



O letramento acadêmico de estudantes “não tradicionais” em cursos superiores tecnológicos: avaliando uma experiência de mediação pedagógica

Nontraditional Undergraduates’ Academic Literacy in Higher Technological Courses: Evaluating an Experience of Pedagogic Mediation

Niedja Balbino do Egito*

*Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Marechal Deodoro, Alagoas / Brasil
niedjabalbino@yahoo.com.br

Maria Inez Matoso Silveira**

**Universidade Federal de Alagoas (IFAL), Maceió, Alagoas / Brasil
mimatoso@uol.com.br

RESUMO: Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla que avalia uma experiência de mediação pedagógica para o letramento acadêmico de alunos considerados “não tradicionais” dos cursos superiores tecnológicos de institutos federais. Neste recorte, apresentamos os resultados obtidos por meio de testes de compreensão leitora, protocolos interacionais, diários dialogados e questionário final. Nosso objetivo é mostrar que uma mediação, baseada nos conceitos de metacognição defendidos por Flavell (1979) e Brown (1987), pode ajudar a remediar problemas de leitura desses alunos, evitando a evasão nesses cursos.

PALAVRAS-CHAVE: letramento acadêmico; cursos superiores tecnológicos; alunos “não tradicionais”; metacognição.

ABSTRACT: This paper is part of a wider research that evaluates an experience of pedagogical mediation for the academic literacy of students regarded as “nontraditional” in higher technological courses at federal institutes. In this paper, we present the results obtained through reading comprehension tests, interactional protocols, chat diaries, and final questionnaire. Our objective is to show that a mediation based on the concepts of metacognition, as defended by Flavell (1979) and Brown (1987), can help remedy these students’ reading problems, avoiding course dropout.

KEYWORDS: academic literacy; higher technological courses; “non-traditional” students; metacognition.

1 Introdução

Durante décadas, as poucas vagas de Ensino Superior distribuídas pelo Brasil eram preenchidas apenas pelos melhores alunos da rede particular de ensino – os “estudantes tradicionais”. Nesse perfil de estudantes se enquadram indivíduos que nunca precisaram parar seus estudos, não eram repetentes, vinham de boas escolas e eram economicamente dependentes dos pais – a quem tinham que mostrar o retorno pelo investimento financeiro, trazendo em seus boletins notas entre boas e excelentes. Com o aumento da oferta de vagas no ensino de nível superior em todas as regiões do Brasil, nas duas últimas décadas,¹ muitos jovens que não se enquadravam no perfil dos chamados “estudantes tradicionais” conseguiram entrar na academia, principalmente por meio dos cursos tecnológicos de dois anos de duração. Esses jovens, na maioria das vezes, concorrem com outros alunos também “não tradicionais”, por conta do “ranço” da educação para o trabalho, ou ensino profissional, deixado pela filosofia de sua criação.² Segundo Takahashi (2010, p. 387), os cursos superiores tecnológicos:

começaram a ser ofertados na educação profissional brasileira na década de 1970, em função da necessidade de formação e qualificação de trabalhadores para atender à demanda das empresas instaladas no período de industrialização e modernização promovido pelo governo brasileiro em meados do século XX. No entanto, persistia a visão de uma educação para o trabalho associada à formação profissional das classes menos favorecidas. Essa iniciativa não alterou a mentalidade das elites, um pensamento privilegiava, especificamente, os cursos superiores plenos. A influência histórica que marcou o preconceito manteve-se sobre a educação profissional.

Nessa perspectiva, o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental (CSTGA) – escolhido por nós para desenvolver uma experiência didática de mediação pedagógica – é um curso sem muita concorrência,

¹ De fato, com a interiorização dos campi de universidades públicas e a abertura de um número considerável de institutos federais em todo o território nacional, foi oportunizado o acesso de muitos brasileiros ao ensino superior.

² Como se sabe, o ensino profissionalizante no Brasil teve origem a partir dos liceus de artes e ofícios, que ofereciam uma modalidade de ensino destinada aos filhos das classes mais baixas, ou seja, aos “desfavorecidos da sorte”.

tanto por fatores de prestígio social, como de colocação e remuneração mercadológica. Assim, convém frisar que o CSTGA não oferece perspectivas de fácil empregabilidade, pois só em 2016 a Comissão de Meio Ambiente da Câmara dos Deputados aprovou a proposta que regulamenta a profissão de Gestor Ambiental (BRASIL; ARAÚJO, 2016). Entretanto, muitos postos preenchidos por pessoas sem a devida qualificação ficaram fora do alcance dos recém-formados, já que as empresas continuaram com seus empregados antigos, por esses estarem há um tempo no posto, possuírem competência prática para o cargo, além da confiança do empregador.

Em decorrência de todos esses fatores, o curso é procurado por alunos fora da faixa etária esperada, que trabalham, têm dependentes (filhos ou cônjuges) e vêm de escolas de pouco prestígio, tanto públicas quanto privadas, geralmente em bairros periféricos, que apresentam muitos problemas estruturais e pedagógicos. Enfim, o CSTGA tem como clientela alunos que apresentam características que os fazem ser considerados “não tradicionais”. No Quadro 1, baseado em Choy (2002), apresentamos o contraste das características desses dois grupos de alunos.

QUADRO 1 – Alunos tradicionais e “não tradicionais”: características

ALUNOS TRADICIONAIS	ALUNOS “NÃO TRADICIONAIS”
Possuem diplomas de Ensino Médio obtidos em boas escolas.	Completam o Ensino Médio em escolas de pouco prestígio ou de forma não regular, participando de Supletivo, Eja, Encceja, entre outros programas.
Matriculam-se em cursos de horário integral.	Matriculam-se em disciplinas ofertadas em apenas um horário, ou seja, que ocupem apenas um expediente.
Entram no Ensino Superior assim que terminam o Ensino Médio	Passam um tempo fora da vida acadêmica antes de conseguir ingressar em um curso superior.
Dependem economicamente dos pais.	São economicamente independentes.
Não trabalham.	Trabalham.
Não possuem dependentes.	Possuem dependentes
Não têm filhos.	São mães ou pais solteiros ou casados.

Choy (2002) também faz uma categorização dos alunos “não tradicionais”: se o aluno tiver qualquer uma das características **não** tradicionais, será considerado “minimamente não tradicional”; se tiver duas ou três características, será classificado como “moderadamente não tradicional”; e, se apresentar quatro ou mais características, será caracterizado como “altamente não tradicional”. Entendemos, então, que quanto maior o grau de “não tradicionalismo” apresentado por um aluno, maiores as dificuldades por ele enfrentadas para dar conta das várias tarefas acadêmicas. Assim sendo, alunos “não tradicionais” correm o risco de não conseguir concluir seus cursos.

Nos Estados Unidos, segundo o mesmo trabalho de Choy (2002), entre 1999 e 2000, os *community colleges* públicos (instituições de nível superior que oferecem cursos de dois anos de duração) apresentaram maior **número de alunos** “altamente não tradicionais” do que as universidades que oferecem cursos plenos, ou seja, de quatro anos ou mais. Esse quadro nos possibilita uma fácil comparação com a situação brasileira, pois a busca dos alunos “não tradicionais” por cursos superiores de menor duração nos institutos federais nada mais é do que uma tentativa de diminuir o tempo de sofrimento no “enfrentamento” das exigências da rotina acadêmica, além, é claro, do desejo de ter um retorno salarial mais rapidamente.

Para entender a construção de conhecimento dos alunos do grupo considerado “não tradicional”, precisamos levar em conta suas histórias de letramento, ou seja: como aprenderam e continuaram praticando a leitura na escola e fora dela; que tipo de estratégias e técnicas de leitura desenvolveram e se habituaram a usar; como chegam a inferir os implícitos de um texto; entre outras práticas necessárias à proficiência leitora, principalmente em um tipo específico de leitura – a leitura para estudo.

Na busca por esse entendimento, durante o ano de 2017 realizamos uma experiência didática por meio de mediação pedagógica no primeiro módulo do CSTGA do Instituto Federal de Alagoas (Ifal). A referida experiência faz parte de uma pesquisa de doutorado em Linguística que está em andamento. Os participantes desse estudo foram considerados estudantes “não tradicionais” por apresentarem características diferentes das comumente esperadas de quem se dispõe a enfrentar um curso superior. Além disso, também apresentavam lacunas no que se refere à proficiência na leitura de textos acadêmicos.

Os professores do ensino superior precisam ter acesso aos dados biográficos dos alunos, sob o risco de, por não conhecerem suas histórias, tratarem todos de forma homogênea, o que acaba se tornando uma prática pedagógica equivocada, por tratar de forma igual indivíduos originalmente diferentes. Nossa proposta se baseou na perspectiva da metacognição como uma ação supervisora da cognição, já que nesse nível a leitura é o meio mais usado para construção e sistematização de conhecimento, pois muitas vezes os alunos leem sozinhos para preparar seminários, responder questionários ou fazer provas.

Neste artigo temos como objetivos: apresentar a importância da mediação pedagógica como “andaime” no auxílio da aprendizagem; relacionar a metacognição ao desenvolvimento do letramento acadêmico de alunos considerados “não tradicionais” para estimular sua autonomia de leitura; e, por fim, apresentar o desenvolvimento de três dos dezoito alunos participantes, escolhidos pelo grau de “não tradicionalismo” que apresentaram no início da pesquisa.

2 Os cursos superiores de tecnologia dos IF

Para melhor entendimento da experiência didática desenvolvida, apresentamos a caracterização dos cursos superiores de tecnologia oferecidos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Segundo a resolução nº 3, de 18 de dezembro de 2002, esses cursos são:

“uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira”, uma vez que o progresso tecnológico vem causando profundas “alterações nos modos de produção, na distribuição da força de trabalho e na sua qualificação”. O documento do MEC pondera que “a ampliação da participação brasileira no Mercado mundial, assim como o incremento do Mercado interno, dependerá fundamentalmente de nossa capacitação tecnológica, ou seja, de perceber, compreender, criar, adaptar, organizar e produzir insumos, produtos e serviços”. O MEC reafirma, ainda, que “os grandes desafios enfrentados pelos países estão, hoje, intimamente relacionados com as contínuas e profundas transformações sociais ocasionadas pela velocidade com que têm sido gerados novos conhecimentos científicos e tecnológicos, sua rápida difusão e uso pelo setor produtivo e pela sociedade em geral” (BRASIL, 2002, p. 2).

No campus do Ifal, localizado na cidade de Marechal Deodoro, onde realizamos a experiência, só é oferecido um desses cursos, o CSTGA, na perspectiva de dar oportunidade de verticalização aos alunos do ensino básico que cursam o ensino médio técnico integrado em Meio Ambiente na mesma instituição. Infelizmente a verticalização não está acontecendo, pois os alunos que terminam o ensino médio nessa instituição – considerada a melhor escola do estado, pelo resultado do Enem – escolhem fazer cursos superiores de quatro anos ou mais na Universidade Federal de Alagoas.

Assim, em vez de o CSTGA receber alunos com um bom repertório, construído no médio técnico integrado, para a continuação dos estudos ambientais, os alunos que o curso recebe são provenientes de outras escolas públicas e particulares da região, que fizeram, na melhor das hipóteses, o ensino médio na modalidade regular. Além disso, a cada semestre os professores têm notado que o nível de preparação desses alunos, no que se refere ao letramento acadêmico, está cada vez mais abaixo do esperado. Isso se explica pela situação caótica pela qual a escola básica brasileira vem passando nos últimos anos, principalmente no estado de Alagoas. De fato, os índices evidenciados pelos testes oficiais mostram que o desempenho de nossos alunos está muito aquém do esperado em relação ao ensino fundamental e médio.

3 A mediação pedagógica como “andaime” no auxílio da aprendizagem

Neste tópico, abordaremos a questão da mediação pedagógica e sua contribuição para a melhora do nível de leitura dos alunos que, segundo as razões explicitadas, chegam ao ensino superior com um certo *déficit* de compreensão leitora, principalmente com relação a textos acadêmicos. Obviamente, espera-se que essa mediação aconteça na escola, que tem a responsabilidade de desenvolver e aprimorar a habilidade leitora de crianças, jovens e adultos no Brasil. Entretanto, sabemos que a escola básica não tem cumprido bem sua tarefa e, como comentado anteriormente, os estudantes estão chegando ao nível superior com dificuldades de compreensão leitora. No que se refere ao papel da leitura na efetivação da aprendizagem em todas as disciplinas do currículo escolar e acadêmico, **é preciso** reconhecer que, **tão importante quanto aprender a ler**, é ler para aprender. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura –, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisarão fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisarão torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (BRASIL, 1997, p. 43).

De fato, o “ator” que põe em prática o que os documentos oficiais regularizam é o professor. Vieira (2007, p. 168) nos lembra que:

o papel do professor, no diálogo leitor-texto-autor, é o de provocador ou incentivador, a fim de tornar o aluno sujeito do ato de ler, disponibilizando-lhe estratégias para não só jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses, como também fazer diferentes tipos de leitura em diferentes tipos de texto.

Com base nessas premissas, entendemos a importância da mediação pedagógica, mesmo em um nível no qual sua influência deveria diminuir, no sentido de deixar que o aluno adquira cada vez mais autonomia nas suas práticas de leitura. No entanto, para alunos “não tradicionais” a mediação pedagógica se torna indispensável em uma perspectiva não só de remediar deficiências, como também de aumentar a motivação para a leitura desses indivíduos.

A experiência pedagógica que realizamos em dez sessões de duas horas cada uma, com a turma do segundo semestre letivo de 2016, teve como propósitos o ensino explícito da compreensão leitora, o alargamento do vocabulário da **área de concentração do CSTGA**, o desenvolvimento da compreensão inferencial, o processo de ensino e gestão consciente da compreensão leitora por meio de estratégias metacognitivas e a motivação geral para a leitura, como uma forma elaborada de aprendizagem dos conteúdos das várias disciplinas do curso.

4 Entendendo o conceito de metacognição

A cognição é definida como todo processo mental de construção de conhecimento e processamento de informação, tendo como componentes principais a percepção, a atenção e a memória. Tais componentes,

evidentemente, entram em ação no processamento automático da leitura. Já a metacognição, como toda palavra composta pelo prefixo “meta”, diz respeito ao processo de usar a cognição conscientemente para entender e supervisionar seu próprio funcionamento, isto é, a própria aprendizagem. Por extensão, podemos dizer que por meio da metacognição o indivíduo administra seus processos de letramento. Assim sendo, as pesquisas nessa área investigam as diferentes formas que o aprendiz tem de monitorar seu próprio processo cognitivo. Para Silva Santos (2003), metacognição é o processo pelo qual conseguimos reconhecer nossos próprios conhecimentos.

Metacognição é o termo usado para explicar o desenvolvimento de estratégias de leitura que devem ser utilizadas pelos alunos antes, durante e depois da atividade leitora, facilitando, assim, a construção da compreensão dos textos e, conseqüentemente, da própria aprendizagem. Dessa maneira, a metacognição é uma aliada do processo de letramento, pois se trata também, em outras palavras, do conhecimento sobre planejamento da leitura, direção da compreensão e avaliação da aprendizagem. Segundo Leffa (1996, p. 46), “o leitor, em determinados momentos da leitura, volta-se para si mesmo e se concentra, não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo”. Quando se concentra no processo de aprendizagem de maneira consciente, o aluno tem a oportunidade de utilizar as estratégias metacognitivas.

4.1 As estratégias metacognitivas

As estratégias metacognitivas desempenham papel essencial no processamento cognitivo da leitura, pois auxiliam o leitor no momento de tomar decisões sobre as hipóteses que formula no decorrer da atividade leitora. Elas também ajudam o leitor a selecionar, avaliar, persistir, refutar ou modificar as hipóteses que vai criando sobre o conteúdo que está lendo. O professor, por meio da mediação pedagógica, pode ajudar o aluno a desenvolver essas técnicas com a prática da leitura estratégica. Silveira (2005, p. 80) nos lembra que: “a desautomatização implica sempre o uso das estratégias metacognitivas, as quais são usadas quando o leitor percebe alguma falha na compreensão, e essas estratégias demandam, sem dúvida, um esforço maior da capacidade de processamento do leitor”. Nesse sentido, Ferreira da Silva (2008, p.28) corrobora com a autora supracitada quando afirma que:

A importância do conhecimento das estratégias metacognitivas aplicadas à leitura, pelo leitor, reside no fato de que, consciente dessas estratégias, ele pode amadurecer na leitura, não somente do ponto de vista linguístico, mas também no conhecimento de quais estratégias funcionam melhor em determinada situação.

As estratégias metacognitivas deveriam ser praticadas pelos alunos desde cedo nas escolas, desenvolvendo-se com seu caminhar pelas séries escolares, a fim de que os estudantes tivessem consciência da sua existência e importância. Ao favorecer a prática das estratégias de leitura, o professor oportuniza aos alunos a potencialização de seus processos metacognitivos, levando-os a aprender quando e como usá-las para serem bem-sucedidos. No entanto, testemunhamos alunos que chegam ao nível superior sem a necessária prática dessas estratégias e, pior, alguns sem o conhecimento de sua existência.

As estratégias de leitura apresentadas e praticadas com os alunos participantes de nossa pesquisa, apesar de se tratarem de alunos de nível superior, foram:

- **levantamento de hipótese**, por meio da **predição**, que é capacidade de antecipar-se ao texto, à medida que processamos sua compreensão e da **inferência**, que se refere à habilidade de completar a informação implícita, utilizando pistas linguísticas, textuais e discursivas, além de conhecimentos prévios. Este é um processo pelo qual, com base em determinados dados, chega-se a uma conclusão ou dedução;
- **seleção**: habilidade de selecionar apenas o que for relevante para a compreensão e os propósitos da leitura;
- **confirmação**: estratégia utilizada para verificar se as hipóteses levantadas por meio das predições e inferências estão corretas ou se precisam ser reformuladas;
- **reconhecimento de erros**: capacidade de perceber o momento em que uma pista errada foi seguida; e
- **correção**: retroceder no texto para reformular as predições e inferências não confirmadas e, assim, retomar as etapas anteriores até o fechamento do ciclo, que se dá quando a compreensão da passagem do texto é realizada por completo.

4.2 A importância da metacognição para autonomia leitora

Ver a metacognição como um processo que exerce controle sobre a cognição nos possibilita ajudar os alunos aqui chamados de “não tradicionais” a melhorar seu nível de leitura, evitando que abandonem os cursos pelas dificuldades no enfrentamento dos textos acadêmicos. A pergunta de nossa pesquisa era se poderíamos ajudar os alunos a se tornarem leitores mais autônomos a partir da prática da atividade metacognitiva, incentivada por meio da mediação pedagógica e do uso consciente das estratégias de leitura.

Flavell (1979), pesquisador que cunhou o termo “metacognição” (BROWN, 1987; SON, 2007), acredita que o monitoramento consciente é muito pouco usado até mesmo pelos estudantes de nível superior. Nesse sentido, ratificamos que é preciso não apenas alertar os alunos para a importância da metacognição, mas também criar condições para que desenvolvam e reforcem essa habilidade, pois se trata de um processo que é mais do que monitoramento da leitura, seu conceito pode se estender para uma ação de reflexão em relação ao texto e ao próprio processo de pensamento – processo que precisamos tomar como objeto de ensino a ser tratado didaticamente.

Favorecer a prática das estratégias de leitura é dar oportunidade para que os alunos potencializem seu processo metacognitivo, estimulando, dessa forma, o desenvolvimento de sua autonomia de estudo a fim de que aprendam quando e como usar essas técnicas para serem bem-sucedidos. Isso pode facilitar a vida acadêmica de todos os alunos, principalmente os “não tradicionais”.

5 Procedimentos de geração de dados

Como já dissemos, a pesquisa aqui relatada, de cunho interventivo e remediador, foi desenvolvida em uma turma de primeiro módulo do CSTGA do IFAL, no campus Marechal Deodoro. Trata-se de uma turma de novatos, pois os alunos vêm de outras instituições. Como o CSTGA **não é** ainda um curso de muita projeção no mercado, os alunos atraídos por ele provêm de diversas escolas espalhadas pelo estado, e apresentam notas no Enem que não têm como concorrer nos cursos mais procurados das universidades. **São os alunos que** aqui chamamos de “não tradicionais”.

O cunho interventivo e remediador deste trabalho se concretizou por meio de uma experiência didática produzida e desenvolvida durante um semestre letivo com alunos “não tradicionais”, visando ao aperfeiçoamento do nível de compreensão leitora dos participantes através do desenvolvimento da atividade metacognitiva. Nessa proposta interventiva, tivemos a preocupação de nos apoiar nos postulados da mediação pedagógica, com intuito de proporcionar um ensino que permitisse aos alunos mudanças em sua postura diante da leitura.

Começamos a pesquisa depois de obter a autorização do colegiado do curso e as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Durante as sessões de mediação pedagógica, alertamos os alunos sobre os diferentes tipos de leitura existentes, lembrando que para cada tipo e objetivo de leitura temos formas diferentes de ler. Nosso intuito era fazer com que os alunos vissem que, a partir daquele momento, as leituras na academia exigiriam um grau de compreensão e comprometimento maior de suas análises.

Seguímos um roteiro na mediação, sempre focalizando questões relacionadas à leitura. A única ação de escrita explorada foi a realização de um resumo de um trecho do último artigo científico estudado. Tínhamos como perspectiva que a melhora da leitura poderia levar também a um melhor poder de síntese dos textos lidos.

Neste recorte, apresentaremos a triangulação dos dados gerados através de: a) resultados dos exercícios de leitura realizados em sala de aula, que serviram para mostrar a evolução dos participantes no decorrer do semestre; b) protocolos interacionais, a partir dos quais os alunos nos diziam como usavam as estratégias ao responder os exercícios; c) diários dialogados usados para facilitar a comunicação entre os participantes da pesquisa, principalmente os alunos mais faltosos; e d) questionário avaliativo final, em que os participantes refletiram sobre todo o trabalho realizado, estimulados pelas perguntas que as pesquisadoras utilizaram no instrumento.

6 Descrição e análise de dados: a avaliação dos e pelos participantes

Nossa pesquisa respeitou a interação, homogeneizou os papéis do pesquisador e dos colaboradores, além de termos ouvido a parte mais interessada no processo: os alunos. Para manter o anonimato dos participantes, eles serão referidos a partir do nome dos escritores que

escolheram. Dos 18 participantes que concluíram o semestre conosco, escolhemos os depoimentos de 3: um “minimamente não tradicional” (Marcelo Rossi), uma “moderadamente não tradicional” (Cora Coralina) e uma “altamente não tradicional” (Sara Gruen).

6.1 Marcelo Rossi

Marcelo Rossi tem 19 anos, é solteiro, mora em Marechal Deodoro, não trabalha e nunca interrompeu os estudos. O colaborador fez o ensino **básico** todo em escola pública e disse que as duas práticas mais frequentes de leitura em sua vida sempre foram para estudar e para fins religiosos. Durante todo o semestre, Marcelo apresentou muitas lacunas em seu conhecimento prévio linguístico e textual.

Uma constatação que Marcelo Rossi fez durante uma das aulas diz respeito ao fato de seus professores do ensino médio não costumarem passar tarefa para casa, de modo que ele não tinha leituras obrigatórias para fazer fora da escola. Ele disse que poderia apresentar um melhor letramento se tivesse recebido mais incentivo nessa direção. Em sua fala, ele sempre justificava suas lacunas de aprendizado lembrando o letramento escolar deficitário que recebeu, como quando respondeu o questionário final sobre as mudanças sentidas na hora de ler. Veja-se um trecho de sua fala no fragmento a seguir: *“Quando vou ler assunto acadêmico, sinto diferença, pois essas técnicas ajudaram muito no meu desenvolvimento aqui no curso, porque no ensino médio, os assuntos para ler eram diferentes”* (dados da pesquisa, 2017).

Marcelo Rossi é um estudante “minimamente não tradicional”, pois sua única característica não tradicional é o fato de ter feito o ensino médio sem muita qualidade, como ele mesmo afirma no fragmento retirado do questionário avaliativo final: *“No começo tudo era muito difícil, pois no ensino anterior não tinha a metade dos assuntos que aprendi aqui”* (dados da pesquisa, 2017).

Apesar de ser categorizado como “minimamente não tradicional”, durante a experiência de mediação o participante mostrou-se um dos alunos com mais problemas de compreensão leitora. Descobrimos no protocolo interacional registrado a seguir que Marcelo Rossi ao encontrar um problema na leitura, levanta uma hipótese e, mesmo que a hipótese não seja coerente, ele a mantém até o final, como se nunca tivesse praticado a estratégia da correção. Isso aconteceu durante a realização de um teste *cloze* baseado no

texto “O risco da escassez da água” (em anexo), quando, mesmo achando estranha a expressão “que cujos”, ele a manteve em seu exercício. Vejamos a seguir um fragmento do protocolo interacional, em que P indica a fala da pesquisadora e A, a fala do aluno.

- P: *Vamos lá. “O risco da escassez da água” [lendo o título do teste cloze]. Como é que você começou a fazer esse trabalho? O quê que você fez primeiro?*
- A: *Primeiro eu fui... li o começo, né? Ai li, pra entender o que significava mais um pouquinho, né? Quando chegou na... no começo eu disse... eu olhei... “a escassez da água é um problema que” [lendo já com a resposta que colocou] “cujos impactos tendem a ser cada vez mais graves”. Ai voltei. Será que aqui é que? E num... só vinha que na minha mente [incompreensível] eu vou colocar aqui o que...*
- P: *[Interrompendo o aluno] Agora quando você viu assim “que cujos” [lendo o teste do aluno] você já tinha visto em algum lugar esse tipo de estrutura? Uma frase que dizia “que cujos” juntos? Não soou estranho não, na hora que você leu?*
- A: *Achei, mas... tá... tá na cara... aí eu [rindo timidamente] vou botar esse [incompreensível]. Quando foi agora não é (dados da pesquisa, 2017).*

O colaborador evidencia falta de familiaridade com o uso das estratégias de leitura, pois reconhece que pegou a pista errada e não teve iniciativa de voltar e refazer o caminho, lançando novas hipóteses. O leitor proficiente, depois de levantar uma hipótese, busca sua confirmação e, se perceber que pegou um caminho errado, usa a estratégia da correção. Marcelo Rossi deixa claro que não consegue se corrigir depois de fazer uma previsão equivocada. Ele havia confessado não conhecer as estratégias de leitura, mas talvez **não** as conhecesse apenas pelo nome, mesmo utilizando-as inconscientemente. Infelizmente, **não foi isso que o protocolo nos mostrou, ele não** as usava mesmo.

Com o passar do tempo, Marcelo Rossi se tornou mais consciente de seus procedimentos de leitura. Ao perguntarmos no questionário avaliativo final sobre sua evolução, fazendo uma comparação entre a imagem que tinha de si mesmo no começo do curso e a que tem hoje, em relação às práticas de leitura dos gêneros acadêmicos, Marcelo Rossi diz que o aprendizado construído vai perdurar por toda sua vida, já que a leitura está sempre presente nas diversas práticas sociais: “*Pra mim foi uma revolução muito boa, pois aprendi coisas novas e muito importantes para minha vida profissional e cotidiana*” (dados de pesquisa, 2017).

Apesar de todas as dificuldades, Marcelo Rossi apresentou uma boa evolução não só em relação a seus dados quantitativos, considerando os resultados obtidos no teste-diagnóstico aplicado no começo da experiência e os do último teste – foi de uma nota insatisfatória (1,4) para uma nota regular (6,8) –, mas, principalmente, por ter entendido que essas estratégias e técnicas podem ajudá-lo em várias tarefas acadêmicas.

Finalizamos os comentários sobre Marcelo Rossi com uma fala registrada em seu questionário avaliativo final sobre a importância do conhecimento das estratégias e técnicas de leitura para seu letramento: “*Um significado muito importante, pois aprendi ainda mais com as novas técnicas que ajudaram bastante*” (dados da pesquisa, 2017).

6.2 Cora Coralina

Cora Coralina tem 39 anos, é divorciada, trabalha dando aulas de música e diz que interrompeu os estudos por motivos pessoais. A colaboradora também fez o ensino **básico** todo em escola pública e disse que as duas práticas mais frequentes de leitura em sua vida foram ler para estudar e para se informar. Durante todo o semestre, a colaboradora se apresentou como alguém que gosta de ler e escrever, mesmo sem ter recebido incentivo à leitura na escola básica. Veja-se a **reclamação que faz** sobre o ensino **básico**: “*Não me preparou. Tive uma noção disso tudo durante a outra faculdade (Pedagogia) e hoje está sendo reforçado com o curso de Gestão, que é de muita relevância para a carreira acadêmica, assim como a disciplina Português Instrumental*” (dados da pesquisa, 2017).

Um fato interessante sobre Cora Coralina é que ela cursava Pedagogia concomitantemente à Gestão Ambiental. O curso de Pedagogia era feito na modalidade semipresencial, com encontros quinzenais, o que mostra a força de vontade de alunos “não tradicionais” para alcançar um diploma de nível superior, não importando sob que condições ou modalidade.

Cora Coralina é uma estudante “moderadamente não tradicional”, pois apresenta três características não tradicionais: fez um ensino médio sem muita qualidade, tem filhos e passou um tempo sem estudar entre o ensino médio e o superior.

A colaboradora também se ressentia do fato de seus professores do ensino **médio não terem o hábito de passar** dever de casa. Ela diz que na época não se incomodava, mas hoje vê como os resultados disso a afetam. No diário reflexivo do dia 10 de abril de 2017, quando conversamos sobre o

resultado da discussão feita durante o semestre a respeito da vida acadêmica e tudo que a envolve – como organização e disciplina, especialmente nas tarefas de leitura – a colaboradora mostrou o entendimento de que as ações metacognitivas podem ser praticadas para o desenvolvimento de todas as matérias do currículo: “*Vou aplicar a mesma metodologia a todas as disciplinas com mais desempenho*” (dados da pesquisa, 2017).

Cora Coralina deu evidências de sua atividade metacognitiva no monitoramento de seus próprios conhecimentos, ao fazer uma reflexão relativa à evolução de sua aprendizagem, escrevendo o seguinte comentário em seu questionário avaliativo final, como mostra o excerto a seguir: “*A cada aula, a cada conhecimento adquirido vai mudando nossos hábitos e comportamentos referentes a um determinado assunto que antes não tínhamos ciência*” (dados da pesquisa, 2017).

Além de sempre ter notas satisfatórias nos exercícios feitos em sala de aula, porque é uma pessoa que gosta de ler, Cora Coralina também apresentou uma boa evolução do teste-diagnóstico para o último teste, saindo de uma nota regular (5,0) para uma nota satisfatória (7,64). E o mais importante: ela compreendeu que a proficiência leitora pode se tornar cada vez melhor com o aprimoramento das estratégias e técnicas de leitura.

Também finalizamos os comentários sobre Cora Coralina com a fala registrada em seu questionário avaliativo final a respeito da importância do conhecimento das estratégias e técnicas de leitura para seu letramento: “*Suma importância, pois precisa-se sempre dessas modalidades que realizamos ao nos deparar com um texto*” (dados da pesquisa 2017).

6.3 Sara Gruen

Sara Gruen tem 29 anos, é casada, trabalha em telecomunicações e teve que interromper os estudos por duas vezes: uma para trabalhar e outra para cuidar de seu bebê. A colaboradora, diferentemente dos demais, fez o ensino **básico** parte em escola pública e parte em escola particular. Suas duas práticas mais frequentes de leitura sempre foram ler para estudar e para se informar. Durante todo o semestre, a colaboradora se apresentou como alguém que precisava correr contra o tempo: sempre saía antes do final da última aula para não chegar tão atrasada no trabalho, que era em outra cidade.

Um fato interessante sobre Sara Gruen é que essa não é a primeira vez que tenta fazer um curso superior. Ela começou um curso de bacharelado em

Química, mas só conseguiu chegar até o terceiro período. Também começou e abandonou uma licenciatura em Matemática. Essa é uma prova de que enfrentar a vida acadêmica quando se tem características de estudantes “não tradicionais” realmente não é fácil.

Sara Gruen é uma estudante “altamente não tradicional”, pois apresenta cinco características não tradicionais: tem filhos, não teve um ensino básico satisfatório, passou um tempo sem estudar entre o ensino médio e o superior, trabalha e só tem um horário disponível para a faculdade. Comprovando que seu ensino médio foi deficiente, no questionário avaliativo final, ela lembra que o Estado não supria satisfatoriamente o quadro de professores necessários para todas as turmas. Em suas palavras:

O letramento no básico é importante, mas ainda é pouco aprofundado para trabalhos intelectuais, eu não acredito que domino todos os tipos e gêneros textuais, mas por não dominar, não vou colocar a culpa nos meus professores, pois eles davam suporte, mas simplesmente o governo no meu ensino médio houve o déficit de professores de português, química e física (dados da pesquisa, 2017).

Por ser uma estudante “altamente não tradicional”, Sara Gruen tinha muitas dificuldades para dar conta das tarefas acadêmicas, como ficou registrado no questionário avaliativo final, quando precisou explicar porque não leu antecipadamente o artigo científico que seria usado no último teste: “*Abri o link e tentei ler, mas na hora tinha mais três textos para ler, para projetos que tinha que entregar no outro dia e acabou que não deu tempo de ler*” (dados da pesquisa, 2017).

No questionário avaliativo final, diante da análise de sua própria evolução ao longo das nossas aulas e da comparação da imagem que tinha de si mesma no começo do semestre com a imagem do final, em relação às práticas de leitura dos gêneros acadêmicos, ela afirma estar mais confiante, o que podemos atribuir à sensação de maior autonomia produzida por quem tem consciência de que pode supervisionar seu próprio aprendizado: “*Hoje estou mais segura e madura para leitura de textos acadêmicos, no começo não me sentia tão segura assim*” (dados da pesquisa, 2017).

Sara Gruen apresentava notas satisfatórias nos exercícios feitos em sala de aula, mas, como sempre podemos melhorar, seus resultados evoluíram do teste-diagnóstico para o último teste, saindo de uma nota regular (6,4) para uma nota muito boa (8,24). Além disso, mais relevante

ainda, a colaboradora tomou consciência do impacto que o conhecimento metacognitivo teve sobre sua maturidade em relação à leitura.

Para terminar, sempre dando voz aos nossos participantes, finalizamos os comentários sobre Sara Gruen com sua fala registrada no questionário avaliativo final sobre a importância do conhecimento das estratégias e técnicas de leitura para seu letramento: “*Uma importância grande, pois me fez ter mais maturidade para ler textos na minha área*” (dados da pesquisa, 2017).

7 Considerações finais

Este artigo traz o olhar reflexivo dos próprios alunos sobre a experiência de mediação pedagógica realizada, encarando-a como um andaime para a construção do conhecimento. Fazendo uma revisão do conceito de metacognição, nossa mediação pedagógica procurou demonstrar a importância desse método como suporte para tornar o processo de cognição mais eficiente, dando autonomia de estudo aos alunos. Além disso, o estudo traz à tona o que Choy (2002) chama de alunos “não tradicionais”, discutindo como uma turma com essas características pode se beneficiar dos construtos ou noções aqui apresentados.

Por meio deste estudo, conseguimos evidenciar alguns dos benefícios que as estratégias metacognitivas podem trazer para alunos com lacunas em seu letramento. Também deixamos claro que essas estratégias podem ser apresentadas por meio da orientação de professores preparados para tal, o que chama a atenção para a questão da formação continuada dos profissionais de ensino.

Consideramos que as estratégias metacognitivas, quando não forem desenvolvidas durante as etapas adequadas da vida escolar dos alunos, devem fazer parte do planejamento de ensino dos professores de nível superior, com o propósito de remediar as defasagens deixadas pelo letramento escolar deficiente. É importante ressaltar também que essa deficiência é agravada pelas baixas condições socioeconômicas de boa parte dos estudantes brasileiros, o que os leva a serem caracterizados como estudantes “não tradicionais”, encontrando maiores dificuldades para desenvolver um adequado letramento acadêmico.

Obviamente, para que o desenvolvimento de estratégias aconteça de forma generalizada, e não apenas episódica, em escolas onde os professores se sensibilizem com as características “não tradicionais” de seus alunos, faz-

se necessária uma política educacional mais ampla, quiçá de nível nacional, para atender esses indivíduos. Dessa forma, esperamos que este trabalho, realizado localmente, sirva de alavanca para o debate em torno do problema do enfrentamento das desigualdades socioeducacionais existentes em todos os níveis da educação brasileira, especialmente no que se refere à transição do ensino médio para o ensino superior.

Agradecimentos

Agradecemos ao Ifal por permitir à pesquisadora o tempo de afastamento necessário para realização de sua formação e à CAPES pelo financiamento do Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE).

Referências

- BALDO, A. Protocolos verbais como recurso metodológico: evidência de pesquisa. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, ano 10, n. 1, p. 151-170, jan./jun. 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *et al. Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 256 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF: SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 2002. Seção 1, p. 162.
- BRASIL E.; ARAÚJO, N. Meio Ambiente aprova regulamentação da profissão de gestor ambiental. *Câmara dos Deputados*, Brasília, DF, 25 ago. 2016. Câmara Notícias. Disponível em: <<https://goo.gl/RdEs1y>>. Acesso em: 19 abr. 2018.
- BROWN, A L. Metacognition, executive control, self regulation, and other more mysterious mechanisms. In: WEINERT, F. E.; KLUWE R. (Ed.). *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p.1-16.
- BRUNER, J. *Child's Talk: learning to use language*. Nova York: W.W. Norton & Company, 1983.
- CHOY, S. P. *Nontraditional undergraduates: findings from the condition of education*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2002.

- ESPINO, S. P. *Present perfect: uma questão de aspecto: um estudo sobre o contexto na compreensão da noção de aspecto subjacente ao presente perfeito simples em inglês*. 2007. 149f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- FERREIRA DA SILVA, E. *Leitura e cognição no hipertexto*. 2008. 132f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.
- FLAVELL, J. H. Metacognition and Cognitive Monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, Washington, DC, v. 34, n. 10, p. 906-911, Oct. 1979.
- LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996. 98 p.
- MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbetes mediação pedagógica. – *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/hjA5BD>>. Acesso em: 28 dez. 2017.
- SILVA SANTOS, R. Os esquemas acionados por leitores não maduros na compreensão de questões semanticamente ambíguas. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL – CELSUL, 5., 2003, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Funpar, 2003. p. 1.287-1.296.
- SILVEIRA, M. I. M. *Modelos teóricos e estratégias de leitura – suas implicações no ensino*. Maceió: EDUFAL, 2005. 144 p.
- SON, L. K. Introduction: a metacognition bridge. *European Journal of Cognitive Psychology*, London, v. 19, n. 4, 481-493, 2007.
- TAKAHASHI, A. R. W. Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 385-414, mar./abr., 2010.
- VIEIRA, M. C. T. Ler para aprender – uma concepção de leitura. In: XAVIER, E. S. P. *Questões de Educação Escolar: história, políticas e práticas*. Campinas: Alínea, 2007. v. 1, p. 167-182.

Anexo 1

Teste cloze aplicado seguido do texto completo

EXPERIÊNCIA DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO

– Teste Cloze

Tarefa: Complete o texto escrevendo nas lacunas palavras que sejam coerentes, ou seja, que façam sentido dentro do texto.

O RISCO DA ESCASSEZ DE ÁGUA

O aquecimento global não é a única ameaça à vida no planeta. Está em curso o que os especialistas qualificam de “crise da água” e que já compromete as condições de vida e saúde de uma ampla parcela da população.

A escassez de água é um problema _____ cujos impactos tendem a ser cada vez _____ graves caso a manipulação dos recursos hídricos _____ seja revista pelos países. Calcula-se que pelo _____ um terço da população mundial já tenha _____, entre severas e moderadas, de acesso à _____, sobretudo em muitas regiões do continente africano. _____ são as pessoas que não dispõem de _____ potável nem de serviços de saneamento sanitário, _____ sem falar na poluição dos rios, lagos e _____ fontes de abastecimento que provoca milhões de _____ particularmente de crianças.

Atualmente, mais de um _____ de pessoas já não têm acesso à _____ limpa suficiente para suprir suas necessidades básicas _____, afetando a qualidade de vida da população, _____ aquelas mais pobres. A principal causa da _____ de água potável é o mau uso. _____-se que, de cada 100 litros de água _____ para consumo, 60 se perdem em razão _____ maus hábitos ou de distribuição ineficiente.

Então, _____ melhor que o ser humano tem de _____ agora é usá-la com sabedoria, porque se _____ o fim da água, automaticamente chegará o _____ de muitos seres desse imenso planeta azul.

O risco da escassez de água

O aquecimento global não é a única ameaça à vida no planeta. Está em curso o que os especialistas qualificam de “crise da água” e que já compromete as condições de vida e saúde de uma ampla parcela da população.

A escassez de água é um problema ambiental cujos impactos tendem a ser cada vez mais graves caso a manipulação dos recursos hídricos não seja revista pelos países. Calcula-se que pelo menos um terço da população mundial já tenha dificuldades, entre severas e moderadas, de acesso à água, sobretudo em muitas regiões do continente africano. Muitas são as pessoas que não dispõem de água potável nem de serviços de saneamento sanitário, isso sem falar na poluição dos rios, lagos e outras fontes de abastecimento que provoca milhões de mortes – particularmente de crianças.

Atualmente, mais de um bilhão de pessoas já não têm acesso à água limpa suficiente para suprir suas necessidades básicas diárias, afetando a qualidade de vida da população, principalmente aquelas mais pobres. 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.

Então, o melhor que o ser humano tem de fazer agora, é usá-la com sabedoria, porque se chegar o fim da água, automaticamente chegará o fim de muitos seres desse imenso planeta azul.

Data de submissão: 30/12/2017. Data de aprovação: 13/04/2018.