



AGENCIAMENTO DE ALUNOS NO PROCESSO DE COMPREENSÃO LEITORA: ATTITUDES METACOGNITIVAS DO LEITOR EM TEXTOS SOBRE A COVID-19

STUDENT AGENCIATION IN THE READING
COMPREHENSION PROCESS: READER'S METACOGNITIVE
ATTITUDES IN TEXTS ABOUT COVID-19

Abniza Pontes de Barros Leal¹
Universidade Estadual do Ceará

Ana Cristina Pelosi²
Universidade Federal do Ceará

Antenor Teixeira de Almeida Júnior³
Centro Universitário da Grande Fortaleza

Suelene Silva Oliveira⁴
Universidade Estadual do Ceará

Resumo: Este trabalho apresenta uma investigação descritiva da compreensão leitora com o objetivo de verificar como os processos cognitivos devem ser agenciados pelo professor durante a leitura de textos multissemióticos sobre a COVID-19 para desenvolver no aluno uma atitude metacognitiva. Embasamos nossa pesquisa nos trabalhos de Sánchez, Garcia e Rosales (2012) e Botelho (2015). Para tanto, trabalhamos com os conceitos de agenciamento como ação de

¹ Endereço eletrônico: abniza.leal@uece.br

² Endereço eletrônico: pelosi@ufc.br

³ Endereço eletrônico: antenorjunior@unigrande.edu.br

⁴ Endereço eletrônico: suelene.oliveira@uece.br

mediação entre professor-texto-leitor e de processos cognitivos que levam os alunos a extrair, interpretar e refletir como ação orientadora para a atividade de compreensão superficial, profunda e reflexiva. Assim argumentamos, com base em dois textos multissemióticos, que o agenciamento, determinado por objetivos claros com foco em cada etapa dos processos cognitivos, desenvolve uma atitude metacognitiva autônoma nos alunos.

Palavras-Chave: Cognição; Metacognição; Agenciamento; Ensino da leitura; Processos cognitivos.

Abstract: *This paper presents a descriptive investigation of reading comprehension with the objective of verifying how the cognitive processes are managed by the teacher when reading multisemiotic texts about COVID-19 from the establishment of clear objectives to develop an autonomous metacognitive attitude in the student. We base our research on the works of Sánchez, Garcia and Rosales (2012) and Botelho (2015). To do so, we work with the concepts of agency as a mediation action between teacher-text-reader and cognitive processes that lead students to extract, interpret and reflect as a guiding action for the activity of superficial, deep and reflective understanding. Thus, based on two multisemiotic texts, we argue that agency, determined by clear objectives focused on each stage of cognitive processes, develops an autonomous metacognitive attitude in students.*

Keywords: *Cognition; Metacognition; Agency; Reading teaching; Cognitive processes.*

INTRODUÇÃO

A compreensão de um texto é uma atividade cognitiva complexa, pois demanda, por parte dos alunos, uma atitude cognitiva articulada com objetivos claros diante de materiais multissemióticos de diversos gêneros textuais presentes nas mais variadas situações de comunicação. A complexidade linguística e a textual desse processo é crescente e integra conhecimentos prévios a novos conteúdos em cada novo contexto de leitura.

Diante de um contexto tão dinâmico e complexo de reconhecimento do sentido dos enunciados em um texto, na configuração de diversos gêneros e na integração de conhecimentos prévios, a compreensão leitora, para muitos alunos, não pode ocorrer sem mediação, “deve ser intermediada por outros mais capazes que lancem pontes entre esses símbolos de tinta e a mente do leitor” (SÁNCHEZ; GARCIA; ROSALES, 2012, p.6). Na verdade, essa tarefa de mediação e de negociação nas práticas de linguagem possibilita o agenciamento necessário para que o leitor planeje e selecione estratégias metacognitivas indispensáveis à

escolha de diferentes objetivos e interesses e ao estabelecimento de relações entre os textos multissemióticos e os conhecimentos prévios, as experiências, os valores e as crenças (BRASIL, 2018, p.74).

Esse agenciamento direcionado pela utilização sistemática e consciente por parte dos alunos das estratégias metacognitivas permite, segundo Botelho (2015, p.42), “o desenvolvimento de uma atitude metacognitiva, considerada atividade mental de alto nível, por isso mesmo fundamental para as ações cognitivas autônomas por parte dos indivíduos leitores.” Enfim agenciar, do ponto de vista cognitivo, é a intermediação ou negociação entre agente (professor), texto e aluno durante os processos cognitivos (frios e quentes⁵) de aprendizagem da leitura com objetivos claros e com a finalidade de desenvolver competências e habilidades que tornem os alunos leitores conscientes e autônomos. Argumentamos que a leitura de qualidade é fruto do desenvolvimento de leitores que tenham atitude metacognitiva de alto nível, a qual significa saber planejar, objetivar, agir e controlar os processos cognitivos de compreensão leitora e de construção de sentido.

Não podemos perder de vista que o uso de etapas de qualidade⁶, estratégias metacognitivas⁷ e processos estruturados de leitura de forma sistematizada e com objetivos claros, como afirmam Gerhardt, Botelho e Amantes (2015, p. 190), é “uma tarefa realizada primordialmente no ambiente escolar, já que, em função de ser uma atividade metacognitiva, necessita de um trabalho didático para que seja incorporada às atividades cotidianas de leitura de qualidade da pessoa.”

⁵ Processos frios (ligados à resolução da tarefa em si) e processos quentes (ligados aos componentes motivacionais-emocionais (SÁNCHEZ; GARCIA; ROSALES, 2012).

⁶ Planejar, objetivar, agir sobre o texto, controlar e acompanhar.

⁷ Instruções globais para cada escolha consciente feita no percurso da ação de ler. (KOCH; ELIAS, 2006).

Nessa perspectiva, o professor-agente ou pesquisador em cognição e ensino busca entender o que ocorre em nosso sistema cognitivo⁸ quando compreendemos um texto, seja ele verbal ou não verbal, como ponto de partida para conceber a ação de mediação, pois, sem saber que processos atuam nessa atividade complexa e dinâmica, dificilmente poderemos escolher, entre todas as possibilidades de intervenção, aquelas que sejam mais eficientes e eficazes.

Alguns processos cognitivos frios e quentes, como afirmam Sánchez, Garcia e Rosales (2012, p.38), “são específicos da leitura e da compreensão superficial, profunda e crítico-reflexiva da linguagem, enquanto outros são de caráter motivacional-emocional, e intervêm sempre que empreendemos uma tarefa complexa e exigente.” Assim nessa investigação, a partir da apresentação de dois infográficos selecionados do projeto *Metacognição e agenciamento no processo de compreensão leitora*⁹, propomos de forma teórica descrever, com foco no agenciamento e nos processos estratégicos, como desenvolver as habilidades e experiências dos leitores para uma melhor compreensão dos textos multissemióticos sobre a COVID-19. Na etapa final do projeto, analisaremos também a emergência de metáforas sistemáticas durante a produção de sentido pelos alunos, com base em Cameron et al. (2008) e Cameron e Maslen, (2010). Ressaltamos, porém, que este estágio não foi objeto de análise teórica nesse trabalho.

Nessa integração, buscamos verificar as habilidades metacognitivas do leitor em extrair informações dos textos digitais¹⁰ sobre a COVID-19, em interpretar essas informações a partir de seus conhecimentos prévios e objetivos

⁸ Área de Broca, Área de Wernicke, Sistemas de conhecimento, Memória de Trabalho, Sistema de categorização.

⁹ *Metacognição e agenciamento no processo de compreensão leitora* projeto do Grupo Análises do curso de Letras do Centro Universitário da Grande Fortaleza (UNIGRANDE).

¹⁰ Textos digitais: textos compostos de múltiplas linguagens (ou modos, ou semioses) que circulam nos canais de comunicação digital e que demandam competências e habilidades de compreensão e produção de cada uma delas para construção de sentidos (ROJO, 2012).

pessoais e em refletir sobre os conhecimentos elaborados ou interpretados; identificar os processos frios e quentes e os resultados para obtê-los e entendê-los, segundo a proposta de Sánchez, Garcia e Rosales (2012), levando em conta que os níveis de compreensão e os processos cognitivos envolvidos apresentam dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão.

A temática escolhida para análise dos dois infográficos se deveu primeiro à relevância do assunto nesse contexto de pandemia do novo coronavírus (COVID-19) e, segundo, à necessidade de se enriquecer os conhecimentos prévios dos alunos sobre a doença, suas causas, sintomas, cuidados, enfim, conteúdos que farão parte frequentemente do universo e dos objetivos do leitor neste *novo normal* de crianças e jovens, em todo mundo, que estão, inclusive, sem frequentar o ambiente escolar. Essa realidade nos leva a pensar o papel do professor no agenciamento durante o uso dos processos cognitivos frios e quentes de compreensão e formação de conhecimentos prévios necessários à conscientização dos alunos da importância de evitar contágio e disseminar a doença.

Neste artigo, entre os processos e as estratégias metacognitivas relevantes à compreensão leitora, evidenciamos também a importância do agenciamento, a definição de objetivos de leitura por parte dos alunos e as dimensões da experiência dos leitores com os textos multissemióticos disponíveis no mundo digital. Neste trabalho, a determinação dos objetivos de leitura será julgada como condição *sine qua non* e *ad hoc* e relaciona-se à intervenção do leitor durante os processos cognitivos para extrair informações, interpretar e refletir sobre os conhecimentos selecionados previamente para construção de sentido do texto e atuação na realidade do aluno.

Nessa perspectiva, trabalhamos com quatro elementos: agenciamento, objetivos, processos frios e quentes e resultados superficial, profundo e crítico-reflexivo que o leitor cogniza na leitura. Partimos, assim, da seguinte situação problema: as atividades escolares não promovem a leitura como ação cognitiva

plena que precisa levar em conta as dimensões processuais e motivacionais relativas às práticas de uso e reflexão com a intervenção e negociação professor-texto-alunos.

Este artigo desenvolveu-se com base em pressupostos teóricos e descritivos que nos permitem abordar o agenciamento, os processos cognitivos e seus resultados a partir de objetivos bem definidos para a atividade de leitura, utilizando gêneros multimodais digitais¹¹. Tais fundamentos também contribuem para um melhor diagnóstico das habilidades e das dificuldades de leitura dos alunos, e para subsidiar atividades de implementação de práticas necessárias à construção de uma leitura de qualidade. Para tanto, apresentamos dois exemplos de textos multissemióticos (semiose verbal e não verbal) e digitais que caracterizam atividades de leitura sobre a COVID-19 no modelo de ensino *on-line* síncrono e assíncrono.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos conceitos e corolários relacionados à definição de agenciamento, objetivos de leitura, como parte dos processos e estratégias metacognitivas concernentes à compreensão dos leitores. Em seguida, discutimos os exemplos apresentados, com base nos princípios recortados neste artigo: o aluno conseguirá uma compreensão adequada não só com base nos recursos e objetivos que estejam em jogo durante o processo de leitura, mas também com base no engajamento ou compromisso com a atividade e possibilidade de uso de seus conhecimentos prévios.

1 O AGENCIAMENTO NA CONSTRUÇÃO DE UMA ATITUDE METACOGNITIVA

Produzir e compreender textos são os objetivos fundamentais do ensino de Língua Portuguesa. Diante das novas experiências de leitura, decorrentes das

¹¹ Gêneros multimodais digitais circulam na internet em nosso cotidiano impregnados de ações comunicativas.

novas tecnologias, cabe, então, ao professor possibilitar aos alunos experiências com “práticas de linguagem contemporâneas que não só envolvam gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos”¹², como também novas estratégias cognitivas e metacognitivas para “compreender o que o texto apresenta, interagir com ele de forma inteligente, retirar dele o que interessa para nossa vida cotidiana, ser capaz de interferir criticamente nele e na realidade a partir dele.”(FERRAREZI, JR; CARVALHO, 2017, p.23)

Denominamos agenciamento a ação do professor-agente sobre o leitor e sobre o texto, a fim de permitir aos alunos contato com atividades com objetivos claros nos processos cognitivos de compreensão textual. Essa ação também contribui para o planejamento e “a ampliação dos multiletramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67-68).

O agenciamento é, portanto, uma ação de mediação, intermediação e negociação no processo de ensino-aprendizagem da produção e compreensão. No caso da compreensão, a mediação, segundo Bortoni-Ricardo et al. (2012, p.11), “possibilita a construção de *andaimes* que preenchem *buracos*¹³ existentes na compreensão dos textos pelos alunos, decorrentes da falta de conhecimentos prévios¹⁴” e define objetivos claros durante a atividade de leitura. Podemos citar como exemplos desse agenciamento: a possibilidade de o professor dar maior legibilidade às informações presentes no texto, antecipar problemas de compreensão ou verificar a veracidade das informações disponibilizadas.

Dessa forma, consideramos que o agenciamento do professor, no desenvolvimento de uma atitude metacognitiva do leitor nos processos cognitivos de leitura, é necessário, porque a compreensão leitora é uma atividade

¹² BRASIL, 2018, p.68.

¹³ Grifo dos autores.

¹⁴ Linguísticos, enciclopédico e interacionais (KOCH; ELIAS, 2006. p.40).

complexa de produção de inferências a partir de informações extraídas dos textos multissemióticos, interpretadas e refletidas com base em elementos sociosemânticos, cognitivos, situacionais, históricos e linguísticos que operam de forma integrada. Diante dessa complexidade do ato de compreender como processo essencial de relacionar conhecimentos, experiências e ações armazenadas na memória de trabalho num movimento cognitivo-interativo e negociado entre autor-texto-leitor, o professor se constitui como agente fundamental (MARCUSCHI, 2008).

Esse agenciamento, dimensionado pelo conhecimento prévio do leitor, pode levá-lo a “uma utilização sistemática, consciente e produtiva das estratégias metacognitivas que propiciam o desenvolvimento de uma atitude metacognitiva que se constitui em uma atividade mental de alto nível” (GERHARDT; BOTELHO; AMANTES, 2015, p.189), importante para as ações cognitivas autônomas por parte dos alunos. Essa atitude é um agir consciente e autônomo sobre os processos cognitivos de extrair, interpretar e refletir a partir das pistas presentes no texto, dos objetivos e das inferências escolhidas para realização de uma leitura produtiva e de qualidade.

Nossa proposta é que o agenciamento dos processos cognitivos e da seleção, recuperação e relacionamento dos conhecimentos prévios dos alunos relativos à complexa questão da compreensão leitora superficial, profunda e reflexiva, atue nos seguintes modos de mediação: professor-texto-aluno, autor-texto e aluno-texto. Para cada modo, existe uma forma baseada na tradição (SÁNCHEZ; GARCIA; ROSALES, 2010):

Quadro 1 – Forma e modos de interação na ação de agenciamento

Forma	Ação	Modo de interação
Ensino implícito (ajudar a compreender)	<p>-Transformar os contextos escolares, nos quais se propõe o uso dos textos, de maneira a esclarecer o sentido e o objetivo que possa ter sua leitura;</p> <p>-Proporcionar a ajuda necessária para alcançar o objetivo, favorecendo uma participação ativa e, pelo menos em algum grau, frutífera ao aprendiz, que pode levá-lo a se apropriar dessas ajudas ou a descobrir, apoiando-se nelas, novos modos de enfrentar o texto. (BROWN, 1994; GOLDMAN, 1997, <i>apud</i>, SÁNCHEZ; GARCIA; ROSALES, 2010).</p>	Professor-texto-aluno, autor-texto, texto-leitor
Ensino explícito (ensinar a compreender)	<p>-Ensinar as estratégias de compreensão (ROEHLER; DUFFY, 1984, <i>apud</i> SÁNCHEZ; GARCIA; ROSALES, 2010)</p>	Professor-texto-leitor e texto-leitor.
Aprender a aprender (atitude metacognitiva)	<p>- Contribuir para a formação de uma atitude consciente e autônoma</p>	Professor-texto-aluno e aluno-texto.

do leitor na definição de seus objetivos e na realização de ações cognitivas para a construção do sentido. (GERHARDT; BOTELHO; AMANTES, 2015).

Fonte: Autores (a partir das propostas de Sánchez, Garcia e Rosales (2010), de Gerhardt, Botelho e Amantes (2015) e de Ferrarei Jr e Carvalho (2017))

Para efeito da construção do *quadro 1* antes apresentado, consideramos que a leitura é um processo dinâmico no qual o leitor realiza “um trabalho de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento prévio sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc.” (KOCH; ELIAS, 2006, p.12). Nessa concepção, concordamos com as pesquisadoras e também com Botelho (2015) sobre o foco da leitura no processo interacional e estratégico entre autor-texto-leitor como uma atividade de produção de sentidos.

Com base nesse conceito de leitura, argumentamos que os estudos em metacognição demonstram que o professor é o elemento-chave para intervenção educativa que leva o leitor a aprender a determinar seus objetivos de leitura e a traçar um plano estratégico nas etapas dos processos de compreensão leitora, relacionando-os com seus conhecimentos prévios.

Nesse sentido, o *quadro 1*, anteriormente exposto, assevera que o professor é elemento fundamental nos modos de interação, pois o aluno necessita ser orientado da importância de ter um planejamento de leitura adequado aos diversos tipos de texto, “para ajudá-los não apenas a cognizarem agentivamente em sala de aula, mas também a reconhecerem suas próprias capacidades e limitações relacionadas a um determinado conteúdo.” (GERHARDT; BOTELHO; AMANTES, 2015, p.188).

Os modos de interação são determinados pelas ações de agenciamento que possibilitam o desenvolvimento e o refinamento de uma atitude metacognitiva pessoal, por parte de professores e alunos, de definirem, eles mesmos, os seus objetivos para ler qualquer texto e realizar quaisquer outras ações cognitivas (BOTELHO, 2015).

Por isso, durante atividade de compreensão leitora, o agenciamento do professor nos processos cognitivos que levam o aluno à construção do sentido do texto passa pelos seguintes procedimentos importantes: estabelecer aos alunos objetivos para ler um texto; auxiliá-los a mantê-los atentos durante a atividade; selecionar, interpretar e refletir sobre os conteúdos abstraídos por eles para que tenham consistência e organicidade e possam proporcionar aprendizado de conceitos e construção de sentidos adequados (GERHARDT; BOTELHO; AMANTES, 2015).

Discutiremos os processos cognitivos antes apresentados na próxima seção, a fim de analisar os textos sobre a COVID-19 e sobre o H1N1, para demonstrar a funcionalidade do agenciamento, da determinação de objetivos e da compreensão textual nos níveis superficial, profundo e reflexivo.

2 UM MODELO COMPLETO PARA ENTENDER A COMPREENSÃO LEITORA

Para ser um agenciador competente, o professor precisa, antes de tudo, dominar habilidades de leitura e ser um leitor com atitudes metacognitivas conscientes e autônomas. Segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p.89), “o professor precisa dominar plenamente esse arcabouço, a fim de oferecer a seus alunos as melhores e mais eficazes estratégias para a produção de sentidos na leitura dos textos.” O domínio dessas estratégias permite ao professor orientar, de forma mais eficiente, os alunos na utilização de habilidades de análise e compreensão do texto.

Para produzir sentido contextualmente, o leitor precisará, por meio da análise do material textual em si e das relações que ele possa estabelecer com o mundo real e concreto das coisas ou mesmo com outros materiais de leitura, mobilizar uma série de habilidades que lhe permitirão analisar o texto – ainda que de modo inconsciente/intuitivo. Muitos pesquisadores asseguram: o sentido não está no texto; ele é construído pelo leitor (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 89).

Nesse trabalho de mediação de leitura entre professor-texto-aluno e construção de sentido, torna-se necessário que o mediador compreenda os processos cognitivos envolvidos na compreensão leitora. Isso implica, como afirma Kleiman (2002, p. 35), “entender o caráter multifacético da leitura” para que se possa planejar, objetivar e orientar as etapas que estão envolvidas nessa complexa atividade.

A busca pela qualidade e pela transformação do aluno em um leitor proficiente envolve procedimentos e ações, que levem o leitor a tomar consciência dos processos cognitivos e das estratégias metacognitivas utilizadas, não de forma aleatória, mas de maneira organizada, reflexiva, objetiva e intencional. Dessa forma consideramos que esse agenciamento colaborativo entre professor e aluno é essencial para o indivíduo construir seu próprio conhecimento por meio da ampliação do entendimento do mundo, do acesso à informação, da facilitação da autonomia e reflexão crítica (MOURA; MARTINS, 2012).

Seguindo a proposta de Sánchez, Garcia e Rosales (2012, p.59), para que o leitor obtenha êxito na compreensão de um texto, é necessário que seja orientado nas etapas dos processos cognitivos durante a atividade de leitura, pois as pesquisas de metacognição afirmam que o indivíduo, ao realizar uma tarefa, não só realiza uma ação cognitiva, mas também deve ter consciência, em sua mente, dos objetivos envolvidos e dos planos de conhecimentos das estratégias que emprega para compreender um texto (GERHARDT; BOTELHO; AMANTES, 2015).

Para um modelo completo de compreensão leitora, os autores caracterizam dois processos e dois resultados (ver *quadro 2*). Os processos são frios e quentes e os resultados são compreensão superficial, profunda e crítico-reflexiva. As etapas envolvidas são: extrair informações do texto, interpretar essas informações a partir de seus conhecimentos e metas pessoais e refletir sobre os conhecimentos prévios elaborados ou interpretados e sobre o processo seguido para obtê-los e entendê-los (SÁNCHEZ; GARCIA; ROSALES, 2012). Ressaltamos que as etapas não são estanques e que o agenciamento deve levar o aluno a passar por todo o processo sempre que ler um texto. No entanto, percebemos que a escola, por considerar, às vezes, a atividade de leitura de forma mecânica relacionada a um processo específico e de responsabilidade individual, fragmenta o processo de compreensão e deixa de “assumir a leitura como uma atividade em que os alunos e professores sejam sujeitos ativos e colaborativos” (MOURA; MARTINS, 2012, p.88).

Quadro 2 – Modelo para entender a compreensão leitora: processos frios e quentes

PROCESSOS		RESULTADOS	
FRIOS	QUENTES	COMPREENSÃO	ETAPAS
Processos locais: decodificar, extrair ideias, integrar linearmente as ideias para não perder o fio. Processos globais: Identificar ou gerar ideias ou resumo. Ordenar as ideias importantes.	Objetivar valorizar atividade desejável. Considerar que a atividade é viável. Manter o compromisso com as metas iniciais.	e Superficial: a significa que o aluno pode entender o texto, porque foi capaz de selecionar e organizar as informações contidas nele. Realiza tarefas como resumir, parafrasear e recordar do que leu.	Extrair

Processos de integração texto – conhecimento: fazer inferências	Buscar ou perceber as emoções que ameaçam o êxito do processo.	Compreensão profunda: implica compreender o mundo ou situação a que se refere o texto.	Interpretar
Processos de autorregulação: criar metas, detectar erros de compreensão e corrigir os erros detectados.	Explicar de um modo adequado os resultados obtidos	Compreensão crítico-reflexiva: neste nível o leitor é capaz de constatar possíveis inconsistências e refletir sobre as ideias presentes no texto.	Refletir Aluno com atitude metacognitiva consciente e autônoma.

Fonte: Adaptado de Sánchez, Garcia e Rosales (2012)

Os processos e etapas do quadro antes exposto devem ser trabalhados pelo mediador de forma gradativa e continua para que o leitor, de acordo com seu nível de leitura, comece a ganhar competências e habilidades de um leitor que percebe e se pauta pelas fases da leitura de planejar, objetivar, agir e controlar o processo que o levará a uma atitude metacognitiva profunda, completa e eficaz na busca de construir sentido para o que lê.

O êxito do aluno ou grupos de alunos para vencer cada etapa de extrair, interpretar e refletir e obter uma compreensão superficial ou profunda dependerá não só dos objetivos, dos recursos, da atuação do mediador e do envolvimento dos leitores com a tarefa, mas também das suas possibilidades e competências (conhecimentos prévios, estratégias utilizadas) (SÁNCHEZ; GARCIA; ROSALES, 2012, p. 60).

Para entender com mais clareza o uso desses processos e etapas para o êxito dos leitores, discutiremos na seção seguinte como proceder na tarefa de agenciamento a partir dos textos multissemióticos sobre a COVID-19.

3 AGENCIAMENTO PARA DESENVOLVER NOS ALUNOS ATITUDES METACOGNITIVAS AUTÔNOMAS

São vários os métodos já aplicados para analisar os processos cognitivos de compreensão leitora (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2002; ALMEIDA JR, 2003; BORTONI-RICARDO, 2012; NASCIMENTO, 2014; BOTELHO, 2015, FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017), e esta seção não tem o objetivo de esgotá-los, mas acrescentar a proposta de Sánchez, Garcia e Rosales (2012) a partir dos processos e resultados para uma leitura de qualidade com a finalidade de desenvolver atitudes metacognitivas consciente e autônoma nos alunos como postulam Gerhardt, Botelho e Amantes (2015).

Os dois infográficos sobre a COVID-19 e H1N1 analisados a seguir, integram parte do material de pesquisa do Grupo *Analises* do curso de Letras do Centro Universitário da Grande Fortaleza (UNIGRANDE) sobre metacognição e agenciamento no processo de compreensão leitora¹⁵. Esse projeto, em fase inicial, trabalha com uma turma de 9º ano¹⁶ de uma escola de aplicação de Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de agenciamento dos alunos durante um período letivo para o desenvolvimento de atitudes metacognitivas que possibilite trabalhar os processos cognitivos de compreensão leitora e as emergências das metáforas sistemáticas durante a produção de sentido em textos digitais. O projeto é composto de três fases: agenciamento (*quadro 1*), processos de

¹⁵ Este projeto tem a colaboração dos pesquisadores do Grupo de Pesquisa GELP/COLIN da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Estadual do Ceará com a liderança da Profa. Dra. Ana Cristina Pelosi.

¹⁶ A escolha da série/ciclo está relacionada ao exame **Pisa** que oferece informações sobre o desempenho de leitura dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe a entrada dos alunos no Ensino Médio.

compreensão (*quadro 2*) e emersão de metáforas sistemáticas. A emergência de metáforas que serão pesquisadas na fase 3 resulta da atuação de fatores intra/intersubjetivos, psicológicos, corpóreos, ecológicos, históricos, socioculturais entre outros, situados, que interagem no fluxo da atividade discursiva (CAMERON et al., 2008; CAMERON; MASLEN, 2010). Nesse contexto, o presente artigo se baseia nas discussões teóricas que estão previstas para fase 1 e 2.

Com base nos objetivos enunciados anteriormente e utilizando uma metodologia descritiva, a partir da análise de dois textos informativos multissemióticos sobre o controle da COVID-19 e sobre a H1N1, apresentamos as etapas que devem ser agenciadas com foco na tríade professor-texto-aluno, de acordo com os trabalhos de Sánchez, Garcia e Rosales (2012), que definem três etapas relacionadas aos processos frios e quentes e aos níveis de compreensão descritos no *quadro 2* anteriormente exposto, para o bom êxito dos leitores na sua atividade de compreensão e construção de sentidos: extrair, interpretar e refletir. Essas etapas seguem o mesmo percurso teórico dos propostos por Almeida Júnior (2003), Nascimento (2014) e Botelho (2015): tarefas de aquisição de informações, de retenção de informações, de recuperação de informações, de inferências de informações etc.

3.1 O papel do agenciamento

O agenciamento, como já explicitado, é a ação de mediação, intermediação e negociação no processo de ensino-aprendizagem da produção e compreensão de práticas de linguagem. Essa ação mediadora exige que o professor compreenda os processos cognitivos propostos nesse trabalho e o sistema de conhecimentos envolvidos com uma atividade complexa, dinâmica e social denominada de leitura. Consciente de sua função mediadora e buscando

competências e habilidades para orientar o leitor de forma organizada e objetiva, o professor possibilitará, efetivamente, que os alunos se tornem leitores com atitudes metacognitivas de alto nível para que, a partir de seus conhecimentos prévios e de suas experiências, processem e compreendam as informações presentes no texto (KLEIMAN, 2002; BOTELHO, 2015).

Nesse contexto, o agenciamento é uma forma de auxiliar o aluno a selecionar informações, inferir a partir delas e estabelecer relações entre o texto e o seu conhecimento prévio, pois, como afirma Nascimento (2014, p.143), “quanto mais ricos forem os nossos conhecimentos, mais possibilidades teremos de compreender além da linearidade e chegarmos ao horizonte máximo de interpretação.” Além desse aspecto, essa ação de negociação também visa levar o leitor a compreender a progressão temática, por meio dos processos referenciais enfatizados por Nascimento (2014), e principalmente, desenvolver a atitude metacognitiva proposta por Botelho (2015, p.189), ou seja, “o controle e autonomia sobre as informações já obtidas com a leitura do texto, sinalizando, quando necessário, pontos de inferências.” (MOURA; MARTINS, 2012, p.89).

Devemos ressaltar que o agenciamento começa com o professor e depois deve tornar-se uma prática do aluno com relação ao texto, como afirmam Gerhardt, Botelho e Amantes (2015). Ao professor cabe inicialmente desenvolver competências e habilidades de compreensão leitora no aluno de forma que ele se conscientize de etapas, processos cognitivos e conhecimentos prévios envolvidos nessa atividade estratégica de construção de sentido. (ALMEIDA JR, 2003). No momento seguinte, o aluno caminha para uma fase de metacognição que o torna um leitor autônomo, consciente e com objetivos claros sobre a atividade de leitura, permitindo uma compreensão no nível mais crítico-reflexivo.

3.2 Objetivos da leitura, processos cognitivos e metacognitivos: alguns exemplos

A atividade de leitura, durante o fazer pedagógico e conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, deve ter objetivos claros e possibilitar ao aluno a compreensão das “práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com diversos tipos de textos multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2018, p.71). Com relação aos objetivos de leitura, o documento indica os seguintes pontos:

fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p. 71).

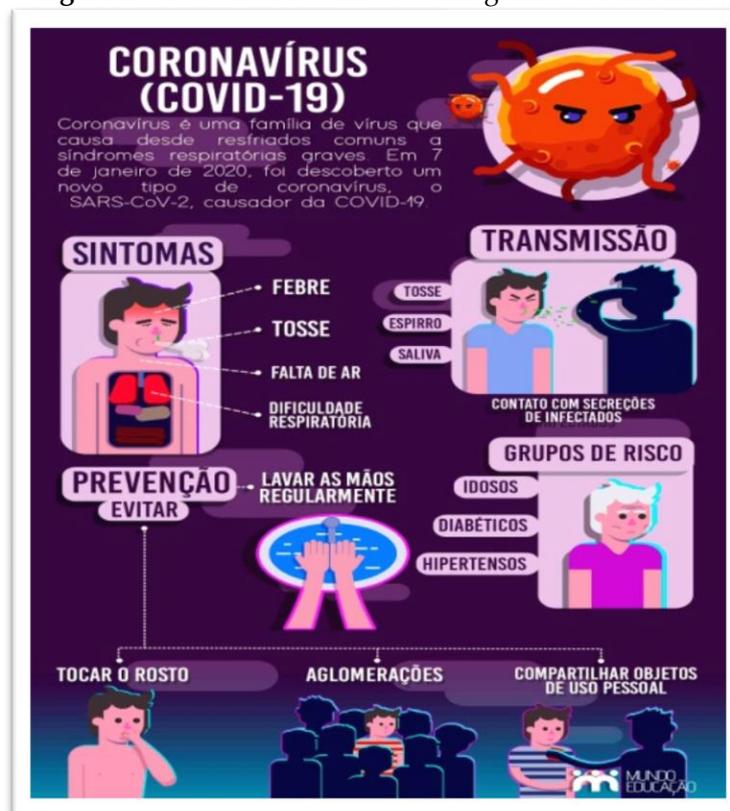
O agenciamento do professor, com base nos objetivos apresentados anteriormente, permite colaborar com os alunos na construção de atitudes metacognitivas que os levem a questionar, sugerir, provocar reflexão e reação, refutar, polemizar, concordando e negociando sentidos mediante inferências de pistas presentes no texto (MOURA; MARTINS, 2012, p. 90).

Com base nos propósitos evidenciados anteriormente expostos, com relação ao papel do professor e dos alunos na ação de mediação, apresentamos exemplos dos textos aplicados ao 9º ano do fundamental II, nas etapas de extrair, interpretar e refletir dentro do modelo completo para entender a compreensão leitora.

Estabelecemos como objetivo para essa atividade de leitura a reflexão sobre a inter-relação entre os elementos linguísticos sobre a COVID-19 presentes no infográfico a seguir e os conhecimentos prévios do aluno para que ele possa compreender de forma crítico-reflexiva sobre os aspectos que envolvem a pandemia do novo coronavírus e como o leitor pode contribuir para evitar a propagação do vírus. A definição de objetivos norteia “a atividade de leitura do

aluno em mais tempo ou menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 19).

Figura 1 – Texto multissemiótico: infográfico coronavírus



Fonte: Santos, (2020)

No infográfico da Fig, 1, iniciaremos nossa discussão pela leitura superficial¹⁷ na qual acontece o processo cognitivo de extrair informações que permitem uma compreensão superficial. Por isso essa primeira etapa não vai além das informações contidas no cotexto¹⁸: coronavírus, COVID-19, sintomas, prevenção, grupo de risco etc. Cabe ao mediador a ação de possibilitar que os alunos não permaneçam nesse nível de compreensão e sejam capazes de identificar palavras-chave que integrem ideias, identifiquem e ordenem essas ideias e sintetizem o que está na superfície do texto. Como exemplo dessa

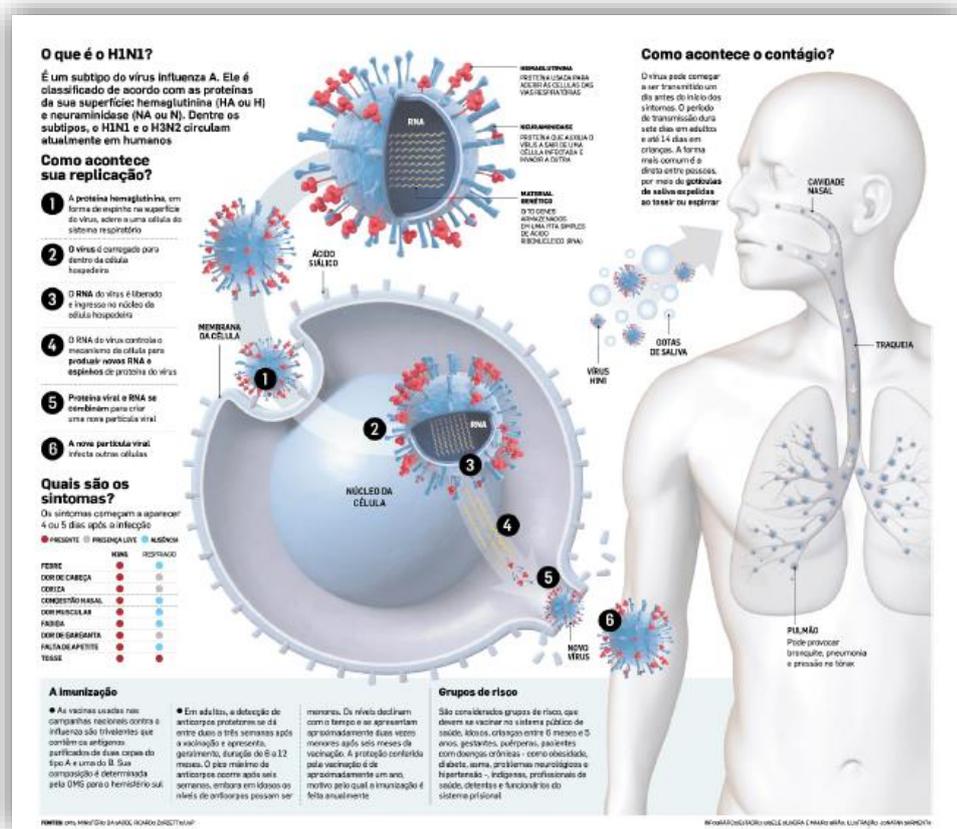
¹⁷ Leitura superficial corresponde a um nível mais elementar de leitura, baseado no material textual, corresponde ao processo frio de extrair ideias, integrar, identificar e ordenar as informações iniciais do texto (SÁNCHEZ; GARCIA; ROSALES, 2012).

¹⁸ Cotexto: superfície do texto.

integração, o professor poderá fazer relações do tipo: tosse (sintoma), tosse (transmissão), necessidade de higienização e necessidade de isolamento.

Esse é um bom momento para relacionar conhecimentos linguísticos a partir da ativação de conhecimentos prévios já trabalhados pelos leitores em outras áreas de estudo: ciências, história e geografia. A partir da apresentação de outro texto (fig. 2) sobre a mesma temática, mas do ponto de vista de outra área do conhecimento (ciências) abordando outra doença, o leitor poderá reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação entre os dois textos (fig. 1), além de “compreender global e sinteticamente um texto, apreender suas engrenagens e o modo como as informações estão articuladas internamente”(FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 168) e desenvolver uma atitude metacognitiva de perceber como a mesma temática pode ser tratada de forma diferente e enriquecer seus conhecimentos prévios.

Figura 2 – Texto multissemiótico de ciências: infográfico sobre a influenza H1N1



Fonte: <https://www.estadao.com.br/infograficos/ciencia,o-que-e-o-h1n1,563504>. Acesso em: 05 mar. 2020.

Uma forma de sistematizar, organizar e resumir essas ideias, para fase seguinte como forma de ativação dos conhecimentos prévios dos leitores, seria a construção de um mapa mental pelo professor com a participação dos alunos. Após a construção do mapa, o professor faria um debate comparando os textos e levantando pontos relevantes que estão sendo discutidos pela população sobre a COVID-19 e seus impactos na sociedade.

Todas essas estratégias utilizadas no curso da atividade de extrair informações ou de leitura superficial contribuiriam para melhoria da compreensão profunda que seria uma etapa de integração entre as informações dos textos e os conhecimentos prévios dos alunos armazenados na memória de trabalho. Segundo Sánchez, Garcia e Rosales (2012, p.50), isso significa que a etapa de interpretação de cada item dos infográficos (O que é um vírus? O que são sintomas? Qual a relação entre sintoma e transmissão? Qual a relação entre H1N1 e COVID-19?) “deslocará de nossa memória de trabalho alguns conteúdos que foram elaborados nesses momentos com outros já existentes na memória de longo prazo” (SÁNCHEZ; GARCIA; ROSALES, 2012, p.50).

O processo da etapa de compreensão profunda permite o trabalho de armazenamento e manipulação das informações extraídas do cotexto “na memória de trabalho, operativa ou de curto prazo que serão utilizadas em tarefas cognitivas complexas” como a compreensão profunda e crítico-reflexiva durante a leitura do texto da *Fig. 2* antes exposto (ALMEIDA JR., 2003, p. 60).

Para exemplificarmos essa etapa de interpretação, de inferências ou de integração, o leitor deve buscar sentido para pistas textuais durante o desenvolvimento da leitura ou contextualmente, dessa forma apareceriam indagações a partir das informações cotextuais do tipo: qual a diferença entre novo coronavírus, COVID-19 e SARS-CoV-2; por que síndrome respiratória grave e qual relação com os sintomas. Esses questionamentos inferidos podem ser checados e integrados com base na progressão temática e continuidade dos

tópicos do texto: coronavírus-família de vírus-novo tipo-SARS-CoV-2-causa a COVID-19. Logo, a COVID-19 (*fig. 1*) é a doença causada pelo novo coronavírus que provoca síndromes respiratórias graves, assim como acontece com a H1N1 (*fig. 2*). Outra relação inferencial possível seria síndrome respiratória grave e os sintomas e vetores de transmissão. Enfim a compreensão profunda é aquela que exige que o leitor ultrapasse o cotexto e use estratégias baseadas em inferências. Por isso “o termo profunda, ou seja, uma leitura mais consistente do texto” (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 105).

Verificamos que, durante essas duas primeiras etapas dos processos frios, o agenciador deve valorizar a tarefa, estabelecendo objetivos claros, relacionando a temática com o cotidiano dos leitores, mantendo-os atentos ao que foi planejado na fase de leitura superficial e controlando sempre os resultados de compreensão, à medida que ficam mais complexos. Essas atitudes permitem desenvolver a metacognição nos alunos e estimular os processos cognitivos quentes que se referem a fatores motivacionais e emocionais.

Sabemos que desenvolver esse autoconhecimento da utilização sistemática de estratégias metacognitivas pelo aluno, durante a atividade de leitura, passa necessariamente pela mudança de postura da escola e pela forma como estão organizados seus currículos em relação ao processo de ensino aprendizagem de compreensão da linguagem, pois a atitude metacognitiva consciente e autônoma do aluno só será alcançada com a prática orientada e constante do professor no ambiente escolar (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017).

Na etapa final de refletir ou de compreender de forma crítico-reflexiva, os processos cognitivos exigem complexas habilidades relacionadas principalmente aos seus conhecimentos prévios. No caso dos infográficos, refletir sobre a veracidade das informações (qual o site, autor, especialidade do autor?), interagir com a posição das instituições de saúde e pesquisadores sobre a temática (OMS- organização mundial de saúde, secretarias de saúde, Ministério da Saúde,

cientistas, médicos etc.), detectar erros de compreensão, posicionar-se sobre os argumentos presentes no texto e relacionar à realidade sócio-histórica em que o leitor está inserido.

Uma forma de trabalhar a compreensão crítico-reflexiva e os processos de autorregulação é transcender “os limites do texto e adentrar o ilimitado campo das vivências pessoais, retirando do texto as mais singulares possibilidades de compreensão e usufruindo do texto de forma madura, complexa e reflexiva” (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 118).

Nos textos citados, o mediador poderia discutir a ordem das informações no texto: Qual o risco de contágio no seu bairro e na sua família, por quê? Como são os hábitos de higiene no seu dia a dia? Existem vacinas? Como conscientizar as pessoas? e Por que os jovens devem ficar isolados também?. Enfim essas perguntas deslocam os alunos do cotexto e levam-nos a contextos públicos, privados e familiares que possibilitam “construir relações mais profundas, muitas vezes, beirando o abstrato, para chegar a uma aplicação coerente do texto na sua experiência cotidiana” (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 114).

Outra aplicação importante, no caso da COVID-19, seria discutir com os alunos, a partir dos textos, polêmicas atuais sobre o uso da cloroquina e de outros medicamentos; a chegada de uma vacina; a história de outras pandemias no Brasil; a importância da ciência no combate ao vírus e a impossibilidade do isolamento social causado pela desigualdade social, ou seja, trazer para o debate, temáticas que motivassem os alunos a ler livros de história, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias.

O modelo aqui apresentado e trabalhado em nossa pesquisa sobre *Metacognição: agenciamento e compreensão*, com base nos infográficos das *fig. 1 e 2*, mostra a relevância do papel do agenciamento para tornar o leitor cada vez mais autônomo no uso das suas competências e habilidades leitoras. Outro ponto é a clareza na determinação dos objetivos envolvidos nas atividades de leitura para

que os processos cognitivos e as etapas envolvidas sejam cumpridos de forma produtiva e eficaz. Fica claro que, devido à complexidade da aprendizagem da leitura, para que o leitor consiga ter uma atitude metacognitiva autônoma, a ajuda de alguém mais experiente é fundamental, nesse caso, o professor.

Por isso a importância da ação de agenciamento, que busca orientar metacognitivamente o aluno em atividades de leitura com demandas crescentes, para controlar a compreensão dessas atividades, caminhando por cada nível (superficial, profunda e complexa), planejando, objetivando e organizando cada processo cognitivo (frios e quentes), a fim de possibilitar aos alunos “uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura” (BRASIL, 2016, p. 75).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do modelo cognitivista proposto por Sánchez, Garcia e Rosales (2012), sobre a compreensão leitora e desenvolvimento de competências e estratégias para tornar o leitor autônomo e competente, analisamos, com base em aspectos teóricos citados no presente trabalho, a efetividade da ação de mediação, definição de objetivos de leitura por parte dos alunos e as dimensões da experiência dos leitores com textos multissemióticos disponíveis no mundo digital. Assim consideramos, inicialmente, que a determinação dos objetivos de leitura é condição fundamental para uma atitude metacognitiva que faz com que o aluno intervenha de forma consciente durante as etapas de extrair informações, interpretar e refletir sobre os conhecimentos selecionados previamente para construção de sentido do texto e atuação na sua realidade.

Nessa perspectiva, trabalhamos com os seguintes elementos: agenciamento, objetivos, processos frios e quentes e resultados superficial,

profundo e crítico-reflexivo que o leitor cogniza na leitura de dois infográficos com as temáticas sobre novo coronavírus e H1N1. Com base nos textos digitais, analisamos criticamente como integrar esses elementos, com foco na intervenção, descrevendo e detalhando os esquemas dos *quadros 1 e 2* em que o ponto forte da visão cognitiva (ensinar a compreender) precisa ser seguida de perto pela visão situada e metacognitiva do ajudar a compreender. Essa descrição mostrou que uma ação cognitiva plena da compreensão leitora precisa levar em conta não só as dimensões processuais e motivacionais relativas às práticas de uso e reflexão, mas também a intervenção e negociação professor-texto-alunos.

Dessa forma, precisamos insistir com nossos professores que o estudo dos aspectos cognitivos e dos metacognitivos da compreensão leitora possibilita conhecimentos que não só ajudarão a orientar e avaliar melhor os alunos, mas também a entender os processos envolvidos que muitas das vezes não são evidentes. Em relação a esses processos cognitivos, o agenciamento pode contribuir ainda para a emergência de metáforas sistemáticas a partir dos textos multissemióticos sobre a pandemia da COVID-19. Etapa da pesquisa não tratada nessa investigação.

Essa orientação de como agenciar o aluno, nas etapas de extrair, interpretar e refletir nos processos cognitivos frios e quentes, permite enfatizar a necessidade de planejamento e objetivos claros por parte dos envolvidos (alunos e professores) que tem como papel colaborar para construção de sentido e proporcionar auxílio, para que os alunos tenham uma atitude metacognitiva que os levem a alcançar êxito em cada etapa do processo de compreensão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JR, A. T. de. *Estratégias de compreensão leitora de alunos de 5º e 8º do ensino fundamental de escolas públicas de Fortaleza (CE)*. 2003. 101 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística) Programa de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Ceará.

BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (org.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

BOTELHO, P. F. *Conhecimento prévio e atividades escolares de leitura – uma abordagem cognitiva e metacognitiva*. 2015. 248 f. Tese. (Doutorado em Letras Vernáculas: Língua Portuguesa) Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf] Acesso em: 01 de ago. de 2018.

CAMERON, L. Metaphor shifting in the dynamics of talk, chapter 2. In: ZANOTTO, M. S.; CAMERON, L.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs). *Confronting Metaphor in Use: an applied linguistics approach*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008. p.45-62.

CAMERON, L.; MASLEN, R. *Metaphor Analysis: research practice in applied linguistics, social sciences and the humanities*. UK: Equinox Publishing Ltda, 2010.

FERRAREZI JR, C.; CARVALHO, R. S. de. *De aluno a leitores o ensino da leitura na educação básica*. São Paulo: Parábola, 2017.

GERHARDT, A. F. L. M.; BOTELHO, P. F.; AMANTES, A. M. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. *Revista Brasileira Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 180-208, 2015.

KLEIMAN. Â. B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOURA, A. A. V. de; MARTINS, L. R. A mediação da leitura do projeto à sala de aula. In.: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (Org.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 87-112.

NASCIMENTO, S. S. O. *A construção multimodal dos referentes em textos verbo-audiovisuais*. 2014. 149. f. Tese. (Doutorado em Linguística) Programa de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Ceará.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) *Multiletramento na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.

SÁNCHEZ, E. S.; GARCIA, J. R.; ROSALES, J. *Leitura na sala de aula como ajudar os professores a formar bons leitores*. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTOS, V. S. dos. COVID-19. Disponível em <https://mundoeducaçao.uol.com.br/doenças/COVID-19.htm>. Acesso em: 01 de ago. de 2020.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 15 de novembro de 2020.

Aprovado em sistema duplo cego em: 11 de fevereiro de 2021.