feio pensar em você primeiro”). Acha que, para você ter, outros terão que dar e perder. Como se

Deus fosse pobre e tão limitado que para dar a uns teria que tirar de outros. Esses pensamentos são altamente depressivos e atraem infelicidade. Seu subconsciente obedece às mensagens



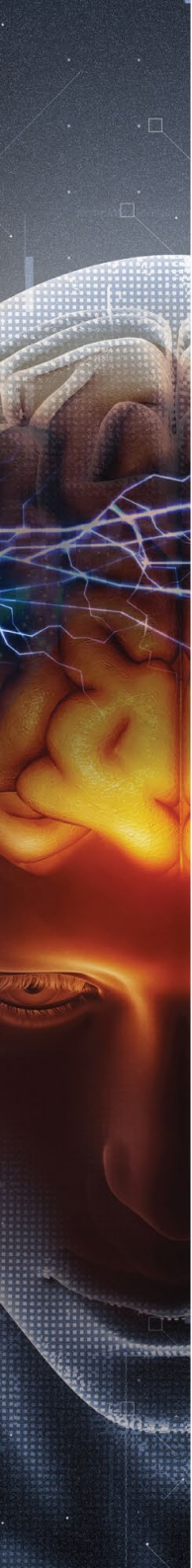
que você lhe envia. Você tem todo o poder de criar seu próprio destino. Se deseja viver melhor, reconheça isso.

Faça uma lista de suas crenças e até das frases que costuma dizer. Se puser atenção e for sincera, logo vai perceber quais as crenças que são responsáveis por sua infelicidade. Não pense mais nelas. Esqueça-as. Quanto mais se preocupar em eliminá-las, mais pensará nelas e as alimentará.

Trate de cultivar o oposto. Faça afirmações positivas sempre usando o presente. Exemplo: “Eu sou feliz”, “Tenho muita sorte”, “Minha saúde está cada dia melhor”, etc. Escreva-as e espalhe-as em sua casa, nos lugares onde você possa vê-las constantemente. Repita-as várias vezes por dia.

Mas não se esqueça de pôr emoção nelas, acreditar realmente no que afirmar. Ignore aquela vozinha que lhe diz que não vai funcionar. Não custa nada experimentar.

Lembre-se de que todos os problemas de sua vida foram criados por você. Você foi, é e sempre será um sucesso. Suas escolhas podem ter dado um resultado diverso do que você esperava, mas você conseguiu materializá-las. Refletem o que você crê, e o que você crê seu subconsciente materializa. Pense nisso.



ANEXO L – Textos utilizados na oficina 9**Epitáfio**

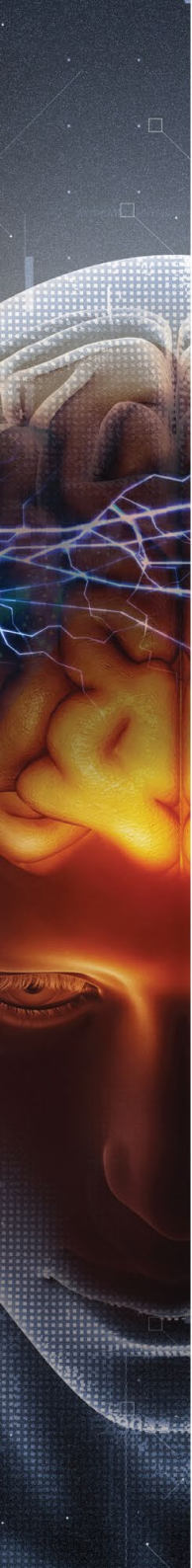
Devia ter amado mais
Ter chorado mais
Ter visto o sol nascer
Devia ter arriscado maisaté errado mais
Ter feito o que eu queria fazer
Queria ter aceitado as pessoas como elas são
Cada um sabe a alegria e a dor que traz no coração

O acaso vai me proteger
Enquanto eu andar distraído
O acaso vai me proteger
Enquanto eu andar...

Devia ter complicado menos, trabalhado menos
Ter visto o sol se pôr
Devia ter me importado menos com problemas pequenos
Ter morrido de amor
Queria ter aceitado a vida como ela é
A cada um cabe alegrias e a tristeza que vier
O acaso vai me proteger
Enquanto eu andar distraído
O acaso vai me proteger
Enquanto eu andar...

Devia ter complicado menos, trabalhado menos
Ter visto o sol se pôr.

Link: <http://www.vagalume.com.br/titas/epitafio.html#ixzz3ZIYLhvB>



O sol

Ei dor...eu não te escuto mais,
Você, não me leva a nada.
Ei medo...eu não te escuto mais,
Você, não me leva a nada.
E se quiser saber pra onde eu vou,
Pra onde tenha sol, é pra lá que eu vou
E se quiser saber pra onde eu vou,
Pra onde tenha sol, é pra lá que eu vou
Ei dor...eu não te escuto mais
Você não me leva a nada
Ei medo...eu não te escuto mais
Você não me leva a nada
E se quiser saber pra onde eu vou
Pra onde tenha sol, é pra lá que eu vou
É pra lá que eu vou
E se quiser saber pra onde eu vou
Pra onde tenha sol, é pra lá que eu vou
É pra lá que eu vou

Link: <http://www.vagalume.com.br/jota-quest/o-sol.html#ixzz3ZIY5SKtG>

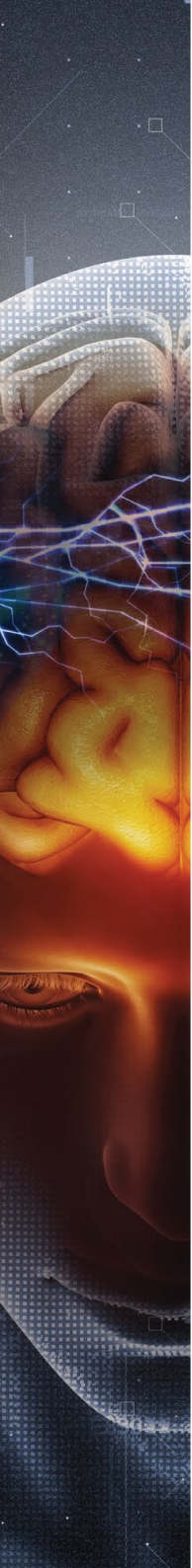
Compreensão do texto:

1) No texto Eritáfio, a primeira estrofe exprime a ideia:

- A) de arrependimento
- B) de amores perdidos
- C) de um passado não aceito
- D) de alegrias

2) No texto Eritáfio, a segunda estrofe exprime a ideia:

- A) de morte
- B) de distração
- C) de andar
- D) de proteção



3) O texto O sol trata da ideia central de:

- A) lugar de sol
- B) medo
- C) escolha
- D) dor

4) Os dois textos passam uma mensagem em comum. Leia os trechos abaixo e assinale a alternativa que expressa essa mensagem:

“Queria ter aceitado a vida como ela é. A cada um cabe alegrias e a tristeza que vier.”

“Ei medo...eu não te escuto mais. Você não me leva a nada”

A) as pessoas passam por problemas, sendo vítimas dos mesmos, não podendo fazer nada para mudá-los.

B) as pessoas são frutos de suas escolhas, mas podem responsabilizar os outros por elas.

C) as pessoas não são frutos de suas escolhas e seus problemas acontecem ao acaso, sendo obra do universo.

D) apesar de passarem por problemas, as pessoas podem fazer escolha diferentes, sendo responsáveis por suas escolhas e suas consequências.

ANEXO M – Texto utilizado na oficina 10

Leia o texto e faça sua comparação.

O VILARES

Havia, no colégio, três companheiros desagradáveis. Um deles era o Vilares. Menino forte, cara bexigosa, com um modo especial de carregar e de franzir as sobrancelhas autoritariamente.

Parecia ter nascido para senhor do mundo.

No recreio queria dirigir as brincadeiras e mandar em todos nós. Se a sua vontade não predominava, acabava brigando e desmanchava o brinquedo.

Simplesmente insuportável. Ninguém, a não ser ele, sabia nada; sem ele talvez não existisse o mundo.

Vivia censurando os companheiros, metendo-se onde não era chamado, implicando com um e com outro, mandando sempre. (...)

Não tinha um amigo. A meninada do curso primário movia-lhe a guerra surda. E, um dia, os mais taludos se revoltaram e deram-lhe uma sova.

Foi um escândalo no colégio. O vigilante levou-os ao gabinete do diretor. O velho Lobato repreendeu-os fortemente. Mais tarde, porém, chamou o Vilares e o repreendeu também.

Eu estava no gabinete e ouvi tudo.

- É necessário mudar esse feitio, menino. Você, entre os seus colegas, é uma espécie de galo de terreiro. Quer sempre impor a sua vontade, quer mandar em toda a gente. Isso é antipático. Isso é feio. Isso é mau. Caminha-se mais facilmente numa estrada lisa do que numa estrada cheia de pedras e buracos. Você, com essa

maneira autoritária, está cavando buracos e amontoando pedras na estrada de sua vida.

E, continuando:

- Você gosta de mandar. Mas é preciso lembrar-se de que ninguém gosta de ser mandado. Desde que o mundo é mundo, a humanidade luta para ser livre. O sentimento de liberdade nasce com o homem e do homem não sai nunca. É um sentimento tão natural, que os próprios irracionais o possuem. E louco será, meu filho, quem tiver a pretensão de modificar sentimentos dessa ordem. Ou você muda de feitio, ou você muito terá que sofrer na vida. (VIRIATO CORREA.)

Após a leitura do texto responda às questões:

1. Assinale a alternativa que combina com o texto.

a. () O texto é sério, porque relata um acontecimento desagradável.

b. () É formativo porque, através do diretor do colégio, mostra como se deve corrigir um comportamento reprovável.

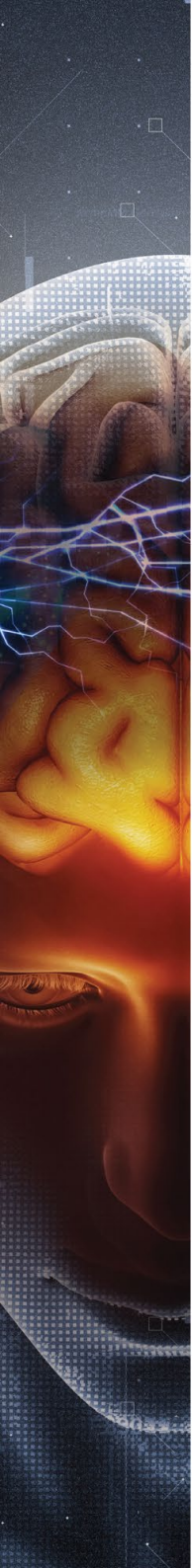
c. () É um texto cômico, engraçado.

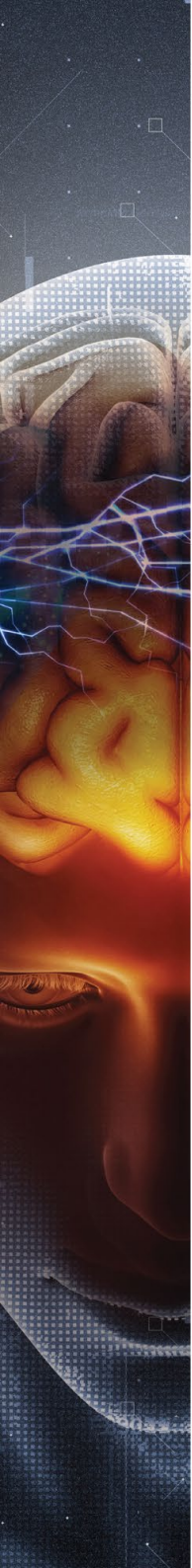
2. Quais são as personagens do texto?

3. Assinale a alternativa correta:

a. () O narrador não é personagem do texto.

b. () O narrador é personagem do texto, porque ele se inclui entre as pessoas que participam da história.





c. () Não existe narrador nesta história.

4. Quem é o protagonista, isto é, o personagem principal da história? _____

5. O autor descreve o Vilares informando algumas características dele. Transcreva a parte do texto em que o narrador descreve os aspectos físicos do Vilares. _____

6. Circule, de acordo com o texto, entre as características psicológicas dadas abaixo, as que se encaixam no personagem Vilares.

Humilde – briguento – metido – tolerante – sabichão – insuportável – cordial – bondoso – autoritário – implicante – simpático – antipático – desagradável – egoísta – quieto

7. No texto, o diretor usou três frases para caracterizar o autoritarismo do Vilares. Assinale-as:

a. () “... é uma espécie de galo de terreiro.”

b. () “Caminha-se mais facilmente numa estrada lisa”.

c. () “Quer sempre impor a sua vontade.”

d. () “... quer mandar em toda a gente.”

e. () “... ninguém gosta de ser mandado.”

8. Que outro título você daria ao texto?

9. Assinale as alternativas que resumem as mensagens do texto:

a. () A convivência com uma pessoa autoritária é desagradável.

b. () A meninada da escola costuma mover guerra surda.

c. () Os diretores são autoritários em suas repreensões.

d. () As pessoas têm um forte sentimento de liberdade e geralmente não aceitam as imposições das pessoas autoritárias e mandonas.

10. Faça uma pequena redação que tenha o mesmo assunto do texto que você acabou de ler.

GABARITO

Questão 1. Alternativa b

Questão 2. Um menino de nome Vilares e dois companheiros seus; o velho Lobato, que era o diretor da escola; o vigilante; os alunos do curso primário; o narrador da história.

Questão 3. Alternativa b.

Questão 4. O menino Vilares.

Questão 5. "Menino forte, cara bexigosa, com um modo especial de carregar e de franzir as sobrancelhas autoritariamente."

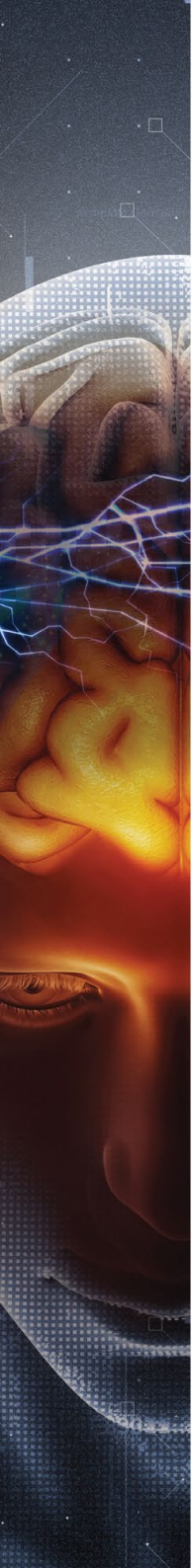
Questão 6. Briguento, metido, sabichão, insuportável, autoritário, implicante, antipático, desagradável, egoísta.

Questão 7. Alternativas a, c, d

Questão 8. Resposta individual, porém deverá ter conexão com o assunto do texto.

Questão 9. Alternativas a, d.

Questão 10. O tema da história em questão é autoritarismo. A redação deve explorar esse assunto que pode ser feita através de um relato vivido ou conhecido, ou ainda expressar a sua opinião a respeito.



ANEXO N – Texto utilizado na oficina 11

IDEIAS - ALINE RIBEIRO E THAIS LAZZERI

O jeito certo de discutir maioridade penal

Como tratar menores infratores? Apresentamos sete propostas para você votar e definir a sua opinião

Baixar ou não para 16 anos o limite da maioridade penal é uma questão importante para a sociedade brasileira no momento. Mas, em se tratando de segurança pública e como tratar menores infratores, há outras questões cruciais. Como punir cada infração? Como aplicar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)? Como reintegrar esses adolescentes à sociedade? É preciso mudar as instituições responsáveis por cuidar dos adolescentes infratores?

Esse não é um daqueles temas em que países desenvolvidos tenham resolvido o assunto e possam servir de modelo. Há democracias desenvolvidas que punem adolescentes mais duramente do que o Brasil. Entre eles estão o Canadá (14 anos) e Suécia (15 anos). O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) se dedicou a analisar a legislação penal de 53 nações. Constatou que, em 42 delas (79%), a maioridade penal é fixada em 18 anos ou mais. Algumas experimentaram reduzir esse limite, e acabaram voltando atrás, como Espanha e Alemanha. Nos EUA, 47 dos 50 Estados ampliaram as penas para menores infratores ao longo dos anos 1990. Nos 20 anos seguintes, o número de jovens em prisões comuns subiu quase 230%. Hoje existe uma onda em sentido contrário – o de abrandar as leis.

É hora de discutir o tema no Brasil com serenidade e seriedade, sem preconceitos, dogmas ou arroubos emocionais. E

perceber que a questão vai além do limite de 16 ou 18 anos. Seis das sete propostas levantadas por ÉPOCA dão a entender que o fundamental é separar quem comete crime grave de quem comete crime leve. O ECA faz essa indicação, mas não é respeitado. Há consenso de que os crimes graves devem ser punidos. O que varia, entre as propostas, é a forma de punição.

Leia sete propostas desse debate e vote, ao fim do texto, naquelas que você apoia:

1
**MANUTENÇÃO
DA LEGISLAÇÃO
ATUAL**

Reduz a maioridade para 16	Aumenta o tempo de internação	Exige a criação de novas instalações
☒ NÃO	☒ NÃO	☒ NÃO

Defensores: Pepe Vargas, ministro dos Direitos Humanos, e Paulo Sérgio Pinheiro, ex-ministro dos Direitos Humanos.

O que defendem: a permanência da lei vigente. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), menores entre 12 e 18 anos que cometem infrações de qualquer gravidade recebem medidas socioeducativas, cumpridas em liberdade ou em casas de internação. Nem o estatuto nem o juiz estipulam um tempo para o recolhimento. A cada seis meses, os jovens são reavaliados – e podem ser libertados ou continuar reclusos. O tempo máximo de internação é de três anos, e o jovem não pode permanecer nessas casas depois dos 21 anos. A lei é parecida com a da maioria das democracias maduras. Vargas e Pinheiro defendem o sistema

porque acham que uma redução da maioridade penal apenas colocaria um novo grupo de jovens em contato, nas prisões, com presos adultos e o crime organizado.

Críticas: a lei vigente prevê a separação por tipo de crime, idade e porte físico. Na prática, os adolescentes ficam juntos. O crime organizado aproveita a lei para recrutar soldados entre adolescentes. Como não permite a internação por mais de três anos, deixa uma sensação de impunidade nos casos dos infratores mais perigosos. O ECA tampouco determina uma punição específica para cada tipo de crime, como faz o Código Penal, o que dá muita liberdade aos juízes. Uma mesma infração recebe tratamentos muito diferentes.



2 ACOMPANHAMENTO OBRIGATÓRIO PARA CRIMES CONTRA A VIDA E LATROCÍNIOS

Reduz a maioridade para 16	Aumenta o tempo de internação	Exige a criação de novas instalações
☒ NÃO	☒ NÃO	☒ NÃO

Defensor: Ariel de Castro Alves, advogado e membro do Conselho Estadual da Criança e do Adolescente de São Paulo.

O que defende: para crimes contra a vida e latrocínio cometidos por adolescentes a partir de 14 anos, a internação teria um prazo estipulado previamente de até três anos. Na lei atual, não há tempo de internação fixado previamente. Além disso, o menor infrator poderia ter mais três anos de semiliberdade e três de liberdade assistida. Nesse modelo, um adolescente de 17 anos que

cometesse um crime poderia ficar até os 26 anos sob custódia da instituição. Alves defende que sua proposta acaba com o problema de libertar imediatamente jovens de 21 anos que cometeram delitos graves. Alteraria o ECA.

Críticas: a liberdade semiassistida exige ampliação das vagas em dormitórios. Medidas em regime semiaberto exigem mais empenho dos municípios. “São raros os lugares que executam isso de forma eficiente. A maioria finge que cumpre, e o infrator finge que está no programa”, diz o juiz da Infância e da Juventude Reinaldo Cintra.



Defensores: Geraldo Alckmin, governador de São Paulo (PSDB), e Berenice Giannella, presidente da Fundação Casa de São Paulo.

O que defendem: adolescentes reincidentes em infrações graves, como homicídio e latrocínio, podem ficar internados por até oito anos. O ECA teria de permitir que um jovem ficasse internado até depois dos 21 anos. O Estado criaria novas instalações, nos moldes da Fundação Casa, com tipos de internação adaptados a cada faixa etária. Haveria cursos técnicos e a possibilidade de trabalhar.

Críticas: exige investimento e arcabouço jurídico para a criação de novas unidades (as atuais já estão superlotadas).

“Nas prisões, temos mais de 700 mil presos para 300 mil vagas. Em São Paulo, temos 300 mil presos para 100 mil vagas. Onde os adolescentes serão mantidos?”, diz o advogado Ariel de Castro. A proposta não oferece detalhes sobre se as novas instituições seriam mais parecidas com os presídios ou com as casas de internação.



4 RESPONSABILIZAÇÃO CRIMINAL DO MENOR

Reduz a maioridade para 16	Aumenta o tempo de internação	Exige a criação de novas instalações
☒ NÃO	☒ SIM	☒ SIM

Defensor: Ari Friedenbach, advogado e vereador (Pros-SP). Pai de Liana, estuprada e assassinada em 2003 por um menor de idade, em São Paulo.

O que defende: a responsabilização criminal, a partir de 12 anos, para homicídio, latrocínio, estupro, assalto a mão armada e sequestro. Uma junta médica avaliaria a condição psicológica do menor para embasar a decisão do juiz. A pena seria de um terço ou dois terços da aplicada a um adulto, de acordo com antecedentes e agravantes. A pena seria cumprida nas instituições de internação. Se o jovem cometer outro crime depois dos 18 anos, sua ficha como menor infrator seria resgatada, para que ele fosse julgado como reincidente. Hoje, o jovem sai sem antecedentes criminais.

Críticas: cria um custo para a junta especializada funcionar e não diz em quanto tempo o processo deve ser encaminhado ao juiz. Prevê mais vagas de internação, o que exige investimento. Cria

a possibilidade de um adolescente ser preso aos 12 anos e ficar privado da liberdade por décadas.



5 **REDUÇÃO DA MAIORIDADE PARA CRIME HEDIONDO COM CONSTRUÇÃO DE NOVOS CENTROS**

Reduz a maioridade para 16	Aumenta o tempo de internação	Exige a criação de novas instalações
☒ SIM	☒ SIM	☒ SIM

Defensor: Aloysio Nunes, senador (PSDB-SP).

O que defende: reduzir a maioridade para 16 anos em crimes hediondos, como tráfico, tortura, homicídio e terrorismo. Nesses casos, o adolescente poderia ser julgado de acordo com a lei penal, desde que comprovada sua capacidade de compreender a gravidade do crime. Ele não iria, no entanto, para cadeias comuns. Cumpriria pena em novos centros, criados especialmente para essa faixa etária. Caberia a um juiz decidir o destino do menor. A proposta se beneficiaria de uma alteração na Constituição Federal, que reduzisse a maioridade penal.

Críticas: além de criar novos custos, a proposta não especifica como seriam as unidades para esses jovens.

6 REDUÇÃO DA MAIORIDADE PARA CRIME HEDIONDO E USO DAS CADEIAS EXISTENTES

Reduz a
maioridade
para 16



SIM

Aumenta o
tempo de
internação



SIM

Exige a
criação
de novas
instalações

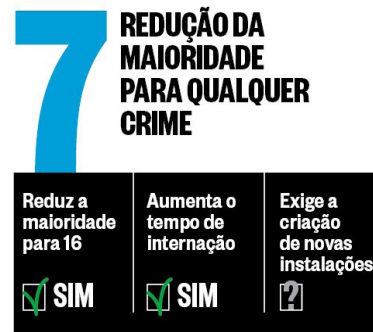


NÃO

Defensora: Marisa Deppman, advogada, mãe de Victor Hugo, vítima de latrocínio cometido por um menor de idade em 2013.

O que defende: redução da maioridade para 16 anos em caso de crimes hediondos. O menor deve iniciar a pena em uma unidade de maior segurança, dentro das casas de internação. Aos 18, seria transferido para prisão comum.

Críticas: não existem nas instituições hoje espaços de maior segurança. O trabalho de ressocialização feito nas unidades para menores poderia ser perdido na transferência para as cadeias. “Se baixarmos a maioridade para crime hediondo, o adolescente envolvido com tráfico de drogas será tratado como homicida. É a solução?”, diz o ministro Pepe Vargas, dos Direitos Humanos.



Defensor: Benedito Domingos, presidente do PP no DF. É dele a PEC 171, que reacendeu o debate sobre a redução da maioridade penal no Congresso.

O que defende: a alteração da redação do Artigo 228 da Constituição. Para Domingos, o menor tem plena consciência de seus atos. Por isso, deve ser julgado como adulto. As penas, no entanto, seriam diferentes das aplicadas aos adultos. Entre 16 e 18 anos, a pena pode ser um terço da aplicada pelo Código Penal. Domingos defende separar os jovens por faixa etária.

Críticas: não há previsão de plano de ressocialização, só punição. A proposta não diz ainda onde esses adolescentes ficariam reclusos. “Investir no adolescente é uma questão-chave. Se você não o trata bem, cria chance de ele voltar à delinquência”, afirma Carlos Nicodemos, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Quais propostas você apoia no debate sobre a maioridade penal?

- ☐ Manutenção da legislação atual
- ☐ Acompanhamento obrigatório para crimes contra a vida e latrocínios
- ☐ Oito anos de internação para crimes graves
- ☐ Responsabilização criminal do menor
- ☐ Redução da maioridade para crime hediondo com construção de novos centros
- ☐ Redução da maioridade para crime hediondo e uso das cadeias existentes
- ☐ Redução da maioridade para qualquer crime

ANEXO O – Texto utilizado na oficina 13

TUDO QUE VOCÊ PRECISA SABER SOBRE A MAIORIDADE PENAL

A questão da maioridade penal está novamente em foco no Congresso, com a possível aprovação da redução da maioridade de 18 para 16 anos no caso de alguns crimes. Mas você sabe exatamente como funciona o sistema penal de menores hoje em dia, e por que ele funciona desse jeito?

Nesta matéria, o Politize vai esclarecer essas questões para você, mostrando como o Brasil julga crimes cometidos por menores de idade, quais os princípios que guiam o procedimento legal para esses jovens e como isso pode mudar com a aprovação da PEC 171/93. Você também vai ficar por dentro de como vários outros países tratam essa questão.

IMPORTANTE: NÃO CONFUNDA MAIORIDADE PENAL COM RESPONSABILIDADE PENAL!

Antes de mergulhar de cabeça no tema, vamos entender a diferença entre maioridade penal e responsabilidade penal. São parecidos, mas são coisas diferentes! A maioridade penal se refere à idade em que a pessoa passa a ter responder criminalmente como um adulto, ou seja, quando ele passa a responder ao Código Penal. Já a responsabilidade penal pode ser atribuída a jovens com idade inferior à da maioridade penal. Para essa responsabilidade, muitos países também costumam atribuir uma idade mínima.

Assim, um menor de idade pode ter responsabilidade penal, mesmo sofrendo penas diferenciadas. São criados dois sistemas: um para jovens, baseado na responsabilidade penal juvenil, e outro para adultos, baseado na responsabilidade penal de adultos.

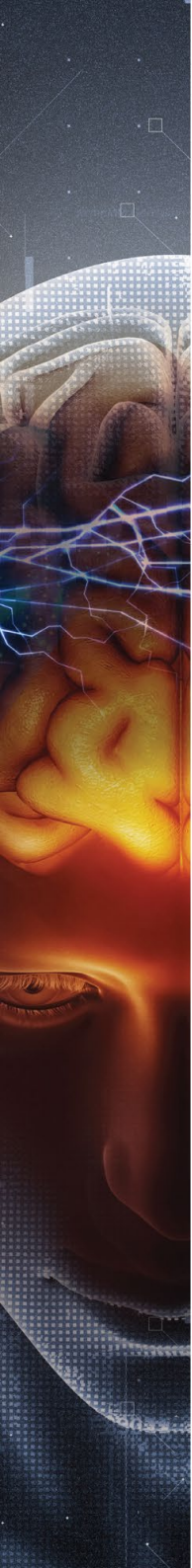
No caso do Brasil, essa distinção é um pouco confusa, porque a maioridade penal começa aos 18 anos e os menores de idade são considerados inimputáveis pela própria Constituição Federal (ou seja, eles não podem ser responsabilizados penalmente pelos seus atos). A Constituição não diferencia responsabilidade penal de maioridade penal.

Mesmo assim, essa inimputabilidade (mas que palavra é esse? Veja a definição completa desse termo no dicionário) existe apenas do ponto de vista do Código Penal, porque, de fato, a partir dos 12 anos, um adolescente que cometer uma infração será responsabilizado por seus atos. A diferença é que a punição para esse adolescente é mais leve e de outra natureza que a da punição para um adulto. Entendido?

A MAIORIDADE PENAL NO BRASIL

A maioridade penal a partir dos 18 anos está estabelecida na Constituição de 1988, no artigo 228, que afirma que os menores de idade são inimputáveis e estão sujeitos a norma especial. Mas por que 18 anos, e não qualquer outra idade? Isso tem a ver com a chamada doutrina da proteção integral, uma diretriz internacional criada a partir da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, adotada pela Organização das Nações Unidas em 1989.

Apesar de que a convenção não determina qual idade deve ser escolhida para a maioridade penal, ela define como criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade. O Brasil e quase todos



os países do mundo são signatários desse tratado e grande parte deles baseia seu sistema penal para jovens a partir dessa convenção.

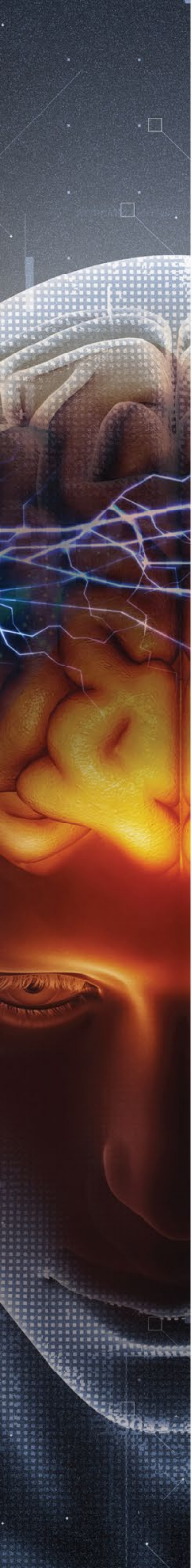
A doutrina da proteção integral aparece mais claramente no artigo 227 da Constituição, que fala sobre a obrigação da família, da sociedade e do Estado de assegurar, com prioridade absoluta, à criança, ao adolescente e ao jovem os seus direitos fundamentais. Por tudo isso, antes de completar 18 anos de idade, uma pessoa não pode ser responsabilizada como um adulto no Brasil.

E QUAL A NORMA ESPECIAL DEDICADA AOS MENORES DE 18 ANOS?

Essa norma é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA foi promulgado em 1990 e é o instrumento legal que consolida as garantias da Constituição aos jovens. Ele garante vários direitos para crianças e adolescentes, como direito à saúde, à educação, à liberdade, entre outros. Além disso, ele determina as medidas que devem ser tomadas quando o adolescente comete alguma infração.

Como esse estatuto está baseado no que rege a Constituição, o seu objetivo é que os jovens sejam protegidos e tenham seus direitos garantidos. Por isso, a lógica dele é diferente do Código Penal, que tem como objetivo estabelecer punições adequadas para os vários tipos de crime. O ECA tem um caráter protetivo e pedagógico. As medidas do ECA prezam pela educação do jovem, e não pela punição.

Até a linguagem adotada no Estatuto muda em relação ao Código Penal: o ECA não fala de crimes, e sim de infrações; também não menciona penas, e sim medidas socioeducativas.



PARA QUEM VALEM AS MEDIDAS DO ECA E O QUE ELE PREVÊ PARA OS MENORES INFRATORES?

As medidas socioeducativas do ECA (descritas dos artigos 112 ao 125) são aplicadas para jovens que já têm idade para ser responsabilizados por uma infração, ou seja, adolescentes com 12 anos a 17 anos de idade.

Quando um menor de idade é pego participando de qualquer tipo de crime, ele fica detido por no máximo 45 dias, que é o tempo que o Juiz da Infância e da Juventude tem para se posicionar sobre o caso. Caso seja julgado culpado, o menor pode ser submetido a seis tipos diferentes de medidas socioeducativas, segundo o ECA:

Advertência

Obrigação de reparar o dano causado

Prestação de serviços à comunidade

Liberdade assistida

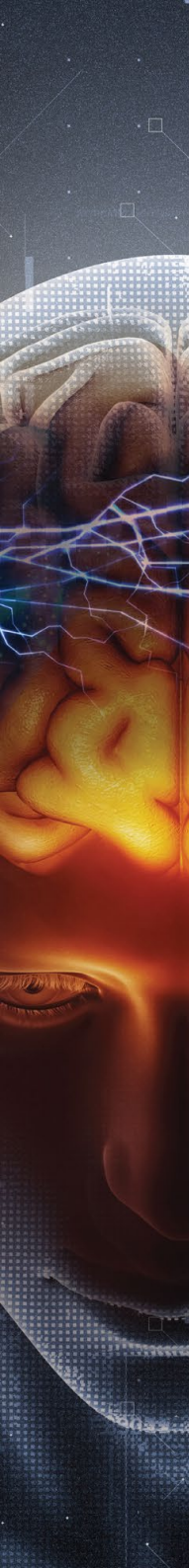
Semiliberdade

Internação

As medidas são aplicadas de acordo com a gravidade do crime cometido. Na hipótese de internação, os menores infratores ficam no máximo por três anos em centros de recuperação.

COMO PODE FICAR AGORA?

A PEC 171/93, que está sendo votada na Câmara dos Deputados, estabelece que os maiores de 16 anos que cometam crimes hediondos passem a ser julgados de acordo com o Código



Penal(ou seja, podem ser sujeitos às mesmas penas dos adultos). Alguns exemplos de crimes hediondos são: homicídio qualificado, estupro, extorsão e latrocínio.

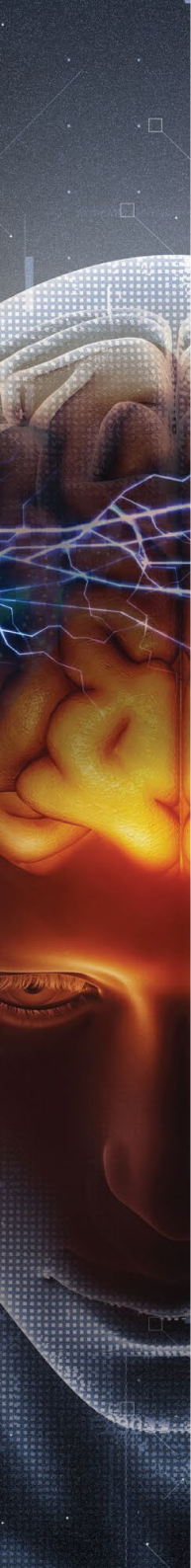
Para os demais crimes, tudo continua como antes: menores de 18 anos não estarão sujeitos ao Código Penal, e sim ao ECA.

MAIORIDADE PENAL NO MUNDO

A maioria dos países adota a maioridade penal aos 18 anos, seguindo a Convenção dos Direitos da Criança. Mas essa idade varia entre 12 e 21 anos. Nos Estados Unidos, por exemplo, nove estados possuem maioridade penal abaixo dos 18 anos. Nos demais, menores de 18 anos são encaminhados à Justiça juvenil. Porém, o sistema legal do país permite que, dependendo da gravidade do crime, jovens a partir de 12 anos sejam julgados pela Justiça comum, inclusive com possibilidade de prisão perpétua ou pena de morte, em alguns estados.

Na Alemanha, a responsabilidade penal juvenil começa aos 14 anos, enquanto a responsabilidade penal dos adultos começa aos 18. A diferença é que existe um sistema de jovens adultos, para aqueles com idade entre 18 e 21 anos. Dependendo do nível de discernimento e de estudo do infrator, ele pode ser julgado pela lei juvenil, mesmo já nessa faixa etária. Vários países adotam esse tipo de sistema, com variação nas idades estabelecidas.

Para você saber mais, preparamos uma lista comparando as idades de responsabilidade juvenil e a responsabilidade de adulto em vários países. Veja abaixo:





Politize!
Descomplica!

Politize! Conteúdos ricos, divertidos e gratuitos sobre política, formando cidadãos mais conscientes e capazes de mudar o Brasil. Acesse e contribua em: www.politize.com.br

MAIORIDADE PENAL

COMO ACONTECE NOS OUTROS PAÍSES?

PAÍSES	RESPONSABILIDADE PENAL JUVENIL	RESPONSABILIDADE PENAL ADULTOS	OBSERVAÇÕES
ALEMANHA	14	18	Entre 18 e 21: sistema de jovens adultos (pode ou não ser julgado pela justiça juvenil)
BÉLGICA	-	18	Sistema Tutelar. A partir de 16: admitida revisão da presunção de irresponsabilidade para alguns crimes
CANADÁ	12	18	A partir dos 14: pode ser julgado na justiça comum em crimes de extrema gravidade; porém nunca receberá punição como a de um adulto
ESCÓCIA	8	16	Sistema de jovens adultos: 16-21
RÚSSIA	14	16	Responsabilidade adulto crimes graves: 14
SUÉCIA	15	15	Dos 15 aos 18 anos, há um sistema de jovens adultos
SUIÇA	7	15	Sistema de jovens adultos (resp. juvenil): 15-18
VENEZUELA	12	18	Responsabilidade juvenil difere: 12-14: penas mais leves; 14-18: penas mais duras



Politize!

ANEXO P - Texto utilizado na oficina 15



Os hábitos alimentares do brasileiro

O Brasil está se tornando muito semelhante aos países desenvolvidos em relação aos hábitos alimentares de sua população. Isso porque o brasileiro mudou sua dieta para pior. Em São Paulo, por exemplo, a dieta da população é composta de cerca de 40% de gorduras, uma taxa semelhante à dos Estados Unidos e muito acima do recomendado.

Como consequência desse excesso de gorduras e acompanhando uma tendência internacional, cerca de 23% das mulheres e 17% dos homens brasileiros já são considerados obesos. E este fato não se restringe às camadas ricas da população, pois, de acordo com as pesquisas, há uma enorme massa urbana pobre nos países em desenvolvimento que é obesa.

Junto com o aumento de peso, cresceu a incidência de doenças como a hipertensão arterial, o excesso de colesterol e a diabetes.

Uma das soluções propostas pelos nutricionistas é que a população tente voltar à dieta brasileira tradicional, ou seja, o familiar prato de arroz, feijão, carne, ovos e verduras. Também é importante variar os alimentos, controlar melhor a sua qualidade e quantidade em cada uma das refeições e diminuir o intervalo entre elas.

Um outro aspecto que precisa ser revisto é o hábito de comer e assistir televisão ao mesmo tempo. Isto porque, enquanto assistimos aos programas, não nos damos conta da quantidade de alimento que estamos ingerindo. Além disso, a televisão estimula a ingestão de alimentos inadequados, por meio das propagandas de bebidas açucaradas e de fast-foods.

De um modo geral, as soluções apontam para o fato de que o brasileiro precisa seguir uma dieta balanceada e resgatar alguns hábitos alimentares antigos, que eram mais saudáveis do que os de hoje.

278 p.

Protocolo para Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos

Name: _____

Escritura: _____

Série: _____ Escola/Instituição: _____ Pùb. () Priv. ()

Aplicador:	Início:	Término:

1. Antes da Leitura

Interesse/ concentração	
Ativação do conhecimento prévio	
Faz hipóteses/ antecipações sobre o conteúdo	

Casa de Ponting® ©2008
 É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem
 qualquer autorização. Todos direitos reservados.
 Rua Juracy Alcoba, 1420 - Vila Matilde - São Paulo/SP
 CEP: 04617-000 - Tel.: (11) 8554.3802 - www.casaponting.com.br

O presente Protocolo para Avaliação é impresso em cores.
Caso decida de sua autoridade, ligar para
(11) 3034-3600, ramais 212 ou 221.

2. Durante a Leitura Silenciosa

Texto: _____

Nº de palavras do texto: _____

Tempo despendido na leitura (em segundos): _____

Nº de palavras lidas por minuto: _____

ATITUDE: Interesse/concentração	
CONTROLE DA LEITURA: Localiza erros de compreensão e usa recursos para corrigi-los: - comentários, perguntas feitas, respostas	
PADRÃO POSTURAL: Aproxima muito o texto dos olhos Apóia a cabeça com as mãos Movimenta-se muito	
VISÃO E MUSCULATURA OCULAR: Usa óculos Move a cabeça lateralmente Pisca com frequência Necessita do dedo ou régua para marcar a linha Refere ardência dos olhos	
APOIO ARTICULATÓRIO	

3. Idéias dos parágrafos:

1º parágrafo: Mudanças na dieta dos brasileiros – excesso de gorduras

2º parágrafo: Obesidade como consequência dos maus hábitos alimentares

3º parágrafo: Doenças decorrentes da obesidade

4º parágrafo: Soluções propostas para o problema

5º parágrafo: Idem

6º parágrafo: Necessidade de hábitos alimentares mais saudáveis

4. Perguntas orientadoras como ajuda para a compreensão do texto:

- 1) O que está acontecendo com os hábitos alimentares dos brasileiros?
- 2) Quais as consequências destas mudanças?
- 3) Quais as soluções propostas para este problema?
- 4) Qual o papel da TV na mudança dos hábitos alimentares?
- 5) Por que os nossos hábitos alimentares antigos eram mais saudáveis?
- 6) O que significa seguir uma dieta balanceada?
- 7) Seus hábitos alimentares são saudáveis?

4. Depois da Leitura

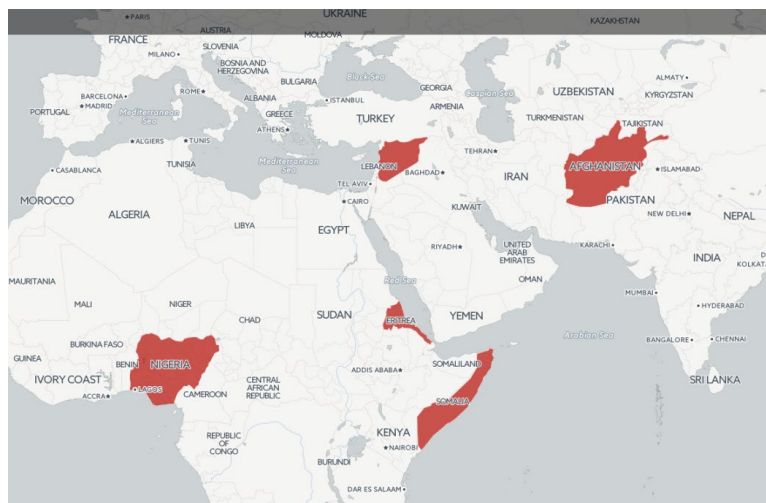
Identifica as idéias centrais que dão unidade e sentido global ao texto (de acordo com esquema anexo ao texto) - relato sem ajuda/com ajuda das perguntas	
Estabelece continuidade temática entre as idéias - relaciona as idéias / apresenta sob a forma de lista	
Identifica a forma de organização das informações no texto - espontaneamente ou a partir das perguntas feitas	
Utiliza seu conhecimento prévio para inferir a informação não-implícita - com ou sem ajuda das perguntas	
Constrói uma visão de realidade a partir dos conhecimentos prévios e do que se afirma no texto - responde perguntas além do texto ou faz comentários	
Localiza os erros de compreensão e usa recursos para corrigi-los - comentários após a leitura / perguntas feitas/ respostas dadas	

ANEXO Q – Texto utilizado na oficina 16

Saiba quais são os principais conflitos que alimentam a crise de refugiados na Europa

Entenda por que sírios, afegãos, eritreus, somalis e nigerianos arriscam a vida para tentar encontrar refúgio na Europa.

Mapa: As cinco principais origens de refugiados que tentam ir à Europa



A Europa enfrenta atualmente uma grave crise de refugiados e migrantes. Desde o início de 2015, mais de 300 mil pessoas tentaram chegar ao continente por meio de travessias perigosas no Mediterrâneo. O fluxo intenso de pessoas está relacionado à situação de conflitos armados e de perseguição existente em vários países, principalmente na Ásia e na África.

Segundo cálculo da Organização das Nações Unidas divulgado em julho, cerca de 62% dos que tentam chegar à Europa são

considerados refugiados, ou seja, têm chances de receber asilo por fugir de perseguição, conflito ou guerra. Os demais são classificados como migrantes, o que significa que viajam em busca de melhores condições e não correm risco de vida em seu país de origem.

A situação na Europa parece ser apenas uma das peças que compõem o crítico quadro mundial de refúgio. Segundo o Acnur (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados), atualmente cerca de 60 milhões de pessoas em todo mundo se encontram deslocadas devido a conflitos armados e perseguição de diferentes tipos. Desse total, 19,5 milhões buscam asilo em outros países e por isso são reconhecidos como refugiados.

Confira abaixo a situação nos principais países de origem dos refugiados e migrantes que tentaram chegar à Europa pelo Mediterrâneo entre janeiro e junho de 2015.

1º - Síria

31.jan.2014/Associated Press



Palestinos fazem fila para receber comida no campo de refugiados de Yarmouk, em Damasco (Síria), que foi atacado pela facção Estado Islâmico neste ano

A Síria mergulhou em uma violenta guerra civil em março de 2011, no contexto do levante popular conhecido como Primavera Árabe, após setores da população pegarem em armas para tentar derrubar o ditador Bashar al-Assad.

Desde então, o controle sobre o território do país está fragmentado entre forças leais a Assad e grupos insurgentes, como

o Exército Livre da Síria e a frente al-Nusra, ligada à Al-Qaeda. O conflito abriu o caminho para que grupos radicais ganhassem força. É o caso da facção Estado Islâmico, que proclamou um califado na região em agosto de 2014 e hoje controla mais de 50% da Síria.

Os quatro anos de guerra civil dilaceraram o tecido social desse país árabe e desataram a principal crise de refugiados desde a Segunda Guerra. Mais da metade dos cerca de 20 milhões de habitantes do país foi forçada a deixar suas casas.

Cerca de 7,6 milhões fugiram para outras partes da Síria, enquanto 4 milhões para outros países, principalmente os vizinhos Turquia, Líbano e Jordânia. Uma pequena parte desses refugiados busca asilo em países ricos da Europa, especialmente a Alemanha e a Suécia.

Segundo o Acnur, cerca de 34% das pessoas que tentaram entrar irregularmente na Europa pelo Mediterrâneo neste ano eram sírios.

2º - Afeganistão

Shah Marai - 7.ago.2015/AFP



Policiais afegãos vigiam mercado onde atentado a bomba com caminhão deixou sete mortos e mais de cem feridos.

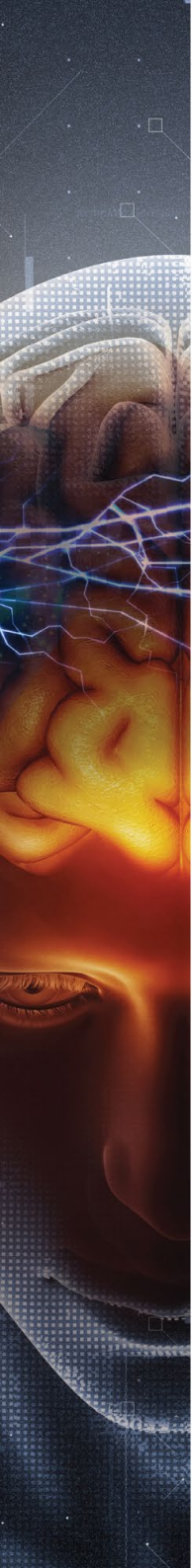
Abatido por diferentes conflitos desde o fim dos anos 1970, o Afeganistão se manteve no posto de principal origem de refugiados no mundo até o início da guerra na Síria.

A diáspora afegã formou-se em quatro principais ondas: durante a invasão soviética (1978 a 1989), na guerra civil (1992 a 1996), sob o regime fundamentalista do Taleban (1996-2001) e desde o início da intervenção militar liderada pelos Estados Unidos após os atentados terroristas de 11 de setembro de 2001.

Atualmente, há 710 mil afegãos deslocados internamente e mais de 2,5 milhões de afegãos refugiados em outros países, sendo que 95% deles vivem nos vizinhos Paquistão e Irã. Desde 2002, mais de 3,8 milhões de pessoas refugiadas no Paquistão retornaram para o Afeganistão.

Nos últimos anos, o Taleban vem intensificando sua insurgência no Afeganistão para tentar recuperar a influência que tinha até ser deposto. Temendo a violência e a instabilidade política no país, muitos afegãos buscam asilo na Europa.

Cerca de 12% das pessoas que atravessaram o Mediterrâneo irregularmente rumo à Europa neste ano tinham nacionalidade afegã.



3º - Eritreia

Boris Grdanoski - 2.jul.2000/Associated Press



Soldados da Eritreia ajudam família a erguer tenda em campo de refugiados em Afabet, devido a ofensiva da Etiópia

A Eritreia é governada pelo ditador Isaias Afworki desde sua independência em relação à Etiópia, em 1993. O país é considerado por muitos como a “Coreia do Norte africana”, dados os seus altos índices de repressão.

Segundo o Acnur, muitas pessoas têm fugido da Eritreia devido à intensificação do recrutamento para o serviço militar, que é obrigatório e não tem duração previamente definida.

Atualmente, há mais de 216 mil refugiados da Eritreia nos vizinhos Etiópia e Sudão. Dada a precária qualidade de vida verificada nos campos de refugiados desses países, muitos eritreus têm buscado asilo em outras localidades, incluindo a Europa.

Cerca de 12% das pessoas que tentaram entrar irregularmente na Europa pelo Mediterrâneo neste ano eram eritreus.

4º - Somália

Tony Karumba - 31.jul.2011/AFP



A Somália enfrenta um violento conflito desde a queda do ditador Siad Barre, em 1991, fazendo com que muitas pessoas tenham sido forçadas a deixar suas casas. A situação é agravada por secas esporádicas, que comprometem a segurança alimentar do país.

Em meio à instabilidade política, ganhou espaço na Somália a milícia radical islâmica Al-Shabaab, filiada à Al-Qaeda. Por vários anos, o grupo proibiu a presença de ajuda estrangeira em áreas do centro e do sul do país, dificultando a entrega de ajuda humanitária para populações em situação de risco.

Segundo o Acnur, há cerca de 1,1 milhão de pessoas deslocadas internamente na Somália e mais de 1 milhão de somalis refugiados em outros países, principalmente nos vizinhos Quênia, Etiópia e Iêmen.

Por volta de 5% das pessoas que atravessaram o Mediterrâneo tentando entrar na Europa neste ano tinham nacionalidade somali.

5º - Nigéria

Emmanuel Arewa - 5.mai.2015/AFP



Meninas resgatadas do Boko Haram pelo Exército da Nigéria esperam para receber roupas em campo de refugiados no país

A Nigéria busca fortalecer seu regime democrático, instaurado em 1999, mas enfrenta desafios como uma crise energética e uma onda de violência sectária.

Atualmente, o governo lida com a insurgência do grupo radical Boko Haram, que controla grandes porções de território no norte do país. Recentemente, o grupo declarou lealdade ao Estado Islâmico.

Confrontos violentos entre as forças de segurança e os insurgentes forçaram 1,3 milhão de nigerianos a fugir para outras partes do país, além de cerca de 150 mil pessoas que se refugiaram principalmente nos vizinhos Chade, Níger e Camarões.

Os nigerianos correspondem a cerca de 5% dos refugiados e migrantes que tentaram chegar à Europa pelo Mediterrâneo neste ano.

Fonte: <http://app.folha.uol.com.br/#noticia/592081>

ANEXO R – Texto utilizado na oficina 17

Dilma vai propor a líderes divisão da CPMF com estados e municípios

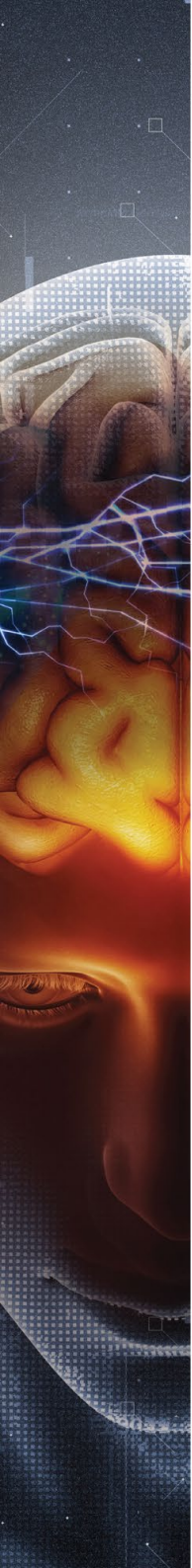
Presidente discutirá pacote econômico em reuniões com parlamentares. Nesta segunda (14/09/15), governo anunciou a intenção de recriar a CPMF. (CPMF significa Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira, um imposto cobrado por todas as movimentações financeiras feitas por pessoas jurídicas e físicas).

A CPMF foi criada para arrecadar verbas destinadas à Saúde Pública, durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, através da Emenda Constitucional nº 12, 16 de agosto de 1996. Era um tributo federal gerido pela Receita Federal, com a proposta de ser uma contribuição provisória, cuja extinção aconteceria quando as contas do governo estivessem equilibradas.

Após um final de semana de muitas reuniões entre a presidente Dilma Rousseff e vários de seus ministros, o governo federal anunciou nesta segunda-feira (14) um bloqueio adicional de gastos no orçamento de 2016 no valor de R\$ 26 bilhões. Além disso, o governo também anunciou uma nova rodada de alta de tributos, com a proposta de retorno da CPMF.

A CPMF, segundo os cálculos divulgados pelo governo, vai ser responsável por metade do ajuste nas contas públicas anunciado nesta segunda-feira para o ano de 2016, que é de R\$ 64,9 bilhões. “O objetivo é que a CPMF não dure mais do que quatro anos”, disse o ministro da Fazenda, Joaquim Levy.

Também foi anunciado que haverá redução de ministérios e cargos de confiança, gerando uma redução de gastos de R\$ 200 milhões. Esses cortes, no entanto, não foram detalhados.

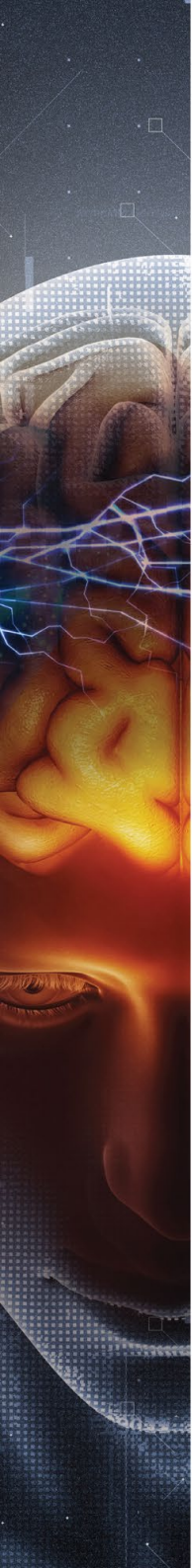


“Muitas das medidas exigirão apoio do Congresso para se tornarem efetivas, e a confiança dos brasileiros. Foi sugerido que se procurasse dialogar mais com a sociedade para que tivesse pleno entendimento sobre a necessidade desse esforço adicional. Nestas últimas semanas, ficou absolutamente evidente para todos a necessidade desse ajuste. Temos os próximos meses para converter em realidade essas medidas, principalmente por meio da votação de projetos de lei e PECs”, declarou o ministro da Fazenda, Joaquim Levy

A presidente Dilma Rousseff tem uma reunião com deputados da base aliada na manhã desta terça-feira (15/09/15), um dia após o governo anunciar cortes extras de despesas no orçamento do ano que vem e a intenção de retomar a CPMF, conhecida como o imposto do cheque. A presidente precisa do apoio do Congresso para aprovar grande parte das medidas do pacote econômico, esperança do governo para reequilibrar as contas públicas. Também nesta terça, no período da tarde, Dilma deve receber líderes da base no Senado Federal.

De acordo com lideranças governistas ouvidas pelo G1, o foco das reuniões desta terça será a proposta de ressuscitar a CPMF. Dilma deverá propor aos parlamentares um aumento na alíquota que será cobrada da CPMF para que a receita seja repartida por estados e municípios. Na proposta do governo apresentada nesta segunda, a alíquota do imposto foi fixada em 0,2% sobre cada operação financeira. Os recursos iriam todos para a União e serviriam para pagar gastos com a Previdência Social.

A expectativa é de que a presidente proponha aos parlamentares um aumento desse percentual para até 0,38%. Neste caso, as receitas que excederem 0,2% poderiam ir para o caixa dos Executivos locais. A proposta já foi adiantada aos governadores em jantar na noite desta segunda. Mesmo assim, lideranças da base aliada consideram “difícil” a aprovação da proposta no Congresso Nacional.



Manifesto

Na reunião desta terça (15/09/15), a presidente também receberá das mãos de líderes do PMDB, PCdoB, PP, PSD, PT e PROS um manifesto em defesa do seu mandato. O documento foi elaborado num café que ocorreu pela manhã, organizado pelo presidente do PT, Rui Falcão, e o líder do governo, na Câmara, José Guimarães (CE).

A intenção dos parlamentares é reforçar a autoridade da presidente Dilma para levar adiante o pacote de ajustes proposto pelo governo.

“Nosso sincero convite às forças políticas responsáveis do Brasil, que não apostam no ‘quanto pior melhor’ ou não se omitem diante dos incapazes de apresentar propostas, que dêem sua bem-vinda contribuição para que o país se reencontre no caminho do crescimento econômico, da justiça social, as soberania, e do crescente aprofundamento de sua bela e jovem soberania”, diz o manifesto.

Negociações

A repercussão das medidas econômicas no meio político indicam que o Palácio do Planalto terá que se concentrar no diálogo com o Congresso. Na segunda, pouco depois do anúncio do pacote econômico, o presidente da Câmara, Eduardo Cunha (PMDB-RJ), disse achar “pouco provável” que a CPMF passe no Congresso e que considera “temeroso” o governo contar com isso para o sucesso do ajuste fiscal.

O presidente do Senado, Renan Calheiros (PMDB-AL), afirmou que o Congresso vai “melhorar” as medidas enviadas pelo governo.

Além das reuniões de Dilma com os líderes da Câmara e do Senado, estão previstos também encontros com Cunha e Renan para viabilizar as propostas.



CORTE Governo anunciou recriação da CPMF

Cortes e novos tributos

As medidas anunciadas nesta segunda pelo governo são uma tentativa de cobrir o rombo no orçamento, que inicialmente foi enviado no fim de agosto para o Congresso com uma previsão de déficit de R\$ 30 bilhões. Dilma chegou a dizer, há duas semanas, que o governo tinha cortado tudo que dava para cortar.

O governo voltou atrás depois que a agência de classificação de risco Standard & Poor's rebaixou a nota de crédito do país.

Dilma e ministros do governo passaram o último fim de semana em reuniões para discutir de onde saíam os cortes e a sugestão de novas receitas. Em entrevista coletiva nesta segunda, os ministros Joaquim Levy (Fazenda) e Nelson Barbosa (Planejamento) anunciaram um bloqueio adicional de gastos no orçamento de 2016 no valor de R\$ 26 bilhões e uma nova rodada de alta de tributos, com a proposta de retorno da CPMF.

Objetivo das medidas anunciadas

O objetivo do novo bloqueio de gastos é tentar reequilibrar a peça orçamentária do ano que vem, que foi enviada ao Congresso Nacional, pela primeira vez, com déficit (despesas maiores do que receitas) e evitar novo rebaixamento da nota brasileira pelas agências de classificação de risco. Na semana passada, o Brasil perdeu o grau de investimento da Standard & Poors.

Fonte: <http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/09/governo-anuncia-bloqueio-de-gastos-no-orcamento-de-2016.html>



ANEXO S – Texto utilizado na oficina 18

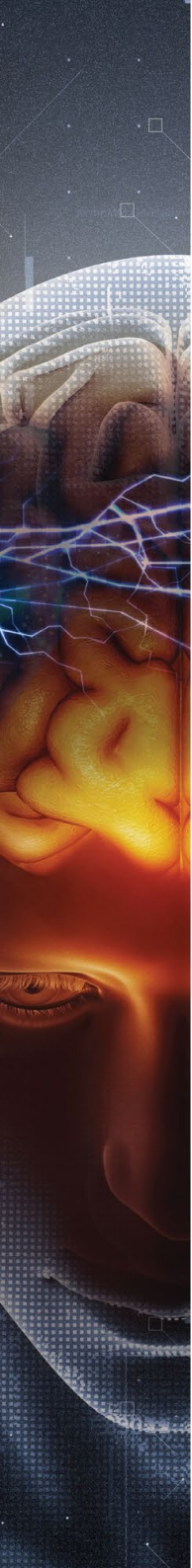
Beltrame afirma que a polícia está ‘constrangida’ para coibir arrastões

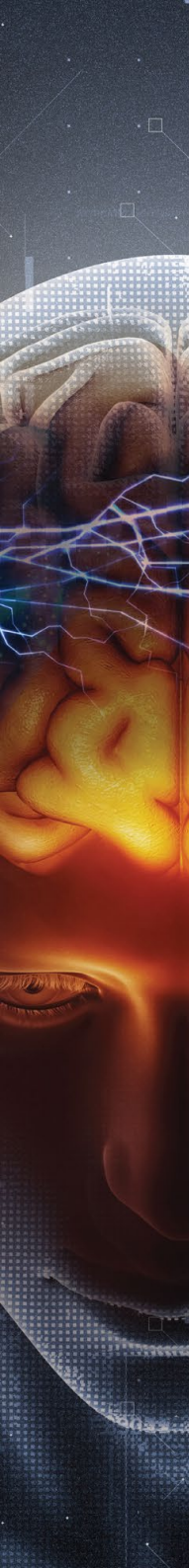
Segundo secretário, agentes são acusados de abuso de poder ou prevaricar. Ele afirmou que vai cobrar a presença de órgãos responsáveis por menores.

Depois de um fim de semana marcado por flagrantes de tumultos e assaltos na Orla da Zona Sul e em pontos de ônibus da região, o secretário de Segurança do Rio, José Mariano Beltrame, disse na manhã desta segunda-feira (21), em entrevista à CBN, que a polícia está “constrangida” para agir para coibir jovens que praticam arrastões nas praias. Há dez dias, depois de uma ação movida pela Defensoria Pública, a justiça do Rio proibiu que policiais apreendessem menores sem flagrante.

“Se a polícia atua, abusa do poder, se não atua está prevariando. Conseguiram constranger a polícia”, afirmou o secretário, que disse que vai “trazer” órgãos responsáveis por menores para auxiliar a atuação da polícia no patrulhamento. Ele vai debater o esquema de policiamento da orla em reunião com oficiais no Centro do Rio na tarde desta segunda. Ele anunciou a volta da abordagem em ônibus.

“[Durante a abordagem] não está em questão a questão racial, ou se ela [a pessoa abordada] vai cometer um delito. A palavra que fundamenta a abordagem da polícia chama-se vulnerabilidade. Eu pergunto para essas pessoas: como que o jovem sai, por exemplo, de Nova Iguaçu, a 30 km da praia, só com a bermuda e sem R\$ 1 no bolso para comer, beber pagar um transporte e vai ficar no calorão que está fazendo. Não se trata de ser pobre ou rico, se trata de vulnerabilidade”, disse o secretário, cobrando a presença dos pais de jovens envolvidos em delitos.





Beltrame disse ainda que foi cobrado pessoalmente pelos problemas registrados em bairros da Zona Sul durante o fim de semana. “Ontem foram reclamar na minha casa o número de situações de ontem. Respondi que vocês têm que reclamar em outra casa. A polícia não tem que ficar mirando um jovem para ver se ele vai cometer alguma coisa”, contou.

“Temos uma infinidade de órgãos para exigir e só um órgão na ponta para executar. Quero trazer os órgãos responsáveis por menores, trazer tudo para esse lugar, para que a gente possa repartir essa responsabilidade”, acrescentou.

Beltrame criticou ainda pessoas que “fazem justiça com as próprias mãos” durante situações como as de ontem — moradores de Copacabana relataram espancamento de jovens suspeitos de roubos na região. Ele aproveitou para questionar a revogação do Estatuto do Desarmamento e afirmou que mais pessoas armadas em situações como a de ontem poderia ter gerado um “banho de sangue”.

Determinação da Justiça

Defensoria nega relação entre decisão judicial e onda de crimes. A decisão judicial a que se refere o chefe do Estado-Maior Operacional da PM aconteceu há dez dias, depois de uma ação movida pela Defensoria Pública. Na sentença, o juiz Pedro Henrique Alves deixou claro “que a Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro não realiza apreensão de adolescentes, exceto na hipótese de flagrante”.

Antes da determinação, a PM estava realizando blitz nas quais os PMs retiravam de ônibus que seguiam para as praias jovens considerados suspeitos.

“Essa decisão só reforça o que está na legislação, dizendo que não pode haver apreensão de adolescente salvo em flagrante de ato infracional ou por ordem da autoridade judicial competente. Essa decisão não cria, de forma alguma, impedimento pela atuação policial. Ela reforça o que está na lei”, esclareceu a defensora pública Eufrásia Souza Das Virgens.

O órgão ainda afirmou que comandantes de vários batalhões da PM foram comunicados durante audiência que contou com o juiz da Vara da Infância, da Juventude e do Idoso, que a decisão judicial não proíbe a abordagem de menores suspeitos de atos ilícitos. “Entendemos que o direito de ir e vir deve ser respeitado, bem como o direito à segurança por toda a população, qualquer que seja seu endereço”, acrescenta o texto.

Fonte: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/09/apos-arraستoes-no-rio-grupos-na-internet-articulam-aco-es-de-vinganca.html>

Após arrastões no Rio, grupos na internet articulam ações de vingança

Nas redes sociais, grupos sugerem fazer ‘justiça com as próprias mãos’. Secretário de Segurança Pública diz temer ações de linchamento.

Depois do fim de semana de arrastões nas praias e ruas da Zona Sul do Rio, algumas pessoas tentam promover, nas redes sociais, a formação de grupos de “justiceiros” e prometem reações de vingança no próximo fim de semana. O secretário de Estado Segurança, José Mariano Beltrame, disse temer ações de linchamento na cidade.

Conforme mostrou o RJTV, grupos estão combinando uma reação para domingo que vem. Convocaram a levar tacos de beisebol, soco inglês, cassetete e armas de choque para o que

chamam de “limpeza da zona sul”. Mas na própria página receberam críticas. Uma pessoa disse que “as pessoas querem combater bandidagem se tornando bandidos”.

Fonte: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/09/beltrame-afirma-que-policia-essa-constrangida-para-coibir-arrastoes.html>

Sobe para 26 número de menores levados a abrigos no Rio após blitzes

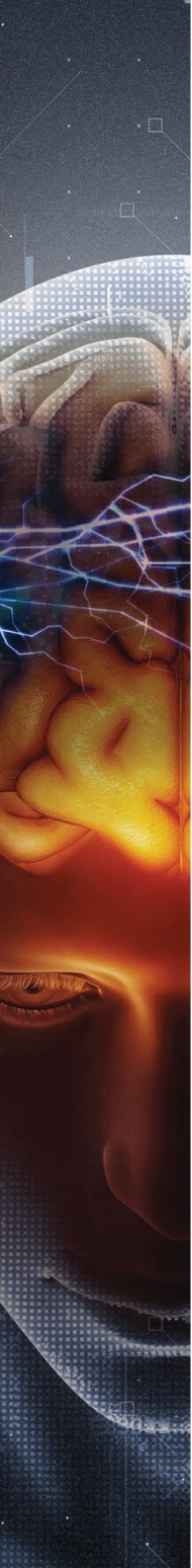
No segundo dia da Operação Verão, neste domingo (27), 26 menores foram abordados e levados para abrigos da Prefeitura quando estavam a caminho da praia, segundo informações da Polícia Militar.

O maior número de acolhimentos aconteceu no Leblon, com 13. Em Copacabana, também na Zona Sul, foram 7, enquanto no Centro houve o acolhimento de outros seis menores de idade.

A orientação da SMDS é para que as crianças com até 11 anos e 11 meses que estejam desacompanhadas, sem documentos de identificação e sem dinheiro para pagar transporte sejam direcionadas para unidades de acolhimento, onde as respectivas famílias são convidadas a comparecer.

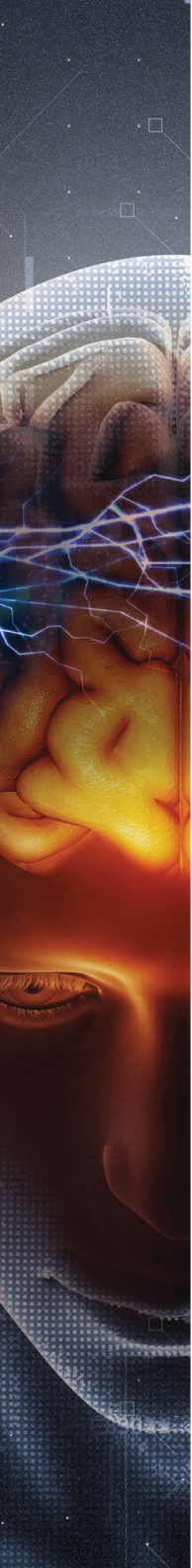
Um cinturão de segurança atua nas imediações da orla. Blitzes são realizadas próximo às praias de Ipanema,

Leblon e Copacabana. Também são feitas revistas em ônibus em bairros mais afastados da Zona Sul. De acordo com a PM, foram montados 17 pontos móveis de bloqueio na cidade. Assistentes sociais vão trabalhar junto com a polícia na abordagem aos menores. Crianças de até 11 anos que estiverem sozinhas vão ser levadas para abrigos. Já a situação dos adolescentes maiores de 12 anos será avaliada, caso a caso, por agentes da Secretaria de



Desenvolvimento Social. Nos postos 7 e 9, serão instaladas tendas para dar assistência aos adolescentes.

Fonte: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/09/oitomenores-recolhidos-em-blitzes-sao-levados-para-abrigos-no-rio.html>



ANEXO T – Texto utilizado na oficina 19

Facebook vai avisar quando usuário for espionado por governos

O Facebook anunciou nesta segunda-feira (19) que vai avisar seus usuários quando forem alvos de espionagem de governos. De acordo com nota de Alex Stamos (veja abaixo), chefe de segurança da rede social, o aviso foi pensado porque ataques patrocinados por estados tenderiam a ser mais sofisticados e perigosos que os ataques comuns.

"[Nesses casos], nós encorajamos fortemente as pessoas afetadas a tomarem as medidas necessárias para proteger todas as suas contas on-line", disse o executivo.

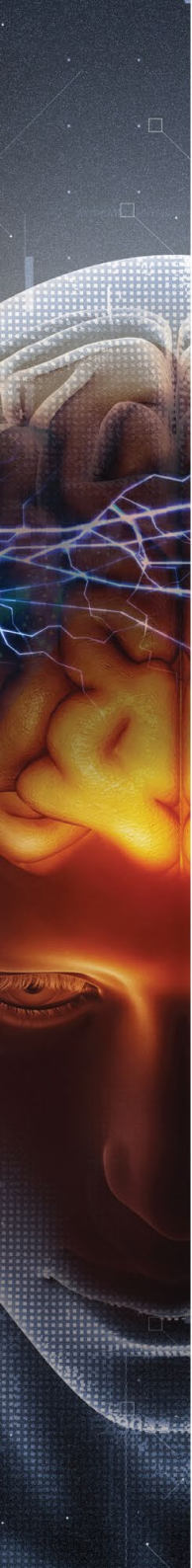
"Nós acreditamos que seu perfil do Facebook e outras contas podem ter sido atacados por atores patrocinados por governos", diz o novo alerta. O Facebook recomenda, então, que o usuário ative a opção de aprovar logins, em que, cada vez que há uma tentativa de acessar o perfil de um dispositivo ou navegador desconhecido, um código de segurança é enviado para o celular do dono da conta.

MURALHA DA CHINA

O anúncio do Facebook vem menos de um mês depois de Estados Unidos e China terem firmado acordo em que baniram a espionagem de empresas dos dois países.

Não se sabe ao certo quando o compromisso entra em vigor, mas [a empresa de segurança americana CrowdStrike](#) anunciou hoje (19) que detectou diversos ataques ligados ao governo chinês aos seus clientes, entre eles empresas de tecnologia e farmacêuticas. Um deles teria ocorrido no dia seguinte ao anúncio do acordo. ★ ★ ★

A revolução nas tecnologias da informação impactou em mudanças fundamentais na sociedade, no que se refere a comunicação entre as pessoas um reflexo disto, o crescimento de sites de relacionamentos, redes sociais e programas de mensagem instantânea. Consequentemente, acarretaram a utilização destes



recursos trouxe vários benefícios a sociedade porém, também trouxeram alguns problemas tais como a exposição da vida das pessoas que utilizam-se de tais ferramentas.

Com essas ferramentas vários crimes atualmente são cometidos utilizando-se da internet. Um dos crimes que tem obtido bastante destaque atualmente é o crime relacionado à calúnia e difamação.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela ONU, em 1948, o art.12 tem a seguinte redação. “Ninguém será sujeito a interferência na sua vida privada, na sua família, em seu lar ou na sua correspondência, nem a ataques à sua honra e reputação. Todo ser humano tem o direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques” (MAZZUOLI, 2006,p.187). Pessoas que se especializam no roubo e tráfico de informações causaram enormes prejuízos para os usuários, sejam perdas financeiras ou danos morais.

Sendo assim, houve a necessidade de criar órgãos fiscalizadores na internet, que sejam responsáveis na detecção dos infratores, tornando possíveis as punições para esses crimes. Foram criadas então, ONGs com o intuito de ensinar os usuários da internet a proteger contra a invasão a privacidade.

Tendo em vista os problemas que o cidadão possa vir a enfrentar se aspectos da sua vida particular forem expostos, deve ser estendida ao direito de controlar de que forma as informações sobre a sua pessoa serão usadas por terceiros. De fato, dependendo do cruzamento de informações que outrem possa fazer, em especial quando se tratar de órgão governamental, a pessoa poderá ficar exposta a situações constrangedoras, ou que redundem em violação à sua honra, imagem ou intimidade.

Assim, há a necessidade que as empresas responsáveis pelos sites de relacionamentos desenvolvam políticas mais eficazes para instruir os usuários sobre os riscos e para coibir abusos. Desta

forma, não basta apenas apresentar-lhes opções de controle para liberar ou bloquear a exposição de itens de seus perfis é necessário deixar explícito que, se não forem devidamente preservados, esses itens poderão ser indevidamente explorados por criminosos ou pessoas mal intencionadas.

Fontes:

<http://www1.folha.uol.com.br/tec/2015/10/1695748-face-book-vai-avisar-quando-usuario-for-espionado-por-governos.shtml>

<http://www.profissionaisti.com.br/2011/11/invasao-de-privacidade-em-redes-sociais>

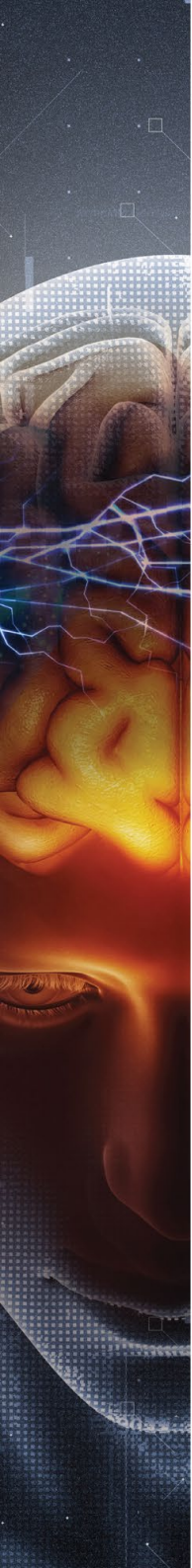


ANEXO U – Texto utilizado na oficina 20**TEXTO PARA COMPREENSÃO LEITORA****Redação do Enem 2015 sobre Lei Maria da Penha**

O G1 ouviu a vítima de violência que dá nome à lei abordada na prova. 'Está na boca do povo agora', disse a cearense, que hoje tem 70 anos.



Enquanto 5,7 milhões de candidatos do Exame Nacional do Ensino Médio (*Enem*) redigiam, na tarde deste domingo (25), uma redação com base na lei que leva seu nome, a farmacêutica e ativista cearense Maria da Penha Maia Fernandes, de 70 anos, era uma das cinco pessoas homenageadas no centenário da Editora Paulinas, no Recife. Foi durante esse evento que ela descobriu o tema da prova de redação do Enem 2015, da boca de uma das candidatas da prova.



“Uma menina que tinha feito o Enem se aproximou de mim, pediu uma foto e falou: ‘a senhora soube que a redação foi sobre a Lei Maria da Penha?’”, contou ela, em entrevista por telefone ao *G1*, nesta segunda (26).

“Plantou uma semente”, explicou Maria, que é de Fortaleza e, em 1983, ficou paraplégica depois de seu marido tentar assassiná-la com um tiro nas costas, enquanto ela dormia. O agressor foi condenado, mas foi solto depois de cumprir parte da pena. Hoje está livre.

O tema da redação do Enem 2015 foi “a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, e provocou polêmica nas redes sociais.

A ativista afirma que não parou para pensar na quantidade exata de pessoas que fizeram a prova de redação, mas diz que ele é “muito significativo”, e um sinal de que “a lei está sendo comentada e conhecida na vivência de cada um e também na escola, porque despertou nas pessoas a necessidade realmente de conhecer o funcionamento da lei, e de entender mais profundamente a situação”.

Propostas sugeridas

Maria da Penha elogiou o conteúdo dos textos de apoio da prova de redação, que levantaram uma série de dados sobre a violência contra a mulher: números históricos sobre assassinatos de mulheres, tipos de violências mais denunciados no Disque 180, que, segundo o levantamento divulgado na prova, já recebeu 237 mil relatos de agressão contra mulheres, a questão sobre o feminicídio e estatísticas sobre a aplicação real da Lei Maria da Penha, que está perto de completar dez anos.

“Foram muito felizes os tópicos, deu um direcionamento no que o aluno pode escrever, e realmente o poder público precisa estar mais presente para que a lei funcione com mais rapidez e as mulheres possam evitar o assassinato de mulheres”, comentou ela, destacando

um dos números apresentados na prova, o de que apenas 33% dos casos denunciados entre 2006 e 2011 chegaram a ser julgados.

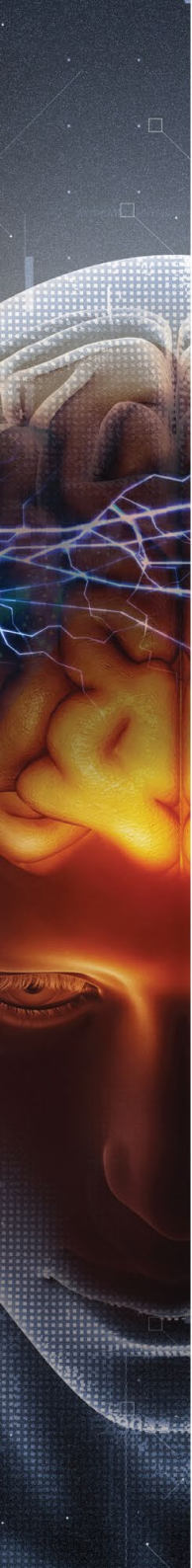


Trecho da prova de redação do Enem 2015. Tema foi 'a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira (Foto: Reprodução/Inep)

Ao fazer o exercício de sair do papel de "rosto da lei de combate à violência contra mulheres", e se colocar no lugar dos estudantes que fizeram o Enem, Maria da Penha contou ao G1 que sua proposta de intervenção social teria duas frentes: a educação e as políticas públicas.

ENEM 2015: 2º DIA, redação

"[Minha proposta] seria a de investir na educação para conscientizar as pessoas de que as mulheres, em seus relacionamentos, têm que ter seus direitos humanos respeitados. A educação trabalha nesse sentido, do respeito ao outro", explicou ela. "E também que



haja uma mudança da cultura machista, com a criação das políticas públicas onde a mulher possa denunciar, possa ser protegida, e o seu agressor possa ser punido. A finalidade da lei é exatamente punir o agressor. A gente não quer punir o homem, a gente quer punir o homem que não respeita sua mulher.”

A candidata pernambucana do Enem que lhe deu a notícia do tema da redação comemorou o assunto da prova, que ela já conhecia. Mas a ativista explicou que mesmo estudantes que não estão próximos do tema puderam aproveitar a riqueza dos dados apresentados nos textos de apoio, que deram “um apanhado geral da gravidade do caso”.

Infelizmente a cultura machista ainda interfere em muitos municípios, na falta de políticas públicas, falta de interesse dos políticos para que a lei funcione de verdade”. Maria da Penha, ativista cearense

Lei sozinha ‘não sai do papel’

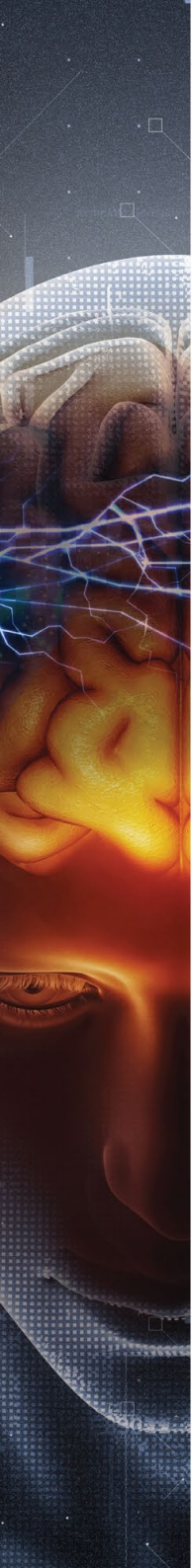
Com a vida pessoal “praticamente inexistente” em nome da luta para “tirar a lei do papel” em todo o país, Maria, que fundou o Instituto Maria da Penha para atuar na área, conta que passou a viajar muito pelo Brasil, e se deparou com muitos municípios onde os políticos não têm interesse em garantir o apoio do poder público às mulheres vítimas de violência.

“Têm municípios que estão bem estruturados, e a população está cada vez mais consciente, mas infelizmente a cultura machista ainda interfere em muitos municípios, na falta de políticas públicas, falta de interesse dos políticos para que a lei funcione de verdade, que saia do papel.”

O motivo final de comemoração pela abordagem do tema pelo Enem, na visão dela, são os desdobramentos que podem ir além da nota que cada candidato ou candidata vai receber no fim

deste ano, após a correção das redações. “Num futuro próximo, os estudantes que ontem fizeram o Enem vão ser os profissionais que vão atender os casos previstos na Lei Maria da Penha.”

Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2015/10/redacao-do-enem-2015-plantou-uma-semente-diz-maria-da-penha.html> (2015)



ANEXO V – Texto utilizado na oficina 22

Processos reflexivos e competências envolvidos na prática docente universitária: um estudo de caso

Caetano da Costal; Lisete Diniz Ribas Casagrandell; Julieta UetalIII

Elaborado com base em Costa (2004), com apoio científico e financeiro da Fapesp, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e sem conflitos de interesse.

RESUMO

Com base na racionalidade prática, esse estudo de caso qualitativo objetivou explorar a prática docente universitária, focalizando a reflexão e as competências do professor. Para tanto, foram descritas, analisadas e interpretadas as práticas que, na interação com os alunos em uma disciplina do curso de farmácia, criassem situações dilemáticas e oportunidades de aprendizagem das habilidades de solução de problemas e tomada de decisão. Ao longo do estudo, os alunos foram estimulados a utilizar os processos de conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação, também vivenciados pelo professor. A análise dos registros de observação em sala de aula e de entrevistas com alunos e o professor evidenciou a importância desses processos reflexivos, que nortearam a consecução dos objetivos pretendidos. Nesse sentido, a reflexão docente sobre a própria prática foi fundamental para subsidiar a aplicação de cada componente curricular da disciplina.

Palavras-chave: Educação superior. Docentes. Competência profissional. Estudos de casos.

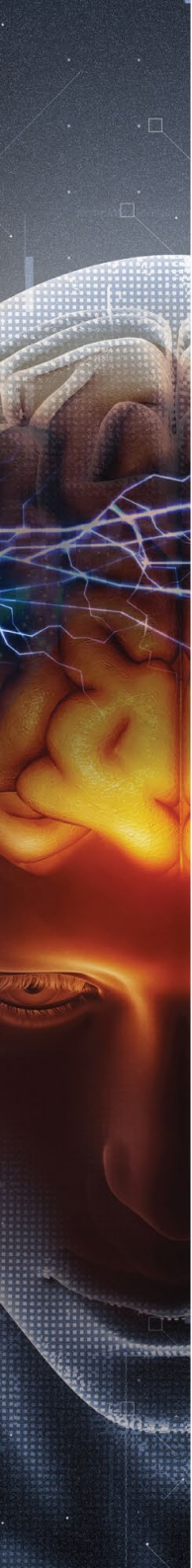
ABSTRACT

Founded on practical rationality, this qualitative case study aimed to explore the teaching practice at university, focusing on teacher's reflection and competencies. To this end, the study described, analyzed, and interpreted the teaching practices which, in the interaction with students of a course in the pharmacy program, brought about dilemma situations and opportunities to learn problem-solving and decision-making skills. Throughout the study, students were encouraged to use knowledge-in-action, reflection-in-action, and reflection-on-action, processes that were also experienced by the teacher. Analysis of the records from classroom observation and of the interviews with students and the teacher showed the fundamental role of such reflective processes, which led to the attainment of the intended objectives. In this sense, the teacher's reflective practice was essential to support the execution of each curricular component of the course.

Keywords: Higher education. Faculty. Professional competence. Case studies.

RESUMEN

Con base en la racionalidad práctica, esse estudio de caso cualitativo objetivó explorar la práctica docente universitaria, enfocando la reflexión y las competencias del profesor. Para tal se han descrito, analizado e interpretado las prácticas que, en la interacción con los alumnos en una disciplina del curso de farmacia, puedan crear situaciones de dilema y oportunidades de aprendizaje de las habilidades, de solución de problemas y de decisiones. A lo largo del estudio, se ha estimulado a los alumnos a utilizar los procesos de conocimiento-en-la-acción, reflexión-en-la-acción y reflexión-sobre-la-acción vividos también por el profesor. El análisis de los registros de observación en clase y de las entrevistas con alumnos



y con el profesor ha puesto en evidencia la importancia de estos procesos reflexivos que nortearon la consecución de los objetivos pretendidos. En esse sentido la reflexión docente sobre la propia práctica ha sido fundamental para subsidiar la aplicación de cada componente curricular de la disciplina.

Palabras clave: Educación superior. Docentes. Competencia profesional. Estudios de casos.

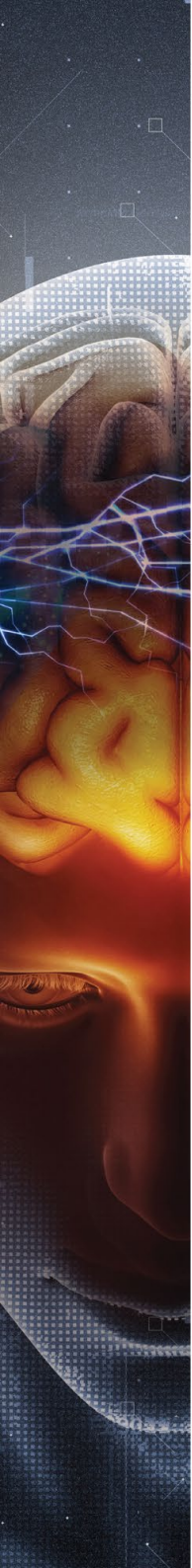
Introdução

O presente trabalho descreve a essência da pesquisa desenvolvida no doutorado de um dos autores (Costa, 2004). Como o referencial teórico utilizado é o da prática docente reflexiva, o texto apresenta, inicialmente, recortes teóricos para ilustrar os conceitos trabalhados e contextualizar o estudo, o qual se desenvolve no cenário do Ensino Superior.

Dessa forma, o texto começa com um cotejamento entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática, e uma caracterização da prática reflexiva. Assim, os processos reflexivos são apresentados seguidos de uma breve descrição do cenário pós-moderno e suas características, que trazem novas atribuições e responsabilidades para os professores. Ao final da introdução, há uma caracterização das práticas reflexivas e das competências docentes. Como resultado de um trabalho de pesquisa, após os recortes introdutórios, o texto apresenta: os objetivos, a metodologia, os resultados e sua discussão, e as considerações finais.

Educação superior: fundamentos epistemológicos

A educação moderna de nível superior é sustentada por uma raiz positivista, na forma epistemológica denominada racionalidade técnica (Schön, 1983). Essa visão constitui a base da cultura tradicional dos professores universitários. Deste ponto de vista, há uma nítida separação entre teoria e prática: somente após o contato



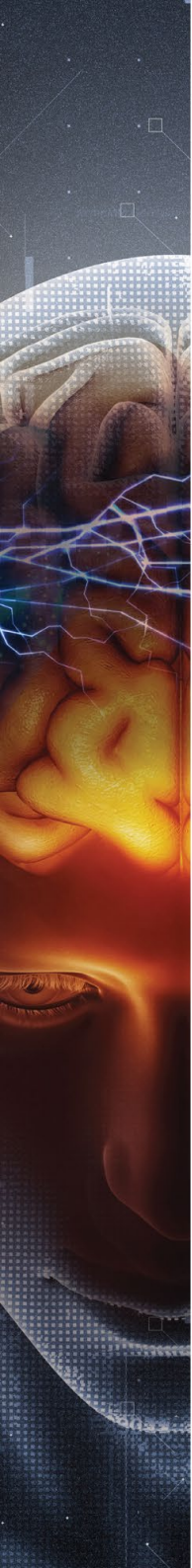
com as verdades cientificamente comprovadas (o chamado núcleo básico) é que os alunos estarão aptos a aplicar o conhecimento adquirido (Pedroso, Cunha, 2008).

Ao investigar a relação entre os tipos de conhecimento respeitados na universidade e os tipos de competência valorizados na prática profissional, Schön (1983) demonstrou que a instituição universitária está comprometida com a racionalidade técnica, ao passo que o exercício profissional requeria uma nova epistemologia da prática, a racionalidade prática, baseada na ação e na reflexão conjuntas, em um processo denominado prática reflexiva (Kinsella, 2006).

A racionalidade prática propõe um aprendizado que não desvincula a razão (teoria/conhecimento) da ação (prática), evidenciando a importância da reflexão na educação. Dessa forma, além do conhecimento teórico, existe também um conhecimento que se origina na própria prática, e esse conhecimento pode ser útil para se reinventar saberes, criar novas técnicas e reavaliar a prática (Alarcão, 1996). Portanto, há um valor de caráter construtivista na prática, que pode ser usado para modificar ou melhorar regras e processos avalizados pela ciência (racionalidade técnica).

Processos reflexivos

De acordo com Schön (1987, 1983), a prática reflexiva está centrada em três processos: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação. O conhecimento-na-ação é um tipo de conhecimento que não é derivado de nenhuma operação intelectual, encontra-se embutido na própria ação. A reflexão-na-ação é desencadeada em situação de dúvida, quando se enfrentam situações inesperadas. Posteriormente, uma vez finalizada a ação, pode-se pensar sobre o que ocorreu e como tal ação foi realizada, um processo avaliatório denominado reflexão-sobre-a-ação.



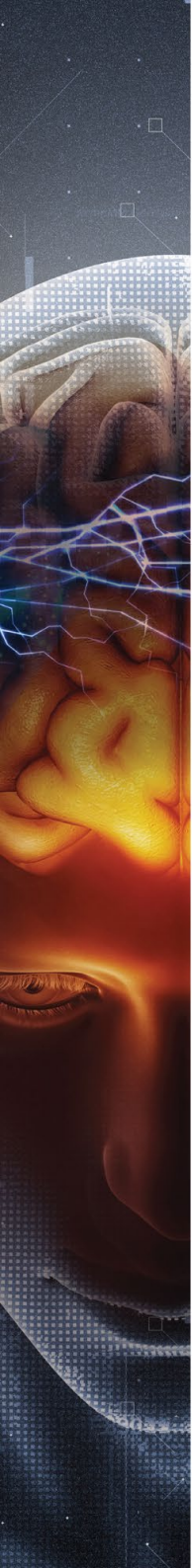
Para Schön, pois, o foco é a prática profissional, ou seja, o modo como os profissionais atuam em situações reais, e as formas como podem ser auxiliados no desenvolvimento de seus processos reflexivos, pela ação de um educador - a tutoria (*coaching*). No contexto do presente trabalho, o sistema de tutoria utilizado por Schön para o estudo daqueles processos (em geral, um tutor por aluno) foi adaptado para a realidade brasileira - o professor universitário frente a uma sala de aula com dezenas de alunos (Faria, 2003; Cunha et al., 2001; Mezzaroba, 2000; Rozendo et al., 1999). Portanto, o foco é o das práticas de um professor universitário, e o modo como os seus processos reflexivos influem na estrutura curricular e no ensino em sala de aula.

Educação superior: cenário pós-moderno

Nas quatro últimas décadas do século XX, a sociedade moderna ou industrial testemunhou o aparecimento gradual da chamada sociedade pós-industrial, pós-moderna ou sociedade da informação. A disponibilidade do conhecimento pela rede mundial (Abreu, Nicolaci-da-Costa, 2003), aliada à velocidade de renovação das informações na era pós-moderna, vêm desafiando a universalidade do conhecimento, postulada pelos ideais positivistas.

Assim, os problemas reais apresentam-se cada vez mais com características novas, interativas, incertas, polêmicas e polissêmicas, inclusive na área de farmácia (Chaud, Gremião, Freitas, 2004), focalizada neste estudo. Tal quadro contrasta com a estrutura curricular vigente na universidade (Lima, Castro, Carvalho, 2000), na medida em que essa compartimentaliza e cristaliza o saber em disciplinas.

Portanto, as situações que serão enfrentadas pelos estudantes tornam imperativo o aprendizado de como adaptar-se a novos contextos (Ketzer, 2007; Tavares, Alarcão, 2001) e, em consequência, de como estruturar e contextualizar situações problemáticas. Dessa forma, há maior possibilidade de esclarecer os



objetivos a serem atingidos e selecionar, dentre a diversidade de meios, os mais adequados para se cumprir tais objetivos.

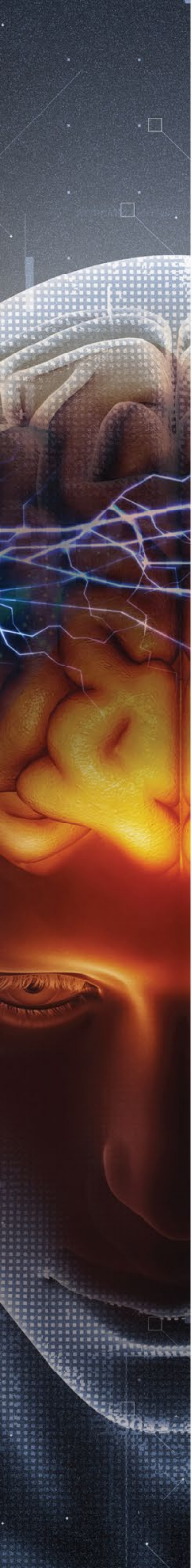
Novos papéis para o professor

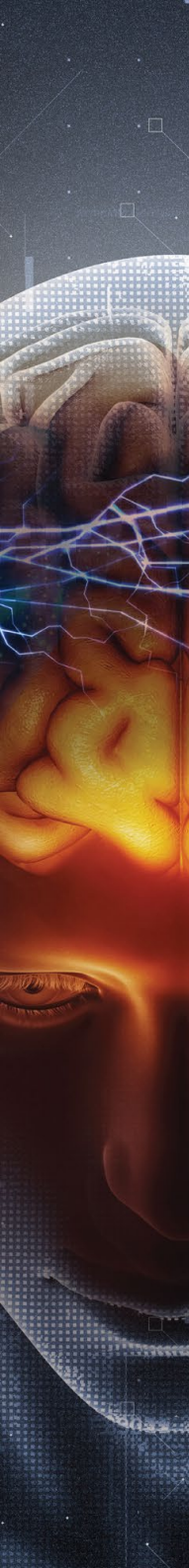
Diante do exposto, cabe ao professor não mais apenas transferir conteúdos, mas, sobretudo, habilitar seus alunos ao uso e articulação do conhecimento, selecionando-o e aplicando-o corretamente na solução do problema proposto. Saber resolver problemas é apenas uma das características essenciais para o ingresso no atual mercado de trabalho, que também exige pessoas que saibam se comunicar, tomar decisões e trabalhar em grupo (Petit, Foriers, Rombaut, 2008a, 2008b).

Para que os alunos atinjam tais objetivos que requerem o desenvolvimento de capacidades complexas, como solucionar problemas e atuar em cooperação com outras pessoas, o professor deve desenvolver competências que lhe permitam planejar e aplicar com sucesso os componentes curriculares. Por exemplo, definir com clareza os seus objetivos, os conteúdos a serem explorados e quais serão excluídos, as suas estratégias metodológicas e avaliatórias (Zabalza, 2004; Zabala, 1998). Para tanto, é fundamental manter atitudes e hábitos de reflexão sobre a prática em sala de aula.

Prática docente reflexiva e competências docentes

Uma das vertentes da educação pós-moderna é a educação reflexiva (Sackman, Sharma, 2008; Cronin, Connolly, 2007; Gomes, Casagrande, 2002; Pereira, 1998), que valoriza as práticas docentes estimuladoras da reflexão do próprio professor e de seus alunos. A produção incessante de novas informações requer que professor e aluno desenvolvam uma consciência crítica (Freire, 1997), aprendam a pensar, a refletir sobre o que aprendem e sobre o que fazem na prática.





Os processos reflexivos de conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação manifestam-se nos professores (ou tutores, como são chamados por Schön, 1983), e nos alunos, e podem ser estimulados por meio do enfrentamento de situações dilemáticas. Na visão de Zabalza (1994, p.61), dilema é “todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar da sua atividade profissional”.

Bipolares ou multipolares porque, no primeiro caso, um dilema pode apresentar-se como duas opções claramente opostas, ou, no segundo caso, como uma gama de alternativas. Portanto, no cotidiano de sala de aula, o dilema apresenta-se, na verdade, como dilemas ou situações dilemáticas, situações concretas caracterizadas pela necessidade de decisões imediatas num contexto imprevisível, como é o da sala de aula.

Para realizar um ensino reflexivo, o professor deve ter uma série de conhecimentos e atitudes, como mentalidade aberta, responsabilidade intelectual e entusiasmo (Marcelo García, 1992), além de respeitar os saberes dos alunos, aceitar o novo, rejeitar discriminação de qualquer tipo, ser humilde, tolerante, demonstrar competência profissional e comprometimento (Freire, 1997).

Competência é um termo polissêmico, de difícil definição (Lima, 2005; Perrenoud, 2001; Rios, 1999). Contudo, existe um certo consenso entre os autores de que o referido termo envolve a mobilização correta de aspectos cognitivos, afetivos e, às vezes, psicomotores (Perrenoud, 2002). Nesse quadro, Masetto (2003) aponta algumas competências consideradas como específicas para o professor universitário: i) domínio atualizado do saber básico (por meio da pesquisa) e experiência de campo em sua área de atuação; ii) domínio dos diversos aspectos da área pedagógica; iii) exercício da docência como cidadão e político.

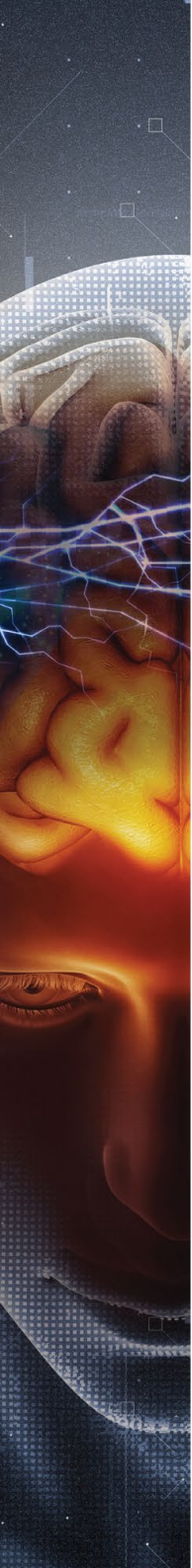
As práticas reflexivas constituem pré-requisitos sobre os quais o docente universitário pode desenvolver determinadas competências para (re)pensar os componentes curriculares de uma disciplina, estimulando processos reflexivos nos alunos e nutrindo a disposição para (re)avaliar seus objetivos, os quais norteiam os demais componentes curriculares. Dessa forma, entende-se que a prática reflexiva evita a acomodação, e estimula o frequente aperfeiçoamento da atividade docente.

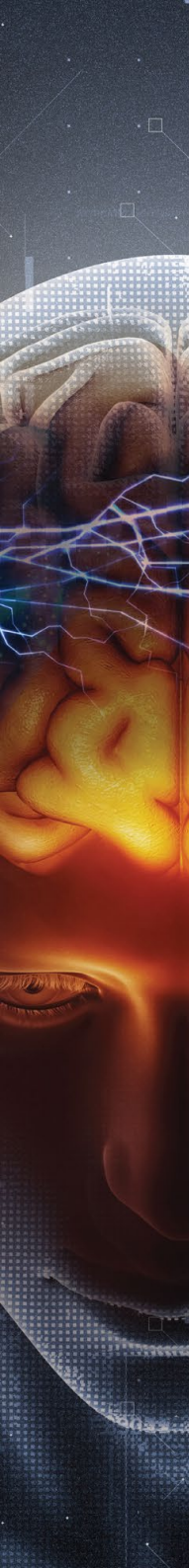
Apesar dessas considerações, alguns autores (Luz, 2008; Pimenta, 2002; Valadares, 2002; Campos, Pessoa, 1998) tecem críticas à teoria de Donald Schön no que diz respeito à questão da prática reflexiva, sobretudo quanto ao conceito de “professor reflexivo”: i) o fato de Schön considerar a reflexão como um processo individual (e não levar em conta a reflexão como atividade coletiva); ii) como corolário da crítica anterior, Schön não amplia a sua teoria para as condições institucionais, e assim explora pouco o contexto social da atividade reflexiva; iii) falta de discussão do papel da formação teórica do professor.

As críticas apontadas são pertinentes; contudo, as ideias de Schön para a docência não perdem seu valor. Os relatos orais e escritos da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação são importantes para aperfeiçoar a prática em sala de aula, além de enriquecer a produção e a divulgação de pesquisas. Ainda, a reflexão coletiva entre professores é uma questão de hábito, de treino da troca de experiências por meio de reuniões, que podem ser o ponto de partida para mudanças institucionais. Além disso, a questão da teoria na formação docente é parte integrante do currículo, e enfoca aspectos da relação professor-aluno, do ensino e da aprendizagem.

Objetivos

Essa pesquisa explora a atuação docente por meio do estudo do papel da reflexão e das competências necessárias para tornar o





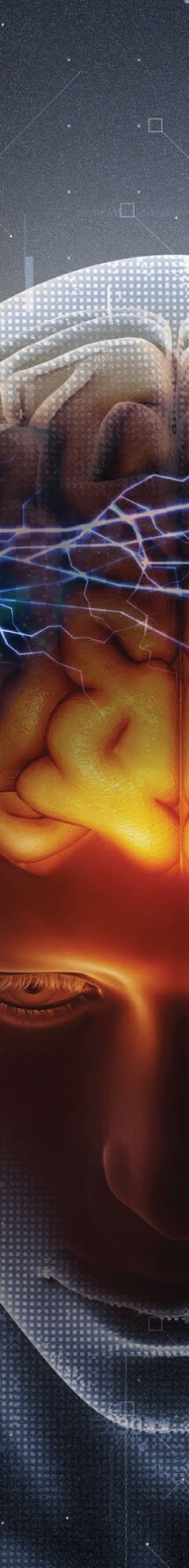
currículo de uma disciplina um meio de aprimorar a aprendizagem dos alunos. Mais concretamente, o trabalho buscou descrever as práticas docentes e os processos reflexivos a elas associados que fortalecessem as competências necessárias para o professor universitário delinear a estruturação curricular com base nos objetivos de ensino, objetivando maximizar as oportunidades de aprendizagem de seus alunos.

Uma vez que as exigências atuais do cargo docente só têm aumentado (Vasconcellos, Oliveira, Berbel, 2006), focalizar práticas docentes diferenciadas pode enriquecer a discussão sobre um ensino universitário de melhor qualidade. Dessa forma, a meta deste trabalho é contribuir para a reflexão sobre a forma de atuação do professor em sala de aula, por meio do estudo dos processos reflexivos e competências que norteiam as práticas docentes.

Metodologia

A estratégia de pesquisa utilizada é o estudo de caso do tipo qualitativo (Bogdan, Biklen, 1994; Lüdke, André, 1986). Tal abordagem foi escolhida porque ela fornece dados que geram interpretações mais significativas que os dados obtidos em um estudo quantitativo, o qual aponta, por exemplo, um bom ou mau desempenho, mas não é capaz de prover interpretações que revelem o(s) porquê(s) do sucesso ou fracasso.

Tendo em vista os objetivos propostos, foi selecionado um professor que apresentasse indícios de uma prática docente diferenciada. A seleção foi feita com base em um encontro sobre experiências de ensino, ocorrido em uma universidade pública, no curso de farmácia. Nesse evento, vários docentes expuseram ações inovadoras, buscando a melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes; assim, foi possível tomar contato com disciplinas que valorizam a reflexão e o pensamento crítico.



Após a definição do docente, foram descritas, analisadas e interpretadas as práticas desse professor que, na interação com os alunos, criassem situações dilemáticas e oportunidades de treinar a solução de problemas e a tomada criteriosa de decisão, por meio do registro e observação dos processos reflexivos de conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação, que ocorreram ao longo das atividades acompanhadas.

O professor selecionado ministra uma disciplina profissionalizante para o penúltimo ano do curso de graduação em farmácia. Os métodos de coleta de dados utilizados foram: a observação, a análise documental e a entrevista. A coleta de dados iniciou-se com a observação em sala de aula, ocorrida de agosto a outubro de 2000, totalizando aproximadamente 45 horas de observação. Em todos os dias observados, foram verificadas as formas concretas de realização das atividades pelos alunos, sendo registradas, por escrito, as atividades que o professor propunha e que pudessem estimular a reflexão. Durante a observação, os alunos e o professor estavam cientes de que o observador acompanharia as aulas, mas que não se envolveria nas atividades (Minayo, 1999), de forma que pudesse ficar livre para efetuar registros por escrito. Os sujeitos do estudo foram o professor da disciplina e os 32 alunos matriculados na disciplina.

A análise documental incidiu sobre os questionários iniciais de avaliação e sobre um exercício proposto pelo professor, baseado na prova, para que os alunos tomassem conhecimento sobre como seria desenvolvida a avaliação final.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o professor da disciplina e com três alunos. Os alunos foram selecionados com base em informações fornecidas pelos colegas, do tipo “é um bom aluno”, e também com base nas observações em sala de aula, pela percepção de que tal aluno seria fonte de informações consistentes. A seleção de três indivíduos em um universo de 32 alunos é coerente com a abordagem qualitativa por não seguir

a lógica da amostragem, que seria inadequada para cobrir todas as variáveis relevantes para o caso em estudo (Yin, 1994). Assim, o número de entrevistados é compensado qualitativamente pela elaboração de um roteiro de perguntas que, por serem abertas, permitem profundidade nas respostas.

Os roteiros de entrevista foram elaborados para se buscar informações discentes sobre práticas docentes que facilitassem ou dificultassem a reflexão. As mesmas informações foram solicitadas ao professor, com o objetivo de triangulação dos dados. As falas foram gravadas em fita cassete, transcritas e confirmadas pelos sujeitos, aos quais foi garantido o anonimato.

Na análise temática dos dados (Minayo, 1999), o primeiro passo foi realizar uma leitura em profundidade dos relatos de observações e transcrição das entrevistas e, a partir dela, iniciou-se a seleção de trechos significativos e a criação de códigos. Tais códigos foram elaborados com base nos aspectos que mais chamaram a atenção ao longo das aulas observadas, particularmente as técnicas de ensino utilizadas e a dinâmica dos processos reflexivos dos alunos e do professor. Uma vez estabelecidos os códigos (Tabela 1), o passo seguinte foi agrupar códigos semelhantes em temas (correspondentes aos componentes curriculares da disciplina) e, a seguir, em categorias (Tabela 2), para então proceder à interpretação dos dados, à luz do quadro teórico adotado: o da educação reflexiva.

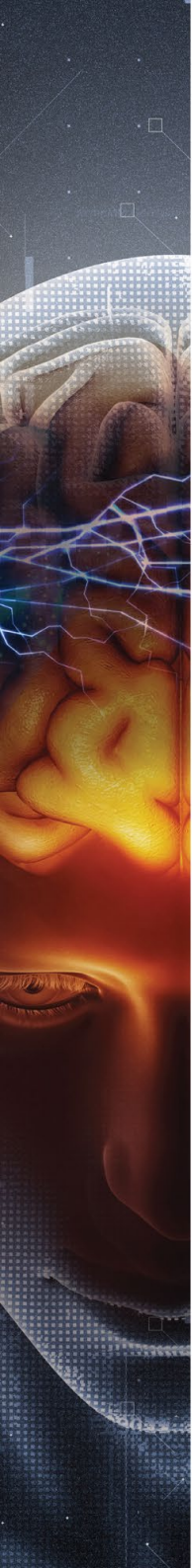


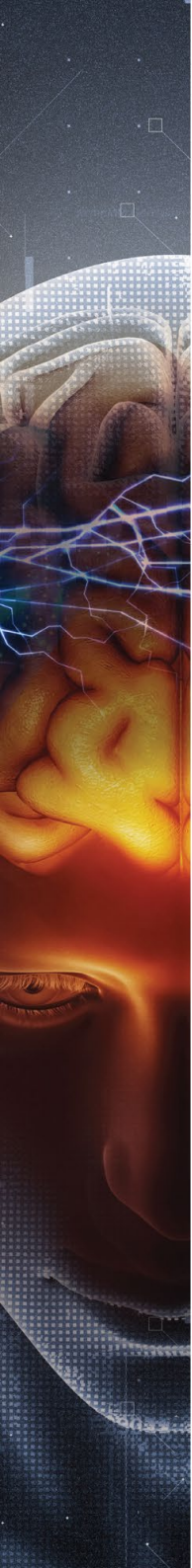
Tabela 1. Resumo dos trechos significativos e atribuição de códigos.

Resumo	Código
Informações relacionadas aos objetivos da disciplina	1 - Disciplina
Situações propostas pelo professor que envolviam os alunos em posicionamentos e decisões	2 - Situações dilemáticas
Momentos em que os alunos mobilizaram e integraram conhecimentos de outras disciplinas	3 - Conhecimento-na-ação
Uso, pelo professor, de exemplos relacionados ao cotidiano extrauniversitário dos alunos	4 - Cotidiano
Reflexão-na-ação dos estudantes, a partir de perguntas desafiadoras e questões propostas pelo professor	5 - Reflexão-na-ação
Proposição, pelo professor, de problemas que envolvem o levantamento e o teste de hipóteses de solução com decisão fundamentada	6 - Solução de problemas e tomada de decisão
Estímulo à formação de grupos, solução conjunta de problemas e cooperação	7 - Trabalho em grupo
Situações de <i>feedback</i> do professor para os alunos	8 - Tutoria (<i>coaching</i>)
<i>Feedback</i> dos alunos para o professor	9 - <i>Feedback</i> para o professor
Tomada de consciência e refazer da trajetória percorrida	10 - Reflexão-sobre-a-ação

Tabela 2. Apresentação dos códigos, temas e categorias.

Códigos	Temas	Categorias
Disciplina	Objetivos	Competência 1: propor e verificar a consecução de objetivos de ensino voltados ao desenvolvimento do pensamento crítico
Situações dilemáticas Conhecimento-na-ação Cotidiano	Conteúdo	Competência 2: selecionar e organizar o conteúdo programático da disciplina direcionando-o à prática profissional
Reflexão-na-ação Solução de problemas e tomada de decisão Trabalho em grupo	Métodos	Competência 3: selecionar e executar as estratégias de ensino que propiciam processos reflexivos
Tutoria (<i>coaching</i>) <i>Feedback</i> para o professor Reflexão-sobre-a-ação	Avaliação	Competência 4: avaliar a aprendizagem discente e dar <i>feedback</i> da avaliação aos alunos

Apesar de gerar dados significativos, a abordagem de estudo de caso apresenta certas limitações. Alguns autores (Stake, 1995; Walker, 1983; Miles, 1979) apontam aspectos desfavoráveis, como o enorme custo em termos de tempo, dinheiro e esforço pessoal. Além disso, os riscos éticos associados à pesquisa qualitativa em educação são consideráveis, pois envolvem pessoas, colocando a privacidade sempre em risco.



Tradicionalmente, os positivistas apontam ausência de rigor na pesquisa, despreparo do pesquisador, influência da subjetividade; porém, são argumentos falaciosos e refutáveis. A maior preocupação da pesquisa educacional é justamente com o rigor no preparo e na condução da pesquisa, de modo a maximizar a validade das conclusões. Aliás, a subjetividade tem seu papel reconhecido e valorizado; diferente do senso comum, é direcionada e assentada em rigorosa atitude de pesquisa (Lüdke, André, 1986).

Resultados e discussão

Os processos reflexivos e as práticas docentes foram analisados e discutidos em conjunto com as competências docentes destacadas e, dessa forma, tencionou-se evidenciar as estratégias que propiciaram condições para o desenvolvimento dos processos reflexivos nos alunos, ao mesmo tempo em que se obtinham dados que permitissem inferências sobre a reflexão do professor.

Os códigos que emergiram da leitura em profundidade dos dados - tendo em vista a interação do professor com os alunos, e a categorização dos dados - privilegiaram a interpretação de que se trata de ações voltadas para a criação de oportunidades de aprendizagem das habilidades de solução de problemas e tomada de decisão. Com o objetivo de organizar o grande volume de informações, os dados coletados foram agrupados com base nos componentes curriculares da disciplina (Tabela 2). Os trechos significativos (oriundos dos registros de observação em sala de aula e das transcrições de entrevistas) que originaram os códigos, temas e categorias estão resumidos nas Tabelas 1 e 2.

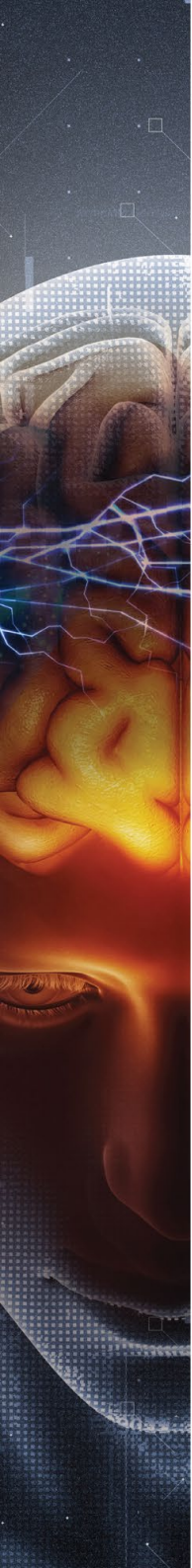
Competência 1: propor e verificar a consecução de objetivos de ensino voltados ao desenvolvimento do pensamento crítico

Em relação aos objetivos de ensino, o professor afirmou que a disciplina é uma ferramenta para: i) estimular o raciocínio e a desenvoltura de comunicação de ideias (oral e escrita); ii) exercitar o trabalho em grupo; iii) exercitar o papel social e de cidadão - como profissional, selecionar um problema e seu contexto e propor possíveis soluções.

Tais objetivos (Tabela 1, código 1) têm caráter de macro-objetivos (Giroux, 1997), objetivos não-tradicionais que extrapolam a mera circunscrição da disciplina (Masetto, 2004):

“Acho que o objetivo é tentar mostrar para o aluno que existe uma realidade onde ele pode [...] ser parte, inclusive como profissional, modificando, melhorando o ambiente. [...] o conhecimento dele pode fazer com que ele seja elemento transformador. [...] é alguém que precisa ter uma opinião sólida a respeito de determinado assunto e que isso vai ter influência na opinião pública, sim. Eu gosto de imaginar que ele tem condições de estar decidindo coisas, trabalhando em cima de processos de decisão para participar de políticas municipais, da cidade de onde ele vem ou onde está, acho que isso é extremamente importante”. (Entrevista professor)

O professor preocupa-se com a questão da verdade científica, com o modo determinista com que as informações são transmitidas. O papel maior da disciplina é fazer o aluno pensar (usando os conhecimentos obtidos em disciplinas básicas), refletir a respeito do conhecimento científico como algo provisório, e não definitivo. Para ele, o aluno proveniente da universidade na qual se insere o curso em estudo deve adotar uma postura ativa, ser formador de opinião (Saupe et al., 2005), saber se posicionar com fundamentação sobre questões polêmicas, como os alimentos transgênicos, a quebra ou registro de patentes etc. Para isso, o aluno precisa

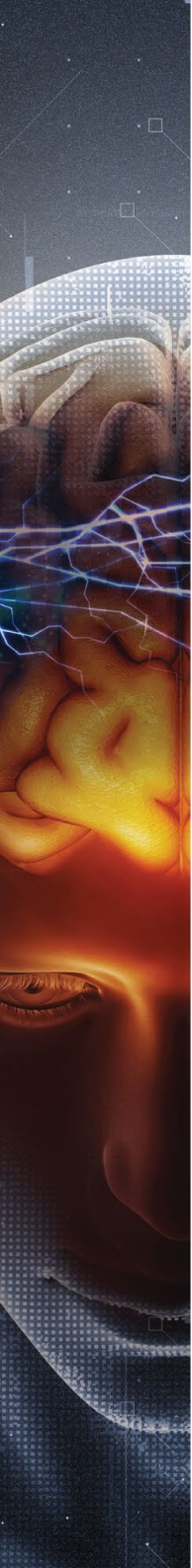


desenvolver a capacidade de pensar, de demonstrar senso crítico, uma habilidade pouco treinada na vida escolar tradicional.

Os objetivos levantados pelo docente são significativos, pois revelam a preocupação com a aprendizagem, ao propor exercícios de reflexão e de situações práticas que simulam a realidade da vida profissional que o estudante enfrentará. Para isso, foram criadas algumas situações (Tabela 1, código 2) que estimulassem o aluno a pensar sobre a sua futura ação profissional: trabalho em grupos e estímulo à reflexão por meio da resolução de problemas específicos que simulam realidades possíveis, como na discussão e resolução de questões da prova, e na redação de uma proposta fundamentada de apoio financeiro para projeto sobre processos fermentativos ao futuro prefeito (no ano 2000, época do estudo, houve eleição para prefeito e vereadores).

Competência 2: selecionar e organizar o conteúdo programático da disciplina direcionando-o à prática profissional

Nesta categoria, destaca-se o estabelecimento de pontes entre o conteúdo da disciplina e o mundo profissional. Assim, o professor criava situações que ligavam o conteúdo ministrado com a realidade da profissão (Tabela 1, código 4). Por exemplo, discutiam-se questões a respeito de patentes, procedimentos de cultivo de microrganismos etc. Foram usadas situações cotidianas para ilustrar o mundo profissional (megafusões de empresas do ramo alimentício e farmacêutico, biodiversidade microbiana, produtos de fermentação). É notável que o professor teve êxito em transformar um assunto técnico (fermentações) em um tema agradável e acessível aos estudantes. O que torna isso ainda mais surpreendente é o fato de que, no Brasil, a própria profissão farmacêutica ainda é essencialmente técnica.



Alguns trechos evidenciam a relação do conteúdo da disciplina com o cotidiano dos alunos:

16h26 - O professor passa entre os alunos uma caixinha com produtos de fermentação (pão e queijo com bolor) e mostra um conjunto de substâncias e produtos (vinagre, vinho, frutose, antibióticos, aminoácidos, vitaminas, shampoos, Aji-no-moto, Danone, Omo etc.) relacionados de alguma forma ao processo de fermentação e de tecnologia farmacêutica. (14/08/00 - Observação em sala de aula)

17h07 - O professor mostra uma reportagem de jornal (O Estado de São Paulo, 27/06/00) sobre a compra da Nabisco pela Philip Morris. Com essa aquisição, a Philip Morris passou a ser a segunda maior indústria de alimentos do mundo (a primeira é a Nestlé). (28/08/00 - Observação em sala de aula)

O principal problema da nossa região com relação ao tratamento de efluentes é o 'garapão', que hoje está mais controlado, mas em outros tempos deixava um cheiro horrível no ar. (05/09/00 - Observação em sala de aula)

Em coerência com a subordinação dos conteúdos aos objetivos pretendidos, a seleção do conteúdo não segue uma programação rígida, sendo variável de acordo com os fatos noticiados no Brasil e no mundo, no semestre em que a disciplina está sendo oferecida. Por exemplo, ao explicar como seria a avaliação, o professor deixou clara sua visão inter e transdisciplinar (Saupe et al., 2005):

16h39 - [Na avaliação]... serão quatro problemas que envolvem os tópicos vistos. Os problemas podem estar interligados, e os assuntos podem contemplar dados de outras disciplinas. [O professor] enfatizou que não é para o aluno pegar os cadernos antigos e estudar, é apenas um treino para olhar para fora - outras disciplinas, local onde se vive, olhar para fora da faculdade. (25/09/00 - Observação em sala de aula)

Competência 3: selecionar e executar as estratégias de ensino que propiciam processos reflexivos

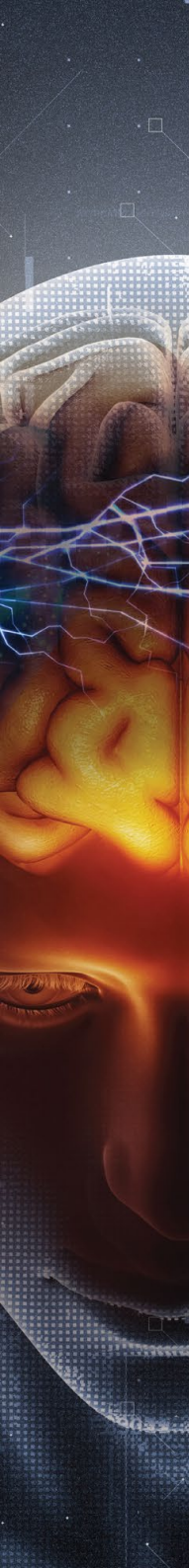
Aqui evidenciam-se quais estratégias ou métodos de ensino foram utilizados e, fundamentalmente, como o professor empregou essas estratégias. Uma estratégia amplamente utilizada foi a formação de grupos de oposição para defender pontos de vista conflitantes, em assuntos polêmicos como o direito (ou não) de patentear uma nova espécie de microrganismo.

Por exemplo, o professor tentou fazer grupos de oposição com a classe, perguntando sobre a posição dos alunos frente a um tema e pedindo que justificassem a escolha (Tabela 1, códigos 3, 5 e 6). Tal estratégia permite aprimorar o conhecimento-na-ação e aprender a refletir-na-ação, além de treinar a tomada de decisão.

Foram também criadas algumas situações que estimulassem os alunos ao trabalho em grupo (Tabela 1, código 7), além da proposição de exercícios que valorizam a capacidade de expressão escrita, habilidade fundamental para a formação de profissionais em qualquer área do conhecimento. Ao propor atividades de treino da escrita, o professor estimulou a capacidade discente de refletir-sobre-a-ação. É necessário enfatizar que esse processo de refletir-sobre-a-ação não é um mero exercício de memória, mas envolve a operação intelectual de recordar com um propósito, que é o de avaliar como foi realizada a ação e de que modo se pode agir para melhorar o próximo desempenho (Tabela 1, código 10).

Dentre as situações criadas que estimularam os alunos ao trabalho em grupos, destacam-se os exercícios para treinar para a prova e as atividades nas aulas práticas. A seguir, um depoimento que ilustra um momento do trabalho docente em uma aula prática:

“Na aula prática o que a gente mais discutia era como fazer o que ele [o professor] estava propondo... Porque ele não colocava ‘Você



façam dessa forma', ele falava 'Vocês tem que fazer isso; como, vocês descubram'. Então, nessa hora todo mundo começava a discutir, tinha que fazer e como, por que não fazer de um jeito e fazer de outro jeito, então, tinha toda uma série de questionamentos, de tomadas de decisão... que acho muito importante... Porque é assim que a gente vai ter que trabalhar daqui para a frente". (Entrevista aluna)

Fica evidente a preocupação do professor em não fornecer respostas prontas ou receitas que valham em qualquer situação (Masetto, 2004), mas sim estimular a troca de ideias entre os estudantes a fim de torná-los aprendizes autônomos, pensadores independentes.

Competência 4: avaliar a aprendizagem e dar *feedback* da avaliação aos alunos

Nesta categoria, destaca-se o papel do professor em conhecer as características individuais do público-alvo e adaptar as práticas docentes a essas características. Desse ponto de vista, o professor foi ético, na medida em que respeita e considera diferenças individuais entre os estudantes e procura pautar sua avaliação com base nesse contexto, valorizando o estilo de aprendizagem de cada aluno. Tal comportamento docente contrasta diretamente com o modelo da racionalidade técnica, o qual nega a noção de que os estudantes têm histórias de vida diferentes, ou seja, vivenciam, desenvolvem e incorporam - de maneira única - experiências, culturas e talentos.

Assim, o professor inicia a disciplina com uma avaliação diagnóstica, que consiste no levantamento do conhecimento prévio e das opiniões dos alunos a respeito do conteúdo da disciplina. Assim, o professor obtém um *feedback* preliminar (Tabela 1, código 9). A seguir, exemplos de questões elaboradas para avaliação diagnóstica:

Você já ouviu falar a respeito de biotecnologia através de palestras, conferências, diversos meios de comunicação. Defina

biotecnologia e descreva a sua importância para a humanidade.
/ Você receberá em breve o grau de farmacêutico. Que conhecimentos você espera adquirir com a disciplina de [nome da disciplina] que possam contribuir para a sua graduação? (14/08/00 - Observação em sala de aula/Questionário inicial)

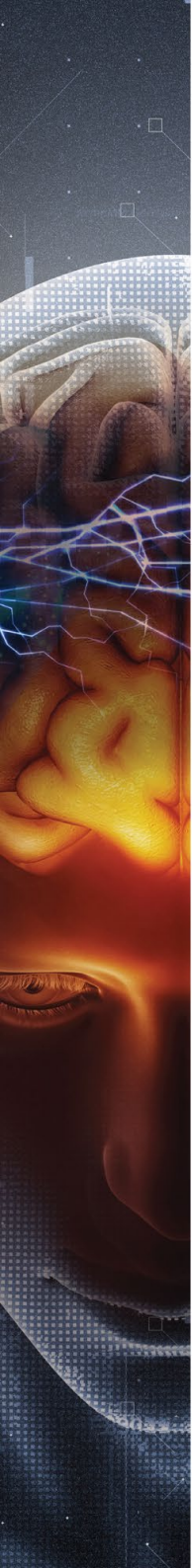
Os dados revelam ainda a preocupação do docente com o retorno (*feedback*) aos alunos, ao procurar identificar os estudantes que têm mais dificuldade e oferecer apoio (Tabela 1, código 8). Dessa forma, o professor consegue fazer uma avaliação formativa. A avaliação somativa é representada por uma prova escrita, realizada em duplas e com consulta. Essa modalidade de prova, com questões abertas e permissão para consultar materiais, também apresenta um componente formativo, sendo considerada uma prática de avaliação positiva (Vasconcellos, Oliveira, Berbel, 2006), e despertou a atenção dos alunos:

“As aulas, em geral, sempre despertaram o espírito crítico, o professor gosta bastante de ‘cutucar’ a gente... Mas o que mais me despertou o espírito crítico, o que mais me interessou foi a prova, uma prova inteligente, difícil, não foi nada fácil... mas foi uma prova que despertou muito o espírito crítico, fez com que os alunos discutissem entre si o que estava acontecendo, o processo, tudo... E foi muito vantajoso esse tipo de prova, eu gostei muito. Na minha opinião, foi esse o ponto melhor da matéria”. (Entrevista aluno)

Quanto ao *feedback* para os alunos, os seguintes trechos são ilustrativos:

O professor disse que é impossível ignorar as diferenças individuais em turmas pequenas [frisou que em turmas grandes é muito mais difícil dar atenção individual]. (22/08/00 - Observação em sala de aula)

O professor disse que deixa os alunos conversarem de propósito, desde que cada um entregue suas próprias respostas.



Ele sabe que eles irão chamá-lo para tirar dúvidas. Dessa maneira, identifica os pontos fracos de cada aluno, e pode dar posteriormente um reforço para aqueles que ainda não compreenderam o assunto. (28/08/00 - Observação em sala de aula)

Esse depoimento vai ao encontro da fala de um dos professores entrevistados no estudo desenvolvido por Vasconcellos, Oliveira e Berbel (2006), e demonstra o espírito de valorização do aluno como pessoa. A crença do professor na potencialidade dos seus alunos é flagrante:

“Eu acho que é você quem tem que criar a experiência. Como é que você vai lidar com um aluno acostumado a ser inteligente, ter boas notas, quer dizer, ele é inteligente nas boas notas. Então você precisa saber que tipo de desafio ele vai lançar, se ele vai lançar algum, se ele vai se esconder, quem é ele. Não dá muito tempo para você fazer ‘garimpagem’, a hora que você olha um aluno você tem que saber que pedra preciosa ele é, você tem que saber logo, não dá muito tempo. Primeiro que você tem que considerar cada um deles uma pedra preciosa, [...] a ‘garimpagem’ tem que ser rápida, você tem que achar alguma coisa para identificar e isso tem que ser uma coisa sentida, de ‘pele’, sabe. Então, com o tempo você acaba aprendendo a fazer isso daí. Eu acho que esse é o grande desafio”. (Entrevista professor)

Na visão do professor, o conteúdo adquire um caráter secundário (Pedroso, Cunha, 2008), sendo variável de acordo com o desenvolvimento de objetivos superiores:

“Não é uma coisa repetitiva, todo ano é uma coisa totalmente nova, diferente. Por isso eu disse que o conteúdo não importa muito, você trabalha os outros aspectos”. (Entrevista professor)

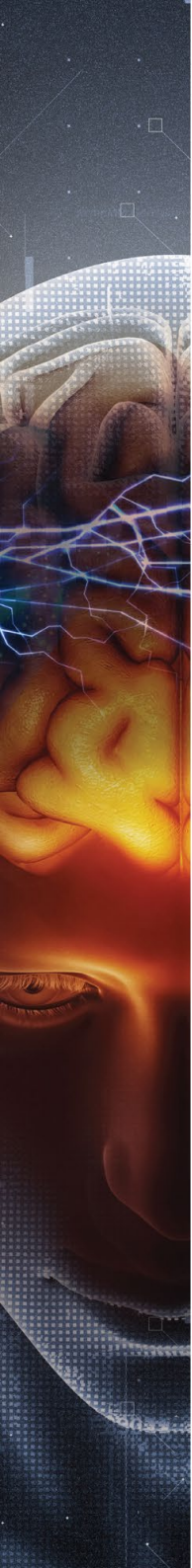
Considerações finais

Esse trabalho objetivou explorar um caso de prática docente diferenciada, com destaque para o papel da reflexão e de competências necessárias para o professor universitário (re)pensar a organização curricular de uma disciplina, de modo a maximizar as oportunidades de aprendizagem de solução de problemas e tomada de decisões pelos alunos.

Os resultados mostraram, em diversos momentos, o papel fundamental dos processos de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação, estimulados (e vividos) pelo professor, os quais permitiram o direcionamento curricular para a consecução dos objetivos pretendidos. Nesse sentido, cabe destacar o trabalho desenvolvido por Pedroso e Cunha (2008) em um curso de nutrição, cujo relato de experiências docentes inovadoras traz informações valiosas que reforçam muitas das conclusões deste estudo.

Conforme discutido anteriormente, vive-se hoje uma crise de paradigmas na educação superior (Masetto, 2004). Caem por terra pressupostos modernos da estabilidade do conhecimento e do mundo do trabalho, e mudam as perspectivas de formação e atuação dos professores (Pedroso, Cunha, 2008; Chaud, Gremião, Freitas, 2004; Tavares, Alarcão, 2001).

Nesse contexto de instabilidade, refletir sobre a própria prática é condição fundamental para que deixemos a esfera das certezas proferidas por terceiros para atingirmos outros patamares (Zabalza, 1994), contemplando a tomada de decisões fundamentadas, o debate criativo, a aprendizagem que valoriza o erro e a dúvida (Ketzer, 2007), e a coragem de propor novas soluções. Os melhores professores são mais conscientes de suas práticas, e tal nível de consciência depende da reflexão sobre as intervenções no complexo processo de ensino.



De acordo com os objetivos deste trabalho, destacam-se aspectos essenciais da ação docente, balizada por processos reflexivos e envolvida pelas competências descritas:

1) Capacidade de prover condições para os estudantes refletirem-na-ação e treinarem as habilidades de solucionar problemas e tomar decisões com base em critérios claros, de acordo com a orientação dos objetivos da disciplina;

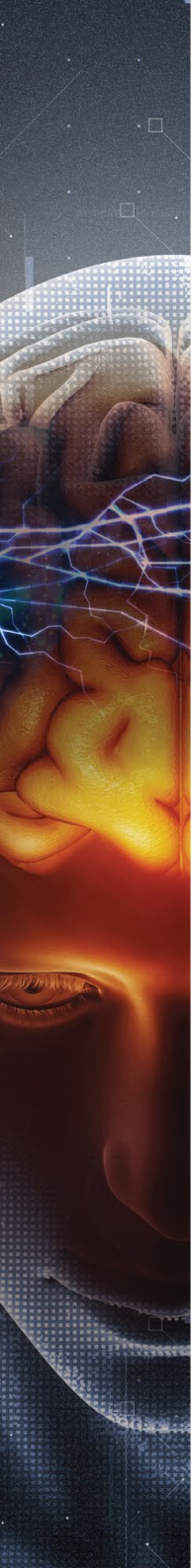
2) Capacidade de utilizar o conteúdo como elemento motivacional e como ponto de apoio para a consecução de objetivos mais complexos: i) mobilização do conhecimento-na-ação (buscar e integrar conhecimentos de outras disciplinas); ii) relação com o cotidiano e a futura profissão dos estudantes; iii) seleção variável de conteúdo;

3) Uso de situações dilemáticas para estimular os processos reflexivos: i) grupos de oposição, perguntas norteadoras, exercícios de simulação de situações profissionais (trabalho em grupo), técnicas de ensino que permitem utilizar o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação; ii) exercícios com uso da expressão escrita, oportunidades para se treinar a reflexão-sobre-a-ação;

4) Iniciativa em conhecer as características individuais do público-alvo e adaptar as práticas a essas características (*feedback* para os alunos);

5) Atitudes favoráveis ao ensino reflexivo: mentalidade aberta (receptividade a novas ideias, cujo maior exemplo foi o fato de o professor ter concordado integralmente em relação à inclusão de sua disciplina na pesquisa), responsabilidade intelectual (postura ética) e entusiasmo;

6) Prática docente coerente com a racionalidade prática: ênfase na importância da teoria vinculada à prática, e nunca disso-

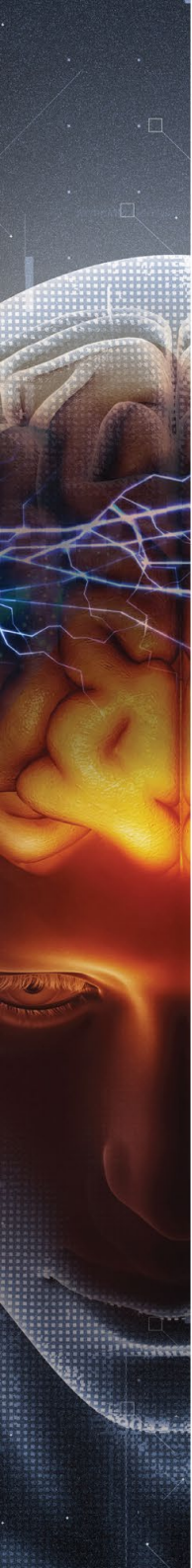


ciada desta; ação apoiada e realimentada pela teoria, que é a essência da verdadeira práxis (*continuum* ação-reflexão-ação).

Dada a complexidade dos aspectos relatados da prática docente e o provável impacto destes na formação pessoal e profissional dos alunos, espera-se que esse estudo contribua para a valorização de práticas docentes que resultem em melhores condições de aprendizagem para os estudantes.

Observação: as referências deste artigo foram suprimidas para manter a qualidade estética deste livro.

Fonte: Interface - Comunicação, Saúde, Educação. *Print version* ISSN 1414-3283. Interface (Botucatu) vol.13 no.31 Botucatu Oct./Dec. 2009. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832009000400014>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832009000400014



SOBRE A AUTORA

Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira

Doutora em Ciências da Educação
Mestre em Cognição e Linguagem
Pós-Graduada em Coaching Empresarial
Pós-Graduada em Arteterapia em Educação e Saúde
Pós-Graduada em Educação Infantil
Pós-Graduada em Psicopedagogia
Pedagoga -Arteterapeuta – AARJ
Especialista em Neuroaprendizagem
Especialista em Metacognição e Dificuldades de Aprendizagem
Autora de diversos livros pela Wak Editora, CRV Editora e Pimenta Cultural.
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4830432551005073>

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

NEUROCIÊNCIAS E APRENDIZAGEM

METACOGNIÇÃO, CRIATIVIDADE E COMPETÊNCIAS
PARA COMPREENSÃO LEITORA

