

**HELENA FERRO BLASI**

**INVESTIGAÇÃO SOBRE LEITURA E O CONHECIMENTO  
METACOGNITIVO DE JOVENS LEITORES**

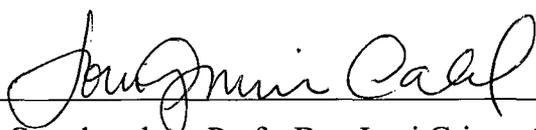
Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre.  
Curso de Pós-Graduação em Letras - Linguística, da  
Universidade Federal de Santa Catarina.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Loni Grimm-Cabral

**FLORIANÓPOLIS**

**1998**

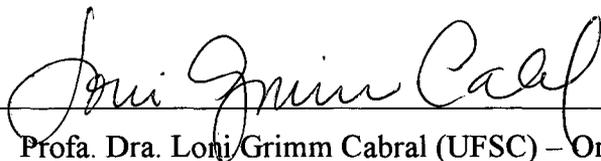
*Investigação sobre leitura  
e o conhecimento metacognitivo  
de jovens leitores*

Esta dissertação foi julgada aprovada para a obtenção do grau de Mestre em Linguística e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

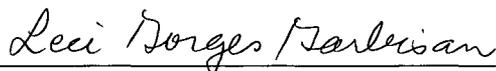


Coordenadora: Profa. Dra. Loni Grimm Cabral (UFSC)

**Banca Examinadora:**



Profa. Dra. Loni Grimm Cabral (UFSC) – Orientadora



Profa. Dra. Leci Borges Barbisan (PUC-RS)



Dra. Leonor Scliar Cabral (CNPq/UFSC)



Dra. Leda Braga Tomich (Suplente - UFSC)

Às minhas filhas,  
Ana Leticia e Eduarda

## AGRADECIMENTOS

1. À minha professora e orientadora Dra. Loni Grimm Cabral, pela atenção e profissionalismo com que conduziu o trabalho de orientação desta pesquisa.
2. À minha mãe, Maria de Nazareth, em quem sempre encontrei palavras de estímulo e carinho, imprescindíveis no transcorrer desta trajetória.
3. À Heloisa, minha irmã e amiga, pelo constante incentivo e incansável colaboração, agradeço principalmente a disposição, o empenho e a dedicação que sempre demonstrou, tornando possível reflexões mais profundas no campo da Linguística.
4. Ao José Eugênio, pelo companheirismo e apoio em todos os momentos durante a realização deste trabalho de pesquisa.
5. Aos alunos da 8ª série do I grau do Colégio Catarinense e a Sra. Coordenadora, Cléia Fritz Abdalla, que com grande amabilidade e espírito de cooperação, me receberam.
6. À Suzana Rocha, pelo atendimento eficiente e sempre gentil na secretaria do curso de pós-graduação.

## SUMÁRIO

<b><u>1. - INTRODUÇÃO</u></b>	<b><u>8</u></b>
<b><u>2. - REVISÃO DA LITERATURA</u></b>	<b><u>14</u></b>
2.1. O QUE É LEITURA	14
2.2. MODELOS DE LEITURA	16
2.2.1. Modelo teórico de Sarig (1989)	17
2.2.2. Modelo teórico de Ruddell e Unrau (1994)	20
2.3. METACOGNIÇÃO	27
2.4. ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS	35
<b><u>3. - PESQUISA E SUA METODOLOGIA</u></b>	<b><u>43</u></b>
3.1. PESQUISA	43
3.2. QUESTÕES INVESTIGADAS	46
3.2.1. Justificativas das questões investigadas	46
3.3. CONTROLE DE VARIÁVEIS	47
3.4. SUJEITOS	48
3.4.1. Seleção dos Sujeitos	48
3.5. INSTRUMENTO DE PESQUISA	49
3.5.1. Descrição do Instrumento	49
a- Medidas do conhecimento metacognitivo	49
b- Teste de compreensão de leitura	54
3.5.2. Aplicação do Instrumento de Pesquisa	56

<b><u>4. - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</u></b>	<b><u>58</u></b>
<b>4.1. MEDIDAS DO CONHECIMENTO METACOGNITIVO</b>	<b>58</b>
<b>4.2. TESTE DE COMPREENSÃO EM LEITURA</b>	<b>76</b>
<b>4.3. PERFIL DOS SUJEITOS ANALISADOS</b>	<b>79</b>
<b>4.4. RESULTADOS E AS QUESTÕES INVESTIGADAS</b>	<b>81</b>
<b><u>5. - CONSIDERAÇÕES FINAIS</u></b>	<b><u>84</u></b>
<b><u>6. BIBLIOGRAFIA</u></b>	<b><u>88</u></b>

## RESUMO

O trabalho com leitura representa um desafio ao pesquisador, dado ao fato de se tratar de um processo de caráter receptivo, isto é, de difícil observação direta. Nesta pesquisa, buscamos a investigação sobre a leitura e o conhecimento metacognitivo de jovens leitores da faixa etária de treze a quatorze anos, procurando observar suas concepções, o conhecimento e controle que possuem sobre sua própria atividade de leitura. Aplicamos em 85 (oitenta e cinco) sujeitos o instrumento de pesquisa, elaborado em forma de questionário, em que propusemos situações hipotéticas de leitura, para que os sujeitos mencionassem suas atitudes diante delas. A partir da análise dos resultados encontrados, observamos que os sujeitos analisados nesta pesquisa possuem conhecimento de procedimentos facilitadores, que podem conduzir ao aprimoramento da leitura. Não obstante esta constatação, também foi possível observar que o uso de estratégias metacognitivas, aplicado como ferramenta em busca da compreensão da leitura, não é um procedimento utilizado de forma significativa pelos nossos sujeitos. A estratégia metacognitiva mais prestigiada na indicação de uso pelas crianças analisadas foi a releitura do parágrafo ou do texto, no momento em que há falha de compreensão. Entendemos que esta discrepância faça parte do processo evolutivo natural porque passam os leitores iniciantes no desenvolvimento da leitura. Tal processo pode sofrer influência das inúmeras atividades escolares voltadas à leitura a que estão expostas as crianças, durante o período de escolarização. Apesar destas constatações, esta afirmação, de acordo com nossos achados, não pode ser conclusiva.

## **ABSTRACT**

Research on reading presents a big challenge for the observer who has to ingeniously find ways to observe indirectly the process. In this dissertation we present the results of an investigation which involved 85 teenagers (13-14 years old). Our objective was to observe if they have metacognitive knowledge about the process of reading. They were tested as a group, during a session. Their task was to answer how could they do in hypothetical situations regarding reading. Results show that reading is an activity to acquire knowledge and also to have fun. As far as strategies to understand a text the most frequently they reported was "going back in the paragraph". Results were not conclusive and further research is suggested.

## 1. INTRODUÇÃO

Cada vez mais, no mundo civilizado em que vivemos, a leitura se mostra necessária, uma vez que ela é uma ferramenta importante às mais variadas atividades do homem. Seja para se distrair, para estudar ou mesmo para obter uma informação, a necessidade de saber ler é indiscutível.

A leitura é o veículo através do qual são possíveis todas as formas de aprimoramento pessoal e profissional. A necessidade de constante atualização de profissionais das mais variadas áreas é uma tônica no mundo moderno e este processo só é possível especialmente através da leitura.

Estas observações sobre a importância e necessidade da prática da leitura, de tão discutidas, seja por educadores ou estudiosos do assunto, parecem óbvias. No entanto, o que nos surpreende é que apesar destas constatações, não existem, nos currículos escolares de 1º. e 2º. graus, em nosso país, disciplinas específicas que se ocupem em formar leitores críticos e atuantes na reflexão do próprio processo de leitura.

Entende-se, grosso modo, que basta que o aluno esteja alfabetizado para que seja capaz de compreender e extrair informações de textos, atividades para as quais ele ainda, possivelmente, não esteja preparado. Este pode ser um dos motivos geradores de um sentido de derrota e desânimo frente à leitura, provocando um distanciamento cada vez maior da prática da leitura, em um ciclo interminável.

Não é nossa intenção adentrarmos na discussão a respeito do que seja alfabetização e das implicações decorrentes de concepções diferentes sobre o assunto. Mas vale lançarmos o questionamento: estaria um aluno, que tenha cursado as primeiras séries do curso primário, abandonando-o para ingressar no mercado de trabalho, em atividade que não exige a prática da leitura, preparado para compreender um texto e retirar dele as informações sobre um assunto determinado? Possivelmente não, mas as estatísticas apontam como alfabetizados estes cidadãos que, aos milhares, estariam teoricamente preparados para atividades intelectuais deste tipo. É importante, portanto,

alertarmos a respeito da distância que existe entre os primeiros passos do leitor - aprendiz, na fase de alfabetização, que normalmente se estende por anos de escola, e as tarefas em níveis mais altos como as de compreensão, interpretação e retenção do conteúdo lido. É um longo processo que vai se desenrolando em um crescendo.

Além deste problema, outros poderiam ser apontados no que concerne às dificuldades em desenvolver nas crianças e nos jovens o hábito e o gosto pela leitura. Na verdade, esta prática silenciosa, solitária e, muitas vezes cansativa, compete com inúmeras atividades que, aparentemente, despertam mais o interesse da juventude como um todo, e requerem menos esforço.

O empenho para atingir a compreensão da leitura é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio. O leitor lança mão, durante a leitura, do conhecimento adquirido ao longo de sua vida e esta dinâmica é bem explicada pela Teoria dos Esquemas (Rumelhart, 1977).

Cada palavra funciona como um índice de vivências previamente experimentadas pelo leitor que, quando ativadas, vão influenciar a atribuição de significado dado às demais palavras em um processo contínuo. Assim, o fato de a criança estar inserida em uma cultura letrada, exposta ao contato intenso com material escrito, tem influência positiva em seu progresso em leitura, nas primeiras séries escolares. Neste sentido, vale comentar a importância do ambiente de que é proveniente a criança que recém inicia sua vida escolar. Aquela que, na primeira infância, teve o privilégio de se criar em um ambiente onde se valoriza a leitura, onde pais e irmãos liam para ela livros infantis, demonstrando alegria em fazê-lo, certamente desenvolveu o interesse, o gosto pelo mundo da leitura. O contrário também pode se verificar. Crianças emanadas de ambientes onde não se privilegia de modo algum o material escrito, cujos pais muitas vezes sequer são alfabetizados, terão mais dificuldades que os primeiros ao entrar na escola, haja vista o conhecimento prévio adquirido destes ser quantitativamente e qualitativamente superior.

Côncios deste problema, editoras renovam suas edições, professores procuram publicações mais modernas, compatíveis com os interesses dos jovens de hoje. Todavia, apesar do esforço revelado através destas atitudes, estamos longe ainda do que seria o ideal neste campo. Nossos jovens normalmente não gostam de ler, acham enfadonho, principalmente quando são obrigados a fazê-lo, como tarefa escolar. Preferem ter liberdade de escolher de acordo com seu próprio interesse. Daí a opção, mencionada por muitos dos nossos sujeitos de pesquisa, por jornais e revistas, cujas reportagens lhes despertam atenção.

As deficiências em leitura não são exclusivas dos estudantes brasileiros, haja vista o grande número de renomados pesquisadores que têm se dedicado a aperfeiçoar as habilidades de leitura de crianças e adultos em todo o mundo.

A nossa tarefa como pesquisadora, neste trabalho, vai muito além destas constatações. Procuramos discutir o fascinante processo de leitura, fazendo uma revisão da literatura a respeito do assunto, que se constitui no referencial teórico que dá suporte à dissertação.

Fomos além da pesquisa bibliográfica, entretanto. Atendendo a nossa curiosidade em relação aos procedimentos de leitura de nossas crianças, tendo em vista a escassez de pesquisas experimentais no Brasil sobre leitura, lançamo-nos a campo para investigar questões previamente colocadas. Estas questões configuram o nosso interesse em obter um panorama acerca da concepção de leitura dos sujeitos e também do seu conhecimento metacognitivo. Na tentativa de responder tais questões, criamos um instrumento de pesquisa que foi aplicado em 85 (oitenta e cinco) sujeitos, crianças da faixa etária de 13-14, alunos de um colégio particular de Florianópolis. Após a coleta e tabulação dos dados, procedemos à análise e discussão dos mesmos, tendo em vista sempre as questões investigadas na pesquisa.

Além da importância da leitura ser de consenso geral, como já afirmamos, observa-se que, nos dias atuais, cada vez menos as pessoas

desenvolvem o hábito e o gosto pela leitura. É comum ouvirmos depoimentos de professores no sentido de denunciar que os jovens não sabem ler e que poucos se tornam leitores proficientes. Esta constatação pode ser verdadeira e justamente por isso ela desperta curiosidade e gera inquietações àquele que se dedica ao estudo da leitura de modo científico. Será que o ensino da leitura na escola está conseguindo atingir o leitor jovem? Por que estas crianças vêem a leitura como uma prática desagradável e enfadonha? Será que a escola não se moderniza e insiste que a criança se adapte a ela? É sabido que qualquer processo de modificação exige profundo conhecimento dos aspectos envolvidos e, neste caso, um destes pontos é procurar conhecer um pouco mais sobre o que as crianças pensam e entendem por leitura.

No Brasil a repetência escolar é considerada comum e corriqueira. Muitos pais propalam a convicção de que seus filhos “*não nasceram para estudar*” ou que “*a geração dos jovens de hoje não se interessa por nada*”. Pensamos que nós, pesquisadores da leitura, e docentes temos que assumir o papel de entusiasmar nossos alunos com a escola. Devem também ser orientados a não repetir e incorporar tais chavões.

Ainda podemos inferir como justificativa ao desinteresse do jovem pela leitura, o fato de este processo, nos dias atuais, competir com outras fontes de informações, bem mais atraentes para as crianças. Obter conhecimentos através das coloridas imagens do vídeo e computadores é naturalmente uma prática de muito menor esforço e até mais divertida para as crianças.

A leitura que não surge da necessidade interior de se alcançar um objetivo desmotiva e perde o significado. Por este motivo a leitura que é realizada simplesmente para cumprir a tarefa exigida pelo professor, como ocorre freqüentemente nas escolas, é uma atividade mecânica, sem compromisso com o significado e sentido. Ocorre de forma desinteressada, não conduz à aprendizagem e se traduz na maior queixa dos leitores iniciantes, por não sentirem prazer no ato de ler.

Tendo em vista estas constatações, houve um despertar para a necessidade de se conhecer quem é o jovem leitor e suas concepções de leitura, para que talvez outras conclusões possam ser tiradas a partir de dados mais confiáveis. A pesquisa científica sobre leitura pode ser o ponto de partida para uma possibilidade de mudança.

Neste trabalho procuramos observar o conhecimento que nossos sujeitos têm a respeito da leitura, no entanto não faz parte de nossos objetivos testar este processo cognitivo, nem tão pouco aferir o desempenho metacognitivo em leitura das crianças. Neste estudo procuramos saber se os sujeitos fazem uso de algum tipo de recurso metacognitivo em leitura, pois acreditamos que tendo noção deste panorama, é possível traçar planos no sentido de propiciar contextos mais ricos para o desenvolvimento cada vez maior da auto indagação e aprimoramento da compreensão em leitura.

O trabalho está dividido em 5 ( cinco) capítulos, incluindo esta introdução.

O capítulo 2 (dois), apresenta uma revisão da literatura e aborda o tema em quatro seções distintas. A primeira delas trata do que é leitura. Na segunda seção discutimos alguns modelos teóricos de leitura, enfatizando os modelos de Sarig (1989) e Ruddell e Unrau ( 1994), por tratarem do aspecto da metacognição com destaque. A terceira seção trata da metacognição, onde apresentamos conceitos sobre este assunto, que não podem deixar de figurar, quando se trata do estudo de leitura. Dando continuidade, na quarta seção, tratamos das estratégias metacognitivas. Refletir sobre o conhecimento e controlar os processos cognitivos são atividades importantes para a formação de um leitor. A idéia de controle de atividades cognitivas implica em tomada de atitudes no sentido de promover a compreensão da leitura.

O terceiro capítulo, que foi dividido em várias seções, apresenta em primeiro lugar, a pesquisa e sua metodologia.

Em segundo lugar trata das questões investigadas e suas justificativas. Estas questões surgiram não só de inquietações e desafios que o próprio assunto de leitura provoca, como de temas suscitados pelos autores relacionados no segundo capítulo deste trabalho.

Ainda neste capítulo terceiro tratamos do controle de variáveis, seleção dos sujeitos e do instrumento de pesquisa, que foi dividido em duas partes: medidas de conhecimento metacognitivo e teste de compreensão de leitura, assim como da sua aplicação aos sujeitos.

O quarto capítulo apresenta a análise e discussão dos dados. Discutimos os resultados da aplicação dos instrumentos de pesquisa com os comentários e correlações pertinentes. Traçamos o perfil dos sujeitos analisados, com base nos achados da pesquisa, permitindo a formação de uma concepção mais confiável, longe da especulação ou do “ouvi dizer” a respeito do leitor da faixa etária de 13-14 anos, alvo do nosso estudo.

Ainda no capítulo quarto, procuramos estabelecer relações entre as questões investigadas no instrumento de pesquisa, as questões de pesquisa e os resultados colhidos após a aplicação do instrumento.

O quinto capítulo finaliza a discussão com a apresentação das considerações finais e sugestões para futuros estudos na área de leitura.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1. O QUE É LEITURA

Embora a atividade de leitura possa parecer um processo simples, natural e automático, sob o ponto de vista psicolinguístico ela desperta grande interesse de pesquisa, bem como suscita interessantes debates.

Ler é um processo que se inicia a nível perceptual, no momento em que o leitor fixa os ícones na retina, e prossegue rumo à compreensão da mensagem contida no texto ( Gough, 1976). Entre estes dois momentos há uma enorme, sofisticada e complexa atividade cognitiva.

Gates (1949:3-4, apud Athey, 1983:19-33) ratifica este pensamento através da sua definição a respeito do processo de leitura, asseverando que esta sofisticada e complexa atividade que se desenvolve entre o nível perceptual e a compreensão da mensagem de um texto é realmente de caráter bem mais amplo:

*“dizer que ler é um processo de chegar ao pensamento é dar uma descrição muito restrita. Deve ser desenvolvido como uma organização complexa de padrões dos processos mentais superiores. Pode e deve abarcar todos os tipos de pensamento, avaliação, julgamento, imaginação, raciocínio e solução de problemas. O leitor faz mais do que compreender e contemplar; ele se emociona; suas atitudes e objetivos se modificam; na verdade o seu ser mais profundo se envolve.”*

A mente humana é um grande repositório de conhecimento. Este conhecimento pode ser decorrente da experiência vivida pelo indivíduo no decorrer da vida ou proveniente da mais geral abstração buscada em algum tempo ou lugar em particular. Encontram-se estocados na memória, em forma de conceitos genéricos que representam as situações vividas, objetos, eventos, seqüências de eventos e ações experienciadas pelo indivíduo no decorrer da vida.

Leffa (1996:25) assevera que a capacidade de o leitor inferir detalhes que não foram explicitamente mostrados gera um conhecimento que é o que pode ser definido como esquema. Segundo o mesmo autor “ *o conceito básico da teoria dos esquemas é de que para compreender o mundo o indivíduo precisa ter dentro de si uma representação do mundo*”.

No dizer de Kleiman ( 1989:23), o conhecimento prévio armazenado na memória sobre situações vividas, eventos de nossa cultura é que se chama de esquemas. Estes esquemas possibilitam que se forme uma expectativa sobre a ordem natural das coisas.

Um esquema contém, como parte de sua especificação, a rede de interrelações que julgamos existir entre os constituintes do conceito em questão. Os esquemas, de certa forma, representam estereótipos destes conceitos. Através de uma comparação, mesmo que muito simplificada, pode-se pensar os esquemas como semelhantes a uma peça teatral, em que a sua estrutura corresponde ao roteiro da peça. Um esquema se relaciona a um exemplo específico do conceito que ele representa, da mesma maneira que uma peça se relaciona com sua encenação em particular.

Em consonância com Rumelhart e Ortony (1977:101) há quatro características essenciais para os esquemas que se combinam, tornando-os poderosos elementos para representar conhecimento na memória:

1. esquemas têm variáveis, as quais podem vir associadas a diferentes aspectos de um meio ambiente em diferentes ocasiões;
2. esquemas podem ser encaixados um no outro, em uma hierarquia flexível, onde a relação entre os esquemas e seus subesquemas pode variar;
3. esquemas representam conceitos genéricos que, tomados em conjunto, variam no seu nível de abstração;
4. esquemas representam conhecimentos ao invés de definições, caracterizando-se como representações mentais do conhecimento. Segundo os autores, estes conhecimentos são expressos e descritos na linguagem e usados para compreender a linguagem, porém não são lingüísticos em si mesmos.

Esquemas são unidades importantes no processo de compreensão. A compreensão pode ser considerada como a seleção dos esquemas e dos elos variáveis que darão conta do material a ser compreendido. Os esquemas, portanto, se traduzem como unidades imprescindíveis no processo de compreensão.

Leffa (1996:36) assevera que sem acionar o esquema adequado o leitor não pode precisar o que é mais ou menos importante num texto, fato que deverá comprometer o processo de compreensão.

## 2.2. MODELOS DE LEITURA

Vários autores têm se empenhado no estudo da leitura, propondo modelos teóricos que tentam explicar o complexo processo. Dentre os vários modelos de leitura, nos ativemos ao estudo mais detalhado dos modelos formulados por Sarig (1989) e Ruddell e Unrau (1994), pelo fato de abordarem o aspecto da metacognição com maior ênfase, o que muito nos interessa neste trabalho.

Entretanto, vale tecer alguns comentários a respeito de outros modelos de leitura.

A idéia de interação parece estar presente e ser um consenso entre várias teorias de leitura. O que varia é o enfoque que os autores aplicam ao termo interação. No modelo de Rumelhart (1994), a interação é vista como um processo de obtenção e rejeição de hipóteses, numa dinâmica interação que resulta da convergência de informações ortográficas, lexicais e conhecimento semântico.

Para Kintsch e Van Dijk (1978:365) o foco está voltado para a compreensão. Interação aqui significa simultânea operação entre três níveis de processamento, a saber: o processo de integrar pequenas unidades de significado num papel maior de coerência, a redução do texto em sua essência e a possibilidade de o leitor gerar um texto em sua representação mental.

Na opinião de Sarig (1989:52), os modelos de leitura citados vêem leitura como um processo complexo alimentado por informações que têm origem em níveis diferentes de processamento.

No modelo teórico do processo de leitura postulado por Rumelhart (1994:878) existe uma interação dinâmica entre componentes sintáticos, semânticos, lexicais e ortográficos, onde o leitor focaliza paralelamente vários tipos de informações e um processamento auxilia o outro para criar a melhor interpretação possível dos estímulos recebidos. Em decorrência deste enfoque, é chamado de modelo interativo de Rumelhart, onde o processo *bottom up* (de baixo para cima) se completa e interage com o *top down* (de cima para baixo) num processamento simultâneo.

Já no modelo teórico de Stanovich (1980:34) a interação está ligada à idéia de compensação, onde um nível de processamento pode compensar deficiências ocorridas em um outro nível de processamento, mesmo sendo este inferior.

Como afirmamos anteriormente nos deteremos ao estudo mais detalhado dos modelos de Sarig (1989) e Ruddell e Unrau (1994).

### **2.2.1. Modelo de leitura Interativo-Corretivo - Sarig (1989)**

Sarig (1989) apresenta um modelo de leitura no qual prevê interação de todos os tipos de informação através de elementos que a autora denomina de *assessor*, *planejador* e *operador*. Segundo ela, os três componentes realizam atividades de controle e monitoria e cada um possui autoridade sobre outros aspectos do processo de compreensão.

O modelo interativo-corretivo de Sarig descreve a ação da atividade metacognitiva, uma vez que menciona possíveis medidas corretivas utilizadas pelos sujeitos para melhorar sua compreensão. Ao serem detectadas as falhas pelo próprio leitor, este lança mão de estratégias através do acionamento do elemento *operador*, o qual detém o banco de dados de estratégias para resolução de problemas.

A formalização gráfica do modelo defendido por Sarig (1989:63) apresenta um panorama estático dos componentes do seu “ Sistema de

Processamento de Texto Corretivo-Interativo” , que são o *Assessor, Planejador e Operador* .

Cabe aqui a ressalva de que, na realidade, este processamento se dá de forma dinâmica e simultânea, onde cada elemento atua e, ao mesmo tempo, possui sua própria autoridade sobre outros aspectos do processo de compreensão em leitura. A palavra estático deve-se à representação gráfica do modelo. Em se tratando do modelo de Sarig especificamente, vamos nos ater em descrever o papel de cada um dos componentes, ( *Assessor, Planejador e Operador* ).

### ASSESSOR

O *assessor* é o componente que controla e avalia a qualidade dos recursos, do processo e do produto. Detecta erros neste sentido. Quanto ao produto, a avaliação se dá de forma que o leitor seja capaz de detectar seus próprios erros e conscientemente decida por seguir em frente ou recuar na leitura.

Quanto aos recursos implementados, o modelo prevê que a todas as informações advindas do *planejador* e *operador* são aplicados critérios de avaliação. Tanto os produtos do *planejador* como do *operador* encontram-se sob constante avaliação do *assessor*. Então, quando um erro é detectado nesta fase, aciona-se um ciclo corretivo até que ao produto de cada um, ou de ambos, é dado um sinal verde de “vá em frente”.

O *assessor* compreende todos os bancos de dados, o conjunto de critérios de avaliação de recursos, processos e produto, o detector de erros e o dispositivo de comparação.

O *assessor* recebe como *input* as informações provenientes do *planejador* e do *operador* e manda como *output* informações também para o *planejador* e *operador*, caracterizando o aspecto dinâmico e interativo do modelo já mencionado alhures.

### PLANEJADOR

O *planejador* é constituído pelo repertório de objetivos, subobjetivos, roteiros, estratégias, regras e condições. Também faz parte do planejador, o seletor que organiza as seqüências.

O *planejador* tem a função de selecionar, seqüenciar e organizar objetivos, subobjetivos, roteiros e estratégias apropriadas. O nome, portanto, caracteriza perfeitamente a atividade de planejamento.

No que tange ao produto, o planejador realiza uma seleção consciente dos mesmos elementos já trabalhados, isto é, metas, submetas, roteiros e estratégias.

Os recursos implementados são todo o elenco de objetivos, subobjetivos, roteiros, estratégias, regras e condições.

O *planejador* recebe como *input* informações provenientes do texto, do *operador* e ainda do *assessor*. Como *output* emite dados para o *assessor* e *operador*.

### OPERADOR

O *operador* é formado por conteúdo dos bancos de dados ( lingüístico, textual e pragmático, banco de dados estratégicos ( técnicas facilitadoras, simplificadoras e clarificadoras) , detector de coerência ( reguladores), implementador de estratégias, leitor gerador de texto. O *operador* segue os comandos do *planejador* a fim de observar qual estratégia do repertório do leitor precisa ser aperfeiçoada. Assim, ele é o implementador de estratégias e acumula também a função de gerar o texto do leitor. Como produto, obtém-se o texto lido.

Como recursos implementados, o *operador* utiliza-se de informações de cunho lingüístico, textual e pragmático. Faz uso também de informações estratégicas tais como técnicas facilitadoras, simplificadoras, detectoras de coerência e reguladoras.

As informações a título de *input* são provenientes do texto, do *planejador* e do *assessor*. O *output* tem o mesmo destino, exceto o texto.

O modelo de Sarig chama a atenção para princípios básicos que subjazem à visão interativa-corretiva do processamento do texto. O primeiro é que cada

componente do sistema possui as suas próprias funções. O segundo é que enquanto os três componentes dividem entre si pelo menos parte dos mesmos recursos, cada um implementa informações necessárias para diferentes objetivos.

E, finalmente, a natureza interativa do sistema é refletida pelo constante trânsito de um componente para outro.

### **2.2.2. Modelo de Leitura como Processo de Construção do Significado - Ruddell e Unrau (1994)**

Conforme determinação anterior, trataremos do modelo de leitura de Ruddell e Unrau (1994), em que defendem o ponto de vista de que a leitura é inegavelmente um processo de construção de significado, o qual permite ao leitor criar e expandir seus horizontes e seus conceitos de mundo.

Os autores se preocupam em tentar explicar como se dá o complexo processo de leitura, tanto no que diz respeito à aquisição propriamente dita, quanto ao uso deste processo, sob a ótica do leitor e também do professor.

Ruddell e Unrau (op. cit.) dão um enfoque de relevo ao papel do professor, pois asseguram que é este que freqüentemente assume maior responsabilidade durante o processo de troca que ocorre no seio do ambiente social de uma sala de aula. Assim, o maior objetivo e maior ênfase do estudo realizado pelos autores é explicar como o processo de leitura ocorre dentro do contexto de sala de aula, onde estão envolvidos o leitor, o texto e o professor. Ruddell e Unrau (1994:998) conceituam seu modelo, então como interativo e sócio-cognitivo. Dado ao assunto tratado neste trabalho, não serão detalhados todos os componentes do modelo, apenas aqueles que apresentam relevo para nosso estudo.

#### *O LEITOR*

O modelo, na seção do leitor, apresenta um componente identificado pelos autores como *conhecimentos prévios e crenças*, o qual representa as experiências de vida adquiridas pelo aluno. Vinculados a este, encontram-se dois

subcomponentes que incluem: a) *condições afetivas*, que inclui a série de fatores como a motivação para a leitura, valores e crenças pessoais sobre a leitura; e b) *condições cognitivas*, das quais trataremos adiante.

Segundo os autores as *condições afetivas* influenciam diretamente a decisão do leitor para o ato de ler. Esta decisão é moldada pela razão da leitura, pela escolha do material a ser lido e pela forma como a leitura irá ocorrer. Os valores sócio-culturais do leitor, os quais têm origem no ambiente familiar, na comunidade e também na escola, influenciam tanto a disposição e decisão de realizar a leitura, quanto os objetivos da leitura.

Ruddell e Unral ( op. cit.: 1005) asseveram que a atitude do leitor frente ao texto desempenha um papel crítico no processo de leitura, influenciando a intenção do leitor em realizá-la. Como afirma Shnayer ( 1969, apud id. ib.) os leitores irão perseverar na leitura e irão compreender o texto se tiverem um grande interesse no contexto. Observa-se que o ponto de maior importância para manter o interesse do leitor é o texto em si, no entanto os autores ainda se referem a outros fatores como a expectativa de tempo que tem o leitor e sua programação para realizar a leitura. Se o tempo despendido ultrapassar ao esperado, existe grande chance de haver um desinteresse e abandono da leitura.

Outro importante aspecto ressaltado é a questão do ponto de vista do leitor frente ao texto dado que serve para direcionar o foco de atenção e o objetivo da leitura influenciando a motivação, a atitude e a intenção do leitor diante da leitura.

É muito claro que a motivação exerce importante papel no uso de estratégias cognitivas e metacognitivas. Paris et al. (1983, apud Garner, 1987:20) comentam este assunto, asseverando que estratégias possuem componentes de habilidade e vontade (*“skill and will”*).

As *condições cognitivas*, um dos subcomponentes vinculados aos conhecimentos prévios e crenças, incluem áreas do conhecimento adquirido de linguagem, estratégias de processamento de textos e habilidade para análise de palavras, além de todo o conhecimento de mundo armazenado. Nesta seção estão

incluídos os conhecimentos declarativo, processual e condicional, incluindo entre eles, estratégias metacognitivas do leitor.

É importante fazermos menção ao papel dos conhecimentos declarativo, processual e condicional no processo de construção do significado. O conhecimento declarativo inclui o conhecimento do leitor quanto aos fatos, eventos, conceitos e teorias sobre o mundo. Já o conhecimento processual consiste nas habilidades e estratégias para o uso e aquisição de conhecimento, a capacidade, por exemplo, de se utilizar do contexto como estratégia para identificar uma palavra desconhecida. O conhecimento condicional diz respeito à consciência do leitor quanto ao uso do conhecimento. É responsável pela compreensão do contexto social no qual está ocorrendo a leitura.

Além da ênfase dada pelos autores aos conhecimentos declarativo, processual e condicional ressaltamos o relevo dado às estratégias metacognitivas neste modelo de leitura, razão de destaque do mesmo em nosso trabalho. Estas, já em decorrência de seu caráter de automonitoramento e correção, proporcionam rotinas de autocorreção no processo de construção do significado.

O uso de estratégias é também influenciado pela motivação do leitor e suas atitudes frente à leitura. Segundo Ruddell e Unrau (1994:1016) a motivação do leitor frente a leitura, seus valores e conhecimento prévio, influenciam a aquisição de novos conceitos, a interpretação de textos e o uso de processamento de textos e de estratégias metacognitivas. Esta influência demonstra a integração entre as *condições afetivas* e as *condições cognitivas* observadas no modelo.

Integrando a seção do leitor, existe outro componente identificado pelos autores como *controle e uso do conhecimento*, o qual controla o processo de construção do significado. Este componente possui dinâmica interação com o componente *conhecimentos prévios e crenças* e apresenta os seguintes constituintes: a) *processo de construção do significado* ; b) *monitor e controlador do leitor*; c) *representação textual*.

O *processo de construção do significado* consiste no processo de estabelecer objetivos, planejar e organizar rotinas para se extrair significado do texto e construir o conhecimento.

O constituinte do modelo *monitor e controlador do leitor* envolve atividades de atenção, divisão, releitura e edição e dirige o processo interativo, quando necessário, delineando no conhecimento prévio formas como a linguagem, habilidades de análise de palavras e estratégias de processamento e texto. ( Garner, 1987, apud Ruddell e Unrau, 1994:1016). Além disso, o uso de estratégias é incentivado também pela motivação do leitor e suas atividades frente à leitura.

A *representação textual* é concebida como um “*mundo textual que representa a estrutura de significados do texto e um registro do processamento do texto*” ( Ruddell e Unrau (1994:1020).

Segundo os autores, a leitura é um processo de construção em que ocorre a integração do conhecimento e construção do significado. Para explicar tal afirmação, asseveram que “*os objetivos traçados pelo leitor, os planos adotados e a organização que ocorre enquanto o texto é processado e interpretado contribuem para o processo de construção textual*”. ( Ruddell e Unrau, 1994:1019).

Ruddell e Unrau (1994:1016) afirmam que o controle metacognitivo na leitura parece emergir na idade pré-escolar e continua a se desenvolver enquanto o leitor vai ganhando experiência na compreensão dos textos. Estudos realizados por diversos autores e citados por Ruddell e Unrau (id.ib.), indicam que leitores habilidosos em contraste com leitores ineficientes estão mais conscientes do processo de construção do significado e da necessidade de tomar ações corretivas quando se deparam com dificuldades de significado.

Seguem os autores comentando que há muitas evidências de que leitores menos habilidosos utilizam-se das mesmas atitudes estratégicas frente à leitura utilizadas por leitores eficientes. A diferença está em que estas são aplicadas menos frequentemente e com menor eficiência pelos leitores inexperientes. Estes demonstram mais dificuldade em identificar a causa do problema de compreensão, quando estão envolvidos em uma leitura mais complexa. De acordo com Ruddell e Unrau ( 1994:1016) isto pode ser atribuído ao fato de os leitores inexperientes, mesmo possuindo conhecimento e estratégias para realizar decisões metacognitivas, não têm capacidade para usá-las com eficiência. Este ponto de

vista defendido pelos referidos autores aproxima-se das idéias de Sarig (1989:47), que serão comentadas adiante em nosso trabalho, de que mesmo os maus leitores apresentam um repertório de uso de estratégias metacognitivas, nem por isso melhorando a própria compreensão. O importante, segundo Sarig, é a soma de interações que passam a ocorrer entre as estratégias, o que garante o sucesso do esforço para obter a compreensão da leitura.

### *TEXTO E CONTEXTO DA SALA DE AULA*

O modelo estudado utiliza-se de uma perspectiva construtivista de aprendizagem, na qual o professor cria um ambiente que coloca o leitor em uma posição ativa, assumindo o comportamento de confrontar e resolver problemas dentro de um contexto social. De acordo com este componente do modelo, fazem parte do ambiente o processo de negociação do significado que leva em consideração o texto, a tarefa, a fonte de autoridade e o conteúdo sócio-cultural. Como a própria representação esquemática demonstra, a interação existente entre professor, leitor, sala de aula é contínua e dinâmica, favorecendo um ambiente altamente motivador para a leitura e aprendizagem.

### *O PROFESSOR*

Ao que se refere ao professor, o modelo de Ruddell e Unrau (1994) também apresenta o componente *controle e uso do conhecimento* interagindo dinamicamente com o componente *conhecimentos prévios e crenças*.

De acordo com o modelo, o componente *controle e uso do conhecimento* apresenta um subcomponente denominado *processo instrucional de tomar decisões* que, por sua vez, possui objetivos que refletem a intenção da instrução do professor. O mesmo componente do modelo ainda prevê a representação mental da instrução e avalia os objetivos da instrução através das ações de monitoria do professor.

O subcomponente *processo instrucional de tomar decisões* contempla então os seguintes itens:

a) *estabelecimento de objetivos*, que deve refletir a finalidade das instruções do professor. Este objetivo é influenciado pelas *condições afetivas e cognitivas* que fazem parte do componente *conhecimentos prévios e crenças*;

b) *planejamento e organização* que está baseado no conhecimento literário do professor e é o responsável pela seleção do material a ser usado e aplicado aos alunos;

c) *construção de estratégia* que diz respeito às decisões tomadas pelo professor quanto à seleção de estratégias de ensino a serem aplicadas.

O modelo apresenta outro subcomponente denominado pelos autores de *representação instrucional*. Neste é considerada a representação da instrução que se cria na mente do professor durante o planejamento da mesma, levando em conta os objetivos da lição, organização e estratégias utilizadas. O modelo de Ruddell e Unrau (1994) traz também o subcomponente *monitor e controlador do professor*. Através deste, o professor controla o subcomponente *processo instrucional de tomar decisões*. Este processo de monitoramento do professor favorece uma avaliação comparativa entre o objetivo original da instrução, planejamento, uso de estratégias e o processo de construção do significado, refletido na *representação instrucional*.

Consta também do modelo o subcomponente *resultados das decisões instrucionais*, que possui relação com o subcomponente *representação instrucional*. Segundo Ruddell e Unrau (1994:1029), a natureza do processo de negociação do significado delineado pelo professor deverá influenciar os resultados da instrução. O professor sempre vai obter dois tipos de resultados da instrução. O primeiro inclui a percepção pelo professor da compreensão dos leitores e o segundo consiste na própria compreensão do professor e seus "insights" (descobertas). Neste subcomponente estão a percepção do professor quanto à compreensão do leitor dos seguintes aspectos: conhecimento semântico e lexical, interpretação do texto, discussão em classe, respostas escritas, aquisição do

conhecimento, mudanças de motivação, mudanças de atitude, valores e crenças, descobertas sobre a motivação e cognição do leitor, descobertas refletidas na instrução.

Seguindo o diagrama de Ruddell e Unrau (1994) também na seção do professor, observa-se o componente *conhecimentos prévios e crenças* que representa o conhecimento prévio do professor e uma ampla variação de experiências de vida. Pelo próprio fato de traduzirem uma somatória de experiências de vida, possuem uma forte influência sobre todos os aspectos do componente *controle e uso do conhecimento* nas decisões instrucionais e resultados das instruções dentro do ambiente de aprendizagem.

O componente *conhecimentos prévios e crenças* contempla os seguintes subcomponentes:

- a) *condições afetivas* inclui as convicções e opiniões do professor que possuem impacto direto nos objetivos instrucionais, planejamento e construção de estratégias de ensino
- b) *condições cognitivas* que são especificamente formas do conhecimento declarativo, processual e condicional.

Dentre todos os aspectos mencionados pelos autores, quanto as condições cognitivas é importante comentarmos o item que se refere ao conhecimento e uso de estratégias. Este, consiste na compreensão que se obtém da resolução de problemas gerais ou de estratégias que são utilizadas para enriquecer objetivos instrucionais específicos.

De acordo com Ruddell e Unrau (1994:1026) uma parte importante do conhecimento de estratégias pelos professores reside em compreender e utilizar observações informais realizadas pelo leitor durante a instrução. Estas favorecem o processo de construção de significado do leitor ao fornecerem um *feedback* imediato, dando oportunidade de se planejar as instruções subseqüentes apropriadamente.

As estratégias metacognitivas fornecem um sistema de auto-monitoramento e autocorreção durante e após as instruções dadas aos alunos. O professor deve manter-se atento para que não haja quebra de comunicação e, se isso ocorrer, ele deve poder escolher outros caminhos que promovam esclarecimento e melhora do processo de compreensão. Isto requer a habilidade para detectar dificuldades de compreensão, deslocar o foco de atenção para entender o problema, e valer-se de estratégias específicas para a correção do problema durante a instrução.

### 2.3. METACOGNIÇÃO

Alcançar a compreensão é fundamental para que se dê efetivamente o processo de leitura. O leitor possui a capacidade de avaliar se está atingindo a compreensão, se ela é parcial ou total ou, ainda, se o texto não está fazendo sentido algum. Assim, o leitor está presente ativamente no processo de leitura, interagindo com o texto e buscando o emparelhamento das informações adquiridas com os esquemas existentes em sua memória, fruto de eventos já experienciados. A compreensão de um texto se caracteriza então pelo acionamento do conhecimento prévio, momento em que o leitor lança mão de experiências adquiridas ao longo de sua vida. É através da somatória de vários níveis do conhecimento, como o lingüístico, textual e conhecimento do mundo, que o leitor encontra coerência na leitura. Este alinhamento de idéias favorece a compreensão. No entanto, o leitor no seu papel atuante de interação com o texto, deve possuir a capacidade de avaliar a qualidade de sua própria compreensão. Esta autoreflexão que acompanha o indivíduo, é que podemos reconhecer como uma atividade de metacognição em leitura. É o monitoramento exercido pelo leitor durante o ato da leitura, que permite que ele se questione, não somente a respeito do conteúdo de sua leitura, mas também quanto aos processos que conscientemente utiliza para atingir a compreensão do material lido.

Na concepção de Flavell (apud Garner, 1987:16) o conhecimento metacognitivo consiste primariamente no conhecimento sobre quais fatores e de

que forma eles agem e interagem para afetar o curso e o resultado da atividade cognitiva. O mesmo autor defende o ponto de vista segundo o qual não existe nenhuma razão para se pensar que o conhecimento metacognitivo seja qualitativamente diferente de outros tipos de conhecimento. Ele afirma que este é declarativo e também processual. Assim como outras aquisições do conhecimento, o conhecimento metacognitivo cresce de forma lenta e gradual, através dos anos de experiência dentro do âmbito da atividade cognitiva. E é por todas estas razões que os estudos da atividade metacognitiva se tornam tão importantes e vêm justificar o permanente interesse dos pesquisadores nesta área.

Metacognição é essencialmente o conhecimento do próprio conhecimento, fato que possibilita um monitoramento das atividades do indivíduo, seja na fala, escrita, durante a leitura ou ainda de qualquer atividade cognitiva. Se o termo cognição abrange percepção, compreensão e memória, então a metacognição diz respeito à autopercepção, ao próprio conhecimento e compreensão.

De acordo com Flavell (1981:38 apud Garner 1987:16) a metacognição pode ser dividida em conhecimento metacognitivo, experiências metacognitivas e estratégias cognitivas. Garner (op.cit.:16) afirma que esta distinção feita por Flavell é de grande importância para se limitar aquilo do que se trata, uma vez que o termo metacognição é muito amplo. Segundo a autora, “ *conhecimento metacognitivo é a base para experiências metacognitivas, as quais, por sua vez, incitam o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas.* ” (Garner, op.cit.:20).

O conhecimento metacognitivo é o conhecimento do próprio comportamento frente às atividades a serem realizadas. Para ilustrar a afirmação feita por Flavell (op.cit.), pode-se mencionar o fato de que determinadas pessoas conseguem afirmar que preferem questões de múltipla escolha em detrimento de outro tipo de pergunta ou a adoção de algum tipo específico de estratégia para facilitar a compreensão. Este tipo de atividade é muito particular, e cada indivíduo conhece qual é a medida mais eficaz para si mesmo. Este procedimento é o que vem a ser o conhecimento metacognitivo.

Experiências metacognitivas, de acordo com Flavell (1979,1981 apud Garner, 1987:18), podem ocorrer antes, durante e após a realização da leitura. Informações obtidas durante a leitura são reconhecidas como conhecimento estratégico e o conhecimento utilizado após a realização da leitura é informação proveniente do texto. Em todos os casos o conhecimento metacognitivo tem servido como base para experiências metacognitivas que podem ser melhor descritas como conscientização, estalos de descoberta na leitura.

As estratégias cognitivas são ativadas pelo leitor com o objetivo de realizar um progresso cognitivo na leitura. As estratégias metacognitivas são aplicadas para medir e monitorar este progresso. Para esclarecer este ponto, Garner (id.ib.) cita a atitude do leitor de realizar a repetição oral de um texto como estratégia cognitiva e de separar informações do mesmo texto, as quais já são de seu conhecimento de outras ainda desconhecidas, como estratégia metacognitiva. Esta é a “*estratégia invocada para avaliar o progresso em busca de um objetivo.*” (Garner, 1987:20).

Brown (1980:353) define metacognição como um conjunto de estratégias de leitura que se caracteriza pelo controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão. Dentre estas atividades têm relevo os seguintes aspectos: definir o objetivo de uma determinada leitura, identificar os segmentos de maior importância de um texto, distribuir a atenção de modo a se concentrar mais nos segmentos de maior importância, avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida na leitura, determinar se os objetivos da leitura estão sendo alcançados, tomar medidas corretivas quando falhas na compreensão são detectadas, corrigir o rumo da leitura nos momentos de distração, divagações ou interrupções.

Ao definir metacognição, Gavelek e Raphael (1985:105-6) mencionam que o termo em estudo refere-se a um conceito geral do processo cognitivo, que pode ser formado por várias atividades cognitivas. Dentre elas, os autores remontam a Flavell et al. (1970) ao apresentarem a metamemória, relacionada com a consciência e habilidade de usar estratégias para melhorar o ato de lembrar informações. A metacompreensão, a outra atividade cognitiva citada, diz respeito

ao fato de o indivíduo ter consciência de possível falha da sua própria compreensão, seja no discurso oral seja na leitura, e a capacidade de ele vir a monitorar este processo, utilizando decisões estratégicas.

Uma das questões sempre levantadas quando se estuda metacognição é saber como se faz a medição deste processo interior. A pesquisa sobre metacognição possui obstáculos impostos pelo fato de se precisar avaliar objetivamente e cientificamente um processo subjetivo que ocorre na mente de cada leitor, impossível de ser observado externamente e, que muitas vezes, não aflora em toda a sua magnitude. Este não é um problema exclusivo da pesquisa metacognitiva, mas das Ciências Humanas como um todo, quando, diante de uma situação experimental, o pesquisador assume uma posição de controle sobre um grande número de variáveis, o que é praticamente impossível. Um mosaico de fatores pode influir nos testes e estar completamente fora do seu alcance. Portanto, a crença inabalável nas pesquisas em Ciências Humanas é temerária. Por outro lado, é comum a descoberta de coisas que vão além daquilo que se havia traçado inicialmente como objetivo da pesquisa. Assim, contando com estas dificuldades em mensurar objetivamente o comportamento metacognitivo, nos reportamos a alguns autores que relatam as suas experiências neste campo.

Gavelek e Raphael (1985:109) mencionam que a determinação do uso do conhecimento metacognitivo por uma criança é observado através de evidências de monitoramento de seu desempenho cognitivo e a observação do quanto seu desempenho é facilitado pelo uso de tal atividade. Esta afirmação requer que façamos importante consideração, no sentido de salientar o fato de que o simples uso de estratégias metacognitivas não reflete a presença de um conhecimento metacognitivo. A recorrência do uso de tais estratégias em situações semelhantes é que vem demonstrar intencionalidade, e aí sim, uma evidência de desempenho metacognitivo.

Baker e Brown (1984b: 358) asseveram que uma forma simples de se alcançar aquilo que as crianças sabem é perguntar a elas. Comentam ainda, as citadas autoras, que a primeira evidência de que crianças muito pequenas e também os maus leitores possuem déficits metacognitivos em leitura veio a partir

de entrevistas para investigação sobre a concepção das crianças quanto ao sentido da leitura.

As mesmas autoras (id. ib.) comentam que os estudos a partir dos dados obtidos através de entrevistas promovem uma idéia superficial da compreensão infantil e que podem ocorrer problemas associados ao uso desta técnica. As autoras sugerem que tais informações devam ser obtidas a partir da observação da criança, no momento da leitura, assim como durante a entrevista. A entrevista, seja ela como for, tem sido o método mais freqüentemente usado nesta área de pesquisa. Retomaremos as questões levantadas por Baker e Brown (1984b:358), no capítulo 3, em que se discute a pesquisa e sua metodologia.

Tendo em vista que o presente trabalho visa ir em busca do estudo da capacidade metacognitiva em leitura de uma população infantil, vale tecer algumas considerações mais particulares quanto à forma de se acessar tais informações que estão contidas na mente dos sujeitos.

De acordo com Baker e Brown (1984b:358) todas as teorias que estudam a leitura como construção do conhecimento são unânimes em afirmar a importância fundamental da atividade de monitoramento da compreensão para o leitor alcançar o conteúdo do texto lido. As autoras afirmam que geralmente as crianças têm pouca consciência de que precisam estar atentas para o sentido da leitura e passam a ler simplesmente realizando decodificação dos símbolos gráficos. Tanto os leitores jovens, quanto os leitores ineficientes, não possuem consciência de que necessitam despender maior esforço cognitivo para que as palavras decodificadas façam sentido.

Estudos comparativos realizados entre crianças em diferentes graus de adiantamento escolar por vários autores como Canney e Winograd (1979), Myers e Paris (1978), Flavell e Wellman (1977), todos citados por Baker e Brown (1984b:358), enfocando a concepção infantil de leitura, demonstram comportamentos variados quanto à realização da leitura como construção de significado. Estes estudos foram baseados em resultados de pesquisas obtidos através da aplicação da técnica de entrevistas. Foi constatado que até mesmo através da interpretação dada às perguntas durante as entrevistas, é possível

observar a concepção de leitura que o indivíduo possui e ainda, que as crianças mais velhas são mais capazes de fazer uso de um leque de possibilidades estratégicas para leitura como, solicitar ajuda a terceiros, reler o parágrafo em busca de significado, solicitar o uso do dicionário, etc., do que as mais jovens.

A pesquisa sobre metacognição tem por objetivo obter dados sobre o que o leitor sabe a respeito do processo de leitura em si, além de tentar descrever estratégias usadas em busca da compreensão da leitura e tecer considerações sobre atitudes que, direta ou indiretamente, revelem comportamentos de monitoramento metacognitivo. Baker e Brown (1984a:28) mencionam nove atividades, as quais acreditam serem cruciais para se atingir uma boa compreensão. São elas:

**1. Estabelecer objetivos para a leitura** - um grande número de pesquisadores têm se interessado em analisar se os leitores têm consciência da necessidade de estabelecer objetivos na leitura. Para esta pesquisa utilizam a técnica de entrevistas. As conclusões obtidas mostram que os leitores jovens, assim como os maus leitores, possuem pouca consciência de que precisam encontrar um objetivo naquilo que estão lendo. A leitura é realizada como um processo de decodificação muito mais do que uma atividade de compreensão. Baker e Brown (1984a:29) comentam que este comportamento somente deve ser esperado para crianças em fase de aprendizado da leitura, quando a decodificação é sempre o 1º. foco de instrução.

**2. Modificar o padrão de leitura e estratégias de acordo com diferentes objetivos** - um grande número de estudos tem observado que os leitores modificam seu comportamento de acordo com os diferentes objetivos da leitura, isto é, possuem diferentes atitudes frente a um texto lido para lazer ou para estudo, por exemplo.

**3. Identificar idéias importantes** - Baker e Brown (op. cit.: 31) asseveram que normalmente as crianças apresentam dificuldades em se

concentrar na idéia principal, enquanto estão lendo. Isto ocorre não pelo fato de elas não possuírem habilidade para identificar o que é importante, mas por precisarem de ajuda para focalizarem sua atenção na informação mais relevante. Este comportamento deve se modificar gradualmente de acordo com o desenvolvimento da habilidade de leitura da criança. As autoras asseveram que crianças na faixa etária de 6 anos de idade podem indicar a idéia principal e a seqüência de eventos de uma simples narrativa, porém apresentam dificuldade em dividir o texto em partes, quando se trata de um texto complexo.

**4. Fazer uso de estrutura lógica** - além de extrair a idéia principal de um texto, um importante elemento para a compreensão é entender como e porque as idéias são interligadas. Conforme Baker e Brown (id. ib.) as crianças pequenas possuem dificuldades mesmo em detectar violações grosseiras na estrutura lógica.

**5. Ativar o conhecimento prévio** - à medida em que vai ocorrendo o amadurecimento, as crianças passam a expandir seu conhecimento de mundo, não só no que diz respeito às experiências do dia a dia, como também às habilidades necessárias para uma análise da organização lógica do texto. A consciência de que se precisa ativar o conhecimento prévio durante a leitura e a habilidade para fazer isto são componentes metacognitivos muito importantes na leitura crítica e de estudo.

**6. Sensibilidade ao contexto** - bons leitores utilizam-se o máximo que podem do contexto para construir a representação do texto. Usam o contexto para prever a informação subsequente e para organizar palavras. Por estarem atentos às construções semânticas e sintáticas da língua, estes leitores ficam rapidamente cientes de alterações contextuais durante a leitura

**7. Avaliar o texto para esclarecimento, aperfeiçoamento e consistência** - este item diz respeito à sensibilidade do leitor para identificar inadequações do texto, tais como perceber que é ambíguo, não fornece informações suficientes ou possui idéias conflitantes.

**8. Comportamento frente a falta de compreensão** - Baker e Brown (1984a: 41) comentam que constatar que houve falta de compreensão é somente uma parte do monitoramento da compreensão. O leitor deve também saber o que fazer quando esta falta de compreensão ocorre. Muitas decisões estratégicas importantes podem ser necessárias.

**9. Acessar o próprio nível de compreensão** - os leitores estão aptos para selecionar diferentes critérios para decidir o quanto compreenderam de certo conteúdo, dependendo do objetivo da leitura. Crianças pequenas e maus leitores são menos hábeis para julgar o quanto compreenderam de um texto lido ou se estão aptos a realizar um teste, por exemplo.

## 2.4. ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

As pesquisas que envolvem metacognição e estratégias metacognitivas é inerente o estudo da compreensão. Este se traduz em um importante alvo a ser atingido pelo pesquisador desta área, que deve ter sempre em mente que o êxito ou insucesso no desempenho da leitura se devem a fatores altamente individuais a cada leitor.

Cohen (1987:61) afirma que estratégias de leitura se referem àqueles processos mentais que os leitores conscientemente escolhem para auxiliar e completar o processo de leitura. Tais estratégias vêm contribuir para o sucesso do leitor em atingir a compreensão do material lido. O mesmo autor em publicação mais recente (1998:11) enfatiza a questão de que estratégias precisam ser conscientes para serem consideradas estratégias. Segundo ele, se o comportamento for tão inconsciente que o indivíduo não seja capaz de identificar nenhuma estratégia associada a ele, então, Cohen (id.ib.) explica, o mesmo comportamento deixa de ser estratégia e passa a ser referido como um processo.

Paris et al. (1991:611) definem estratégia como a ação selecionada deliberadamente com o objetivo de atingir um alvo em particular. Os autores ainda mencionam a distinção que fazem entre habilidade em leitura e estratégia em leitura. Segundo Paris et al. (id.ib.) a habilidade se refere a técnicas usadas automaticamente e aplicadas ao nível do reconhecimento e correspondência grafema-fonema de maneira inconsciente. Uma habilidade pode tornar-se uma estratégia quando for usada intencionalmente. Justamente estas características de intencionalidade e de consciência é que permitem que as estratégias de leitura sejam avaliadas em sua utilidade e apropriação para o uso nas mais variadas situações de leitura. Ellis (1994, apud Cohen, 1998:11) comenta que se as estratégias passam a ser tão automáticas que o indivíduo não é consciente de seu uso, a ponto de não ser capaz de relatá-las verbalmente, então estas perdem o significado de estratégias

As estratégias podem ser acionadas em diversas circunstâncias, não somente quando falha a compreensão da leitura. Entre elas, a título de ilustração,

podemos citar o momento em que o leitor precisa atingir um objetivo, como extrair uma idéia específica de um texto. Outro fato e talvez o mais óbvio, que determina o uso de estratégias metacognitivas, é a consciência do leitor de que sua compreensão não está sendo alcançada. Esta constatação é o primeiro passo do monitoramento da compreensão. Após este momento, o leitor deverá saber o que fazer para resgatar a compreensão e isto envolve um número de decisões importantes. A primeira é saber se alguma atitude de remediar deve ser empregada ou não e isto vai depender do objetivo da leitura. Se o leitor decide fazer uso de alguma ação estratégica, ele poderá decidir dentre várias opções. A princípio, o que distingue estratégias de outros processos de leitura é o elemento de escolha envolvido em sua seleção. Elemento de escolha é o termo utilizado por Cohen (1998:4) que vê aí o caráter especial das estratégias metacognitivas, incluídas por ele no rol de estratégias de aprendizagem, quando descreve este processo envolvido com a aprendizagem com a segunda língua. Em consonância com o autor, a consciência envolvida neste processo é que distingue estratégias de outros processos que não são estratégicos. Quando se emite o termo “estratégia”, uma série de comportamentos são imediatamente lembrados. Desde atividades mais genéricas até atitudes mais específicas no sentido de alcançar a compreensão. Assim, a literatura menciona termos como estratégias, subestratégias, técnica e tática para referir vários processos cognitivos ou metacognitivos. Tratando exatamente deste aspecto, Cohen (1998:9), em estudo voltado à aprendizagem de segunda língua, comenta que além dos termos referidos acima, ainda encontra-se na literatura a divisão feita entre “macroestratégias” e “microestratégias”. O autor apresenta como solução para esta problemática da pluralidade de divisões sobre a matéria, a possibilidade de nomear “*simplesmente estratégias, enquanto se admite que há um contínuo das categorias mais amplas até as mais específicas, ou de níveis mais baixos.*” (Cohen, 1998:9).

Garner (1987:49) define estratégia sob o ponto de vista de que uma seqüência e não eventos distintos são considerados. Corrobora o aspecto volitivo do uso da estratégia proposto por Cohen (id.ib.), argumentando que

*“apesar de que subrotinas possam ser aprendidas até o ponto do automatismo, estratégias são geralmente usadas com deliberação, atividades planejadas, utilizadas por aprendizes ativos, muitas vezes para remediar perceptíveis falhas cognitivas.”*

Garner (1987:28) comenta também a forma como o conhecimento, habilidades e estratégias metacognitivas se desenvolvem com a idade e a experiência adquirida pelo indivíduo no decorrer de sua vida.

Sabe-se que a escola exerce importante papel no desenvolvimento e na prática das atividades metacognitivas, uma vez que orienta os alunos para o uso de metas, objetivos a seguir, autodeterminação e uso de comportamento estratégico. No entanto, muito da prática das atividades metacognitivas já tem início no ambiente familiar, através da trocas entre pais e filhos, onde a interação social entre leitor experiente, na figura dos pais, e a inexperiência da criança, reforça a noção de que a capacidade para o uso de estratégias independentes emerge a partir deste contato social.

A interação social é um fator reconhecidamente importante na mediação do desenvolvimento cognitivo em geral. Vigotsky (1978, apud Baker 1989: 332) argumenta que as crianças desenvolvem a capacidade de auto-regulação através da interação com pessoas de maior conhecimento que as rodeiam. Baker (1996:333) realizou estudo a partir da observação e verbalizações individuais de crianças em situações naturais de interação com agentes sociais, tais como pais e professores, no sentido de avaliar evidências de como estes transmitem informações sobre habilidades metacognitivas e estratégias durante a interação com as crianças. A autora concluiu que a evidência é um pouco ambígua no que diz respeito ao modo como ocorre a transição da regulação que realiza o leitor proficiente para a auto-regulação exercida pelo leitor iniciante. Esta é, segundo Baker (op.cit.), a chave do desenvolvimento do mecanismo metacognitivo. No entanto, a observação dos momentos de interação fizeram a autora concluir que as verbalizações emitidas por pais sobre o processo cognitivo e metacognitivo afetam a performance das crianças.

Segundo Garner ( 1987:105) o ensino de estratégias tem sido uma prática acadêmica fundamental, pois todos os estudantes parecem precisar dela, e além disso, tem sido exercitada de forma bem variada, porque aparentemente nem todos os estudantes parecem utilizá-la de forma espontânea. O fato de ser a leitura uma atividade tão necessária e disseminada na sociedade moderna, naturalmente desperta interesse e não faltam aqueles que se dedicam a desenvolver métodos para se alcançar a leitura de modo eficiente.

Garner, ainda na mesma obra e página, justifica porque os pesquisadores se ocupam em estudar treinamento de estratégias. Segundo a teoria do processamento cognitivo, quando uma determinada atividade é destacada como um componente importante, pode-se instruir uma pessoa a utilizá-la, buscando o aperfeiçoamento de seu desempenho. É este aperfeiçoamento que dá suporte a esta formulação teórica. A autora comenta que foram os resultados positivos obtidos na modificação do comportamento frente a leitura de alunos com baixo rendimento, que promoveu o ímpeto para a realização da intervenção instrucional na prática escolar.

Baker ( 1996:343) assevera que tanto alunos em idade adulta quanto as crianças utilizam-se de maior número de critérios de auto-avaliação e com maior eficiência quando são oferecidas instruções específicas para a sua utilização. Seus estudos concluem que tanto leitores habilidosos quanto os ineficientes se beneficiam igualmente das instruções dadas. A autora comenta que muitas intervenções no sentido de aprimorar a leitura em crianças têm incorporado treinamento de auto-instrução com o objetivo de ajudar as crianças a controlar e regular seu comportamento durante a leitura.

Dando seqüência às diversas abordagens levantadas aqui para discutir as estratégias metacognitivas, podemos citar os trabalhos de Sarig ( 1989). De acordo com esta autora ( op. cit.:46-7) não existe só um caminho que leve ao fracasso ou sucesso da compreensão da leitura. Cada leitor se caracteriza por seu uso próprio e individual de combinação de estratégias de leitura, as quais poderão levá-lo ao sucesso ou não do ato de ler. A autora conclui que tanto o leitor competente como

o leitor ineficiente, são extremamente individuais quanto ao uso das atividades mentais. O que funciona para uma pessoa como ajuda para promover a compreensão da leitura, pode não ser eficaz para a outra. Desta forma, pode-se assegurar que ensinamentos baseados em comportamentos padrões que levam ao sucesso da leitura certamente não serão apreendidos da mesma forma por todos. A autora recomenda que se preste melhor atenção e respeito à “privacidade cognitiva” do aprendiz, que pode ser compreendida como as características próprias de cada indivíduo quando engajado na atividade cognitiva da leitura.

Segundo Cohen (1998:8) estratégias em si mesmas não são inerentemente boas ou más, mas possuem um potencial para serem usadas com eficácia pelo indivíduo que for utilizá-las apropriadamente, conforme sua necessidade. O autor afirma que o número total ou a variedade de estratégias usadas, assim como a frequência com que uma determinada estratégia é utilizada não são necessariamente indicadores de sucesso na tarefa. Muitas vezes, segue Cohen, o sucesso total de uma tarefa pode requerer o uso repetido de uma variedade de estratégias. Já o sucesso total de outra tarefa pode depender do uso de poucas estratégias usadas somente uma vez com sucesso.

Apesar de haver consenso entre os dois autores acima quanto a não indicação de um roteiro de instruções padronizadas que promovam sucesso incontestável ao leitor, sabe-se que há um interesse muito grande dos pesquisadores nesta área. Isto porque a leitura é uma atividade onde se observa a ocorrência de um grande número de atividades cognitivas.

Sarig (1989:44) faz menção ao êxito do leitor tendo em vista ao que ela denomina “microsucesso” e “macrosucesso”.

A autora afirma que ambos, bons e maus leitores, fazem uso tanto de estratégias que promovem sucesso na leitura como de más estratégias de leitura. No entanto o bom leitor fará uso em maior escala das estratégias que promovem sucesso, num processo contínuo de interação com procedimentos que dificultam o sucesso, buscando a compreensão como um todo e não a somatória de partes isoladas. O indivíduo que se utiliza de estratégias de compreensão para obter sucessos em partes isoladas do texto, em detrimento da compreensão geral do

todo, está promovendo “microsucessos” em prejuízo do “macrosucesso”, isto é, perde de vista o objetivo mais geral. O bom leitor poderá incorrer em “microdeficiências”, mas alcançar o macrosucesso, ao passo que o leitor inexperiente poderá realizar maior número de êxitos isolados, e falhar no alcance do “macrosucesso”, tornando-o um leitor mal sucedido.

No intuito de se atingir o referido sucesso na leitura, Sarig (id. ib.) se reporta ao uso de estratégias para alcançar a compreensão. Relata condições para obter “macrosucesso” a partir de “microsucesso” conseguido através do uso de estratégias que promovem compreensão. A interação de quatro grupos de estratégias de compreensão parece ser a chave para o alcance do adequado desempenho da tarefa da leitura. Os grupos mencionados são os seguintes:

- **Estratégias de Ajuda técnica.** São aquelas empregadas pelo leitor para facilitar a tarefa da leitura, tais como iluminar os termos chaves para encontrar a idéia principal do texto ou ainda ler rapidamente o texto para obter unidade.

A título de ilustração podemos dar o exemplo da técnica do sublinhado a qual tem como objetivo ressaltar ou marcar no texto itens que o leitor considera de maior relevância.

Outra estratégia de ajuda - técnica é a leitura realizada de modo rápido para obter unidade do texto.

Mapeamento também é outra técnica em que a o leitor realiza um quadro verbal de idéias organizadas através de representação gráfica.

- **Estratégias de Esclarecimento e Simplificação.** São aquelas em que o leitor usa o seu conhecimento lingüístico para aumentar o nível de redundância lingüística e textual do texto, como paráfrases, sinônimos, simplificação de estruturas sintáticas mais complexas, concretização e raciocínio.

- **Estratégias de Detecção de Coerência.** Este grupo de estratégias envolve a implementação de conhecimento macrotextual e pragmático, com a intenção de construir um significado coerente para o texto. São os movimentos

centrais no processo de leitura. Exemplos: a) identificação da macroestrutura do texto; b) uso do conhecimento prévio; c) reprodução cumulativa da linha lógica do texto.

• **Estratégias de Monitoria.** Têm como função planejar a realização da tarefa e monitorar o processamento para detectar erros, planejar e replanejar. As duas maiores manifestações do sistema de monitoria são a releitura do texto e o autoquestionamento e respostas.

A classificação apresentada por Sarig acima foi feita a partir de pesquisas realizadas em Israel, com leitores que tinham o hebraico como língua nativa e o inglês como língua estrangeira.

De acordo com Cohen (1987) uma taxonomia como a que foi apresentada por Sarig, promove um meio para uma efetiva classificação das estratégias que emergem dos protocolos de análises das pesquisas realizadas.

Favorece também, segundo o mesmo autor, a uma hierarquia, onde se ordenam as estratégias de níveis mais básicos, como estratégias psicomotoras até as de nível mais superior.

Cohen (1987) postula ainda, baseado na taxonomia de Sarig, que os bons leitores se utilizam mais das estratégias de monitoria, realizando análise crítica dos questionamentos feitos, auto-avaliação do sucesso da leitura e consciência dos lapsos da compreensão. Já os maus leitores se envolvem mais com estratégias de classificação e simplificação, as quais encerram identificação e análise de itens específicos de vocabulário.

Há condições para otimizar o uso de estratégias de monitoria que são:

1. Existência dos seguintes tipos de conhecimentos: estratégico, lingüístico, textual e extra-textual;
2. Capacidade do subsistema trabalhar tanto automaticamente como metacognitivamente.

Neste capítulo abordamos, do ponto de vista teórico, os conceitos básicos que permeiam a pesquisa e que nos possibilitam discutir os resultados. Introduzimos dois modelos de leitura, que partilham os aspectos interativos da leitura, assim como os aspectos metacognitivos, Ruddell e Unrau ( 1994) e Sarig (1989).

Discutimos também o conceito de metacognição, focalizando principalmente os trabalhos de Garner ( 1987), Cohen ( 1987 e 1998), Sarig ( 1989) e Baker e Brown ( 1984a, 1984b).

No próximo capítulo apresentamos a metodologia da pesquisa realizada, explicitando seus objetivos e todos os passos envolvidos

### 3. A PESQUISA E SUA METODOLOGIA

#### 3.1. PESQUISA

Obter acesso ao conhecimento metacognitivo é, sem dúvida, uma tarefa difícil como já foi discutido no capítulo 2. Ratificando o que já foi exposto, este trabalho torna-se especialmente mais complexo pelo fato de os sujeitos alvo da pesquisa serem crianças, ou já pré-adolescentes, e por desejarmos ter acesso ao conhecimento metacognitivo, entendido como conhecimento e controle que as crianças possuem sobre sua própria atividade de leitura, o que se torna muitas vezes difícil de ser externado e conseqüentemente de ser observado pelo pesquisador.

De acordo com Grimm-Cabral (1991:2) o trabalho com leitura envolve questões metodológicas que caracterizam um desafio para o pesquisador pelo fato de a leitura ser um processo receptivo que não apresenta um resultado observável diretamente. Grimm-Cabral (id.ib.) também menciona que a literatura sobre a testagem do conhecimento metacognitivo em leitura discute vários métodos, os quais podemos brevemente comentar:

##### 1. Análise do produto indireto

A pesquisa implica na análise indireta da leitura, isto é, o pesquisador realiza inferências quanto à compreensão que o sujeito obteve do texto a partir de suas respostas a questões formuladas, as quais podem ser de múltipla escolha ou dissertativas. A autora comenta que este tipo de abordagem origina dois tipos de problemas. O primeiro é que desta forma o desempenho na leitura está sendo avaliado juntamente com a memória do sujeito, podendo prejudicar a fidelidade das respostas. Em segundo lugar, este procedimento não dá evidências do controle exercido pelo leitor durante a situação de leitura.

##### 2. Pesquisa movimento dos olhos:

Foram desenvolvidas máquinas que têm como objetivo registrar onde o sujeito fixa os olhos na página durante a leitura, e os saltos que vai dando no decorrer do processo. Embora seja uma alternativa muito interessante, as máquinas não são de acesso fácil aos pesquisadores. Por outro lado, a interpretação dos dados também é indireta.

### 3. Programas interativos de computador:

O computador deverá registrar o tempo despendido pelo leitor para proceder a leitura de um texto, o qual poderá variar, aumentando quando ele encontrar dificuldades na leitura. Baker e Brown (1984a:23) asseveram que desta forma este tipo de pesquisa nos fornece informações sobre o monitoramento da compreensão que ocorre durante a leitura.

### 4. Relatos verbais:

Este é um método que vem sendo utilizado por pesquisadores da área usando relatos verbais sobre o próprio processo de leitura.

De acordo com Grimm-Cabral (1991:3) esta modalidade possui diferentes formas:

- a) No momento da leitura - relatos feitos durante a leitura foram categorizados por Cohen (1987, apud Grimm-Cabral, id.ib.):
  1. auto-relatos, descrevem o comportamento geral durante a leitura;
  2. auto-observação, se refere a uma introspecção durante a leitura ou imediatamente após;
  3. autorevelação ou pensando em voz alta, foi descrito por Ericsson e Simon (1980,1987, apud Grimm-Cabral, id.ib.) e se refere ao processo em que o leitor verbaliza tudo o que vem a sua mente no momento da leitura.
  
- b) Situações hipotéticas - esta é uma técnica de pesquisa usada por Myers e Paris (1978), Garner e Kraus (1980), Canney e Winnograd (1979), (apud Grimm-Cabral, 1991:3) a qual propõe aos sujeitos situações

hipotéticas e formula questões do tipo: “*o que você faria se.. ?*” Estas devem ser apresentadas aos sujeitos em forma de questionário escrito.

Para a realização deste trabalho utilizamos este tipo de abordagem, de certa forma modificada, pois além das situações hipotéticas apresentadas, nós ainda formulamos perguntas que pudessem nos mostrar a concepção que o sujeito tem de leitura, o ambiente familiar em que o sujeito está inserido e outras que comentaremos detalhadamente em 3.3.3. deste trabalho, referente ao instrumento de pesquisa.

A formulação de perguntas nos leva a comentar a técnica de entrevista citada por Baker e Brown (1984a:24) e já mencionada em nosso estudo, no capítulo 2. Segundo as autoras esta técnica consiste em perguntar à criança uma série de questões procurando acessar seu conhecimento a respeito de vários aspectos da leitura.

Neste trabalho optamos por utilizar uma adaptação desta técnica, apesar de estarmos conscientes de que muitas vezes o que a criança diz que faria em situações de impasse na leitura nem sempre é o que ela realmente faz. Esta advertência é feita pelas autoras, baseada em trabalhos realizados em 1978 e 1980. No entanto, as mesmas concluem que os estudos através de entrevistas tendem a produzir um consistente padrão de resultados, revelando diferenças de desenvolvimento, assim como diferenças entre crianças que apresentam variações em sua habilidade de leitura.

No intuito de perseguir nosso objetivo de trabalho foi criado um instrumento com 16 questões de múltipla escolha, uma questão discursiva e um teste de compreensão de leitura a serem respondidos por escrito pelos sujeitos.

### 3.2. QUESTÕES INVESTIGADAS

Tendo em vista os objetivos de investigação científica quanto ao processo de leitura de crianças da faixa etária de 13-14 anos e também da criação de um instrumento de que venha propiciar, por parte da pesquisadora, um acesso ao conhecimento metacognitivo em leitura de tais crianças, levantamos algumas questões que nortearam o nosso trabalho:

1. Existe consciência por parte do aluno de que o uso de um procedimento facilitador venha melhorar a qualidade da leitura ou de uma situação de aprendizagem em particular ?
2. Os sujeitos fazem uso de estratégias metacognitivas? Estas estratégias são usadas de forma automática, ou são programadas em busca da compreensão ?
3. Quais as estratégias mais utilizadas pelo grupo pesquisado?
4. O conhecimento de técnicas de leitura/estudo evolue espontaneamente ou é fruto da instrução escolar?

Fomos a campo, portanto, com o intuito de observar atitudes frente à leitura dos sujeitos e que respondessem aos nossos questionamentos.

A coleta de dados se deu através de testes, previamente elaborados, e respondidos por escrito pelos sujeitos.

#### 3.2.1. Justificativas das Questões Investigadas

Ao procedermos a leitura do material selecionado para a realização desta pesquisa, sentimo-nos cada vez mais motivados pela possibilidade de checar em nossos sujeitos os achados teóricos estudados. Além disso, acessar o conhecimento

metacognitivo de crianças desta faixa etária em busca do comportamento e atitudes frente à leitura torna-se uma tarefa extraordinariamente excitante, dada a curiosidade que a própria literatura desperta.

Através da investigação realizada em forma de questões, favorecendo uma reflexão por parte dos sujeitos quanto ao autocomportamento frente às diferentes situações propostas, temos a oportunidade de verificar a capacidade dos mesmos de pensar e transmitir informações sobre o seu próprio processo de leitura. Segundo Baker e Brown (1984b:353) a habilidade individual de pensar sobre o próprio processo cognitivo e ser consciente da própria atividade durante a leitura resolvendo problemas e etc. possui importante implicação na capacidade da criança aprender.

Assim sendo, as questões investigadas têm como justificativa observar se existe uma consciência por parte do aluno sobre seu próprio processo cognitivo e se ele possui conhecimento de mecanismos reguladores que possibilitem resolver problemas durante a leitura.

Se nossos sujeitos possuem consciência e controle da atividade de leitura, procuramos através de outros questionamentos saber se eles realizam outros tipos de atitude, tais como conhecer a idéia principal de um texto, identificar aspectos mais importantes do texto, monitorar a leitura, perguntando se alcançam a compreensão e procedem ações corretivas, quando falhas de compreensão forem detectadas.

### **3.3. CONTROLE DE VARIÁVEIS**

A pesquisa experimental pressupõe controle de variáveis. Não seria repetitivo afirmar que o controle de variáveis em Ciências Humanas é muito problemático, porque se está lidando com seres humanos. Embutidos na situação de teste há uma série de fatores, inclusive de cunho psicológico, que podem fugir totalmente do controle do pesquisador. Portanto, por mais cuidados que se tenha, as respostas não podem ser consideradas conclusivas ou definitivas. O que se tem, ao final, são resultados que apontam para certas conclusões e não verdades absolutas.

### 3.4. Sujeitos

Os sujeitos alvo desta pesquisa são oitenta e cinco (85) crianças da faixa etária de 13 a 14 anos de idade, de ambos os sexos. Encontram-se regularmente matriculados na 8ª. série do I grau, de um colégio particular da cidade de Florianópolis, o que nos permite classificá-los como crianças favorecidas quanto ao nível sócio-econômico e cultural.

#### 3.4.1. Seleção dos Sujeitos

Qualquer pesquisa experimental que se faça sobre leitura e metacognição entre crianças ou adolescentes no Brasil tem um caráter de novidade, tal a carência de estudos nesta área em nosso país. Optamos por adolescentes, pelo fato de já terem maior discernimento e responsabilidade e que, por isso, possivelmente dariam respostas de modo mais coerente. Outro motivo desta escolha se deu pela possibilidade de avaliação da questão que pretendemos investigar, se as práticas ensinadas na escola no auxílio à leitura interferem de alguma maneira no uso de estratégias metacognitivas. Os alunos de 8ª. série, neste caso, já teriam inculcado tais práticas, dado os anos de vida escolar. Ainda, em consonância com Garner (1987:59) crianças muito pequenas não costumam fazer uso de atividades de planejamento e monitoramento necessárias, quando se trata de metacognição.

As variáveis idade, nível sócio-econômico, nível cultural não levamos em consideração, bem como outras de difícil acesso, como motivação, interesse pelo teste proposto, atenção, etc. Estamos levando em conta o fato de todos pertencerem a uma mesma escola e série escolar.

Aplicamos o teste com oitenta e cinco (85) sujeitos, alunos regularmente matriculados na 8ª. série de colégio localizado no centro de Florianópolis, SC.

Fizemos o mesmo teste em duas turmas, a fim de reunir um número significativo de sujeitos.

Optamos por selecionar um número elevado de sujeitos seguindo o que apregoa Cohen (1998:29). De acordo com o autor, questionários escritos não devem ser

aplicados a pequenos grupos de sujeitos. O maior benefício de uma abordagem mais ampla é o potencial que isto gera para o pesquisador de criar e testar hipóteses.

### **3.5. INSTRUMENTO DE PESQUISA**

A pesquisa se realizou através da aplicação de instrumento, composto de quinze (15) questões de múltipla escolha, uma (1) discursiva e uma (1) questão com uma parte discursiva e outra de múltipla escolha, além de um teste de compreensão de leitura que foram respondidos individualmente pelos sujeitos, enfocando o comportamento dos mesmos e o modo como vêem o processo de leitura, isto é, procurando conhecer as concepções do sujeito frente a várias abordagens da leitura.

As explicações pertinentes à realização do teste constavam da própria folha por escrito.

#### **3.5.1. Descrição do instrumento de pesquisa**

Foram utilizados dois testes confeccionados conforme descrição a seguir, impressos em 4 (quatro) folhas de papel ofício e distribuídos aos sujeitos, nas suas próprias salas de aula.

##### **a- Medidas do conhecimento metacognitivo**

Para a elaboração do instrumento de pesquisa, o qual denominamos medidas do conhecimento metacognitivo, não tivemos a preocupação de priorizar nenhum ponto em especial, assim, as questões foram apresentadas sem ordenação

determinada, isto é, aleatória. Optamos por esta apresentação, pois a ordem das questões e sua apresentação poderia vir a alterar os resultados.

Tomamos o cuidado de utilizar linguagem acessível, compatível com o nível escolar das crianças alvo do nosso estudo.

O conteúdo de algumas questões apresenta-se repetido com o objetivo de verificarmos a consistência das respostas encontradas. Assim, a título de descrevê-las nesta seção do trabalho, dividimo-nas em 4 grupos distintos, de acordo com diferentes objetivos:

**Grupo I** - Encontram-se as questões que deverão atender ao nosso objetivo de verificar o que o sujeito entende por leitura. Isto foi realizado de duas formas:

a) Perguntando diretamente através da questão de número 17 do instrumento de pesquisa.

b) Através da questão de número 1 do instrumento de pesquisa.

**Grupo II** - Nesta seção agrupamos as questões que investigam o que o sujeito acha que deva ser feito para buscar a compreensão na leitura, através das perguntas de números 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12 e 16. Nota-se que a maior concentração de questões encontra-se neste grupo, dada ênfase que damos para os aspectos relacionados com a busca de compreensão dentro do texto.

**Grupo III** - As questões deste grupo atendem ao nosso interesse de conhecer o que o sujeito sabe de seu próprio processo de leitura. Para isto elaboramos as perguntas de números 13, 14 e 15.

**Grupo IV**- Neste grupo estão as questões de números 2, 7 e 8, as quais apoiam-se no interesse de se conhecer o sujeito quanto a seus hábitos de leitura e suas concepções mais gerais frente a este processo.

Passaremos então a apresentar as questões do instrumento de pesquisa, dispostas de acordo com os referidos grupos a que pertencem:

### **GRUPO I**

1. Assinale as alternativas com as quais você concorda:

Para você leitura é ler:

- a.  um livro;
- b.  instruções de uso de equipamento eletrônico;
- c.  bulas de remédios;
- d.  histórias em quadrinho.
- e.  um filme.

17. Escreva o que você entende por leitura.

### **GRUPO II**

3. Se você não compreende o conteúdo de sua leitura, você:

- a.  pára e recomeça a leitura;
- b.  vai em frente, procurando compreender mais adiante no texto;
- c.  utiliza -se de alguma atitude que o ajude a compreender o texto.

4. Quando você não conhece o significado de uma palavra do texto, você:

- a.  pula e vai em frente;
- b.  usa o dicionário;
- c.  pede ajuda a outra pessoa;
- d.  relê o parágrafo para tentar compreender a idéia geral;
- e.  nenhuma das atitudes acima.

5. Como se deve realizar uma leitura rápida de um texto?

- a. ( ) dando mais atenção às palavras fáceis e conhecidas para ler mais rápido;
- b. ( ) restando maior atenção às palavras que transmitam maior informação.
6. Para se ler um texto, o que é mais importante?
- a. ( ) ler corretamente cada palavra;
- b. ( ) observar se as frases estão corretas quanto à gramática;
- c. ( ) reconhecer cada letra e palavras;
- d. ( ) conhecer o significado das palavras.
9. Ao ler um texto, seu maior objetivo é:
- a. ( ) reconhecer todas as letras e palavras;
- b. ( ) compreender a mensagem do texto buscando um sentido para a leitura;
10. Para encontrar a idéia principal de um texto você:
- a. ( ) precisa de um questionário;
- b. ( ) precisa de alguma indicação do professor;
- c. ( ) utiliza-se da idéia contida no título;
- d. ( ) apenas se atém ao conteúdo da leitura.
11. Encontrando no texto uma informação ambígua ou que não faz sentido, você:
- a. ( ) encontra sentido com seu conhecimento próprio a respeito do assunto;
- b. ( ) observa que há um problema, mas acredita que seja um artifício do autor e passa adiante;
- c. ( ) tenta achar a coerência somente usando os fatos contidos no texto;
- d. ( ) avança para a sentença seguinte e sente-se aliviado de se livrar daquela incoerência.
12. O que você costuma fazer quando lê:
- a. ( ) lê rapidamente o texto para obter unidade;

- b. ( ) ilumina os termos chaves;
- c. ( ) simplifica frases complexas;
- d. ( ) procura dar sinônimos às palavras;
- e. ( ) usa conhecimento próprio para completar o significado do texto.

16. Marque com um X, na relação abaixo, aqueles itens que correspondem ao que você faz quando lê:

- a. ( ) sublinho;
- b. ( ) faço resumo;
- c. ( ) assinalo a idéia principal;
- d. ( ) realizo mapa com as idéias do texto;
- e. ( ) leio o texto várias vezes;
- f. ( ) não utilizo nenhum comportamento específico.

### **GRUPO III**

Responda Sim ou Não para as questões 13, 14 e 15

13. Você já recebeu alguma orientação, na escola ou em casa, a respeito de como se deve ler, tendo em vista diferentes objetivos, como para estudar, para divertir, etc.?

( ) Sim; ( ) Não.

14. Ao ler um texto você encontra dificuldade para identificar a idéia principal?

( ) Sim; ( ) Não.

15. Sua atitude se modifica quando você lê para estudar ou para se divertir?

( ) Sim; ( ) Não

Se você respondeu **Sim**, indique o que você faz durante aquelas leituras.

**GRUPO IV:**

2. O que você costuma ler?

- a.  estórias em quadrinho;
- b.  revistas;
- c.  livros;
- d.  jornal;
- e.  outros.

7. Para que você lê ?

- a.  Para se distrair, como lazer;
- b.  para estudar;
- c.  para aprender
- d.  outros

8. Quem costuma ler em sua casa ?

- a.  somente o pai;
- b.  somente a mãe;
- c.  os pais;
- d.  somente você;
- e.  todos.

b- Teste de compreensão em leitura

O teste de compreensão de leitura foi elaborado com o objetivo mais geral de se observar a capacidade dos sujeitos de alcançarem a idéia principal do texto, condição já discutida neste trabalho como indispensável para a compreensão da leitura. Possui também a finalidade de servir de controle à aplicação do instrumento de medidas

do conhecimento metacognitivo. Através dele poderemos verificar a consistência das informações colhidas através das questões formuladas no citado instrumento.

A leitura realizada com o objetivo de construir um significado, possui como pré-requisito o esforço, por parte do leitor, de compreender a idéia central do texto. Assim foi elaborado o teste que consta da apresentação de um texto informativo, denominado “*Como o Camelo resiste tanto tempo sem beber água*” e três questões referentes ao mesmo. Duas delas são discursivas e uma de múltipla escolha, questionando aspectos discutidos no texto, como passaremos a descrever a seguir:

### **Como o camelo resiste tanto tempo sem beber água**

**Bruna A Moreira**

*O camelo é capaz de beber até 100 litros de água por vez. O líquido é usado para hidratar o organismo. “Com isso, seu corpo fica preparado para enfrentar a seca”, diz o biólogo Sérgio Rangel Pinheiro, do Zoológico de Sorocaba, em São Paulo.*

*O camelo possui ainda alguns truques que evitam que ele perca muito líquido e possa ficar até três semanas sem beber água. O primeiro está nas narinas. A parte interna delas tem a forma de cones e espirais, evitando que a areia entre, ajudando manter a umidade. As paredes da cavidade nasal têm a capacidade de absorver água. Quando o animal expira, as paredes retêm a umidade do ar que está saindo e quando inspira, o ar seco passa pelas paredes e leva para dentro o que havia sido absorvido.*

*O dorso do camelo é recoberto por um pêlo denso que ajuda a proteger do calor solar e diminui a transpiração. A quantidade de urina que o animal elimina também é pequena, se comparada à quantidade de bebida que ele ingere.*

*Além de adaptado para viver em lugares secos, o camelo também está preparado para se virar com pouca comida. Suas corcovas são uma grande reserva de gordura que se acumulam nos meses em que há alimento, para consumir durante a escassez. A língua e o céu da boca são bastante resistentes, e ele pode comer até plantas com espinho, comuns nas regiões desérticas onde vive e que também fornecem ao animal pequenas quantidades de água.*

Questões referentes ao teste de compreensão em leitura:

1. Escreva a idéia principal do texto.
  
2. Assinale a alternativa correta, de acordo com o texto:
  - a ( ) o camelo é típico de regiões tropicais;
  - b. ( ) biologicamente o camelo é adaptado ao ambiente em que vive;
  - c. ( ) o camelo elimina até 100 litros de água por vez;
  - d. ( ) ao expirar, o camelo troca com o ambiente a umidade do ar.
  
3. Segundo o texto, qual a utilidade das corcovas do camelo?

### **3.5.2. Aplicação do Instrumento de pesquisa**

Previamente à realização do teste, dirigimo-nos às crianças em sala de aula, pedindo que procurassem responder às questões de acordo com as suas atitudes pessoais frente a leitura. Emitimos algumas palavras com o objetivo de motivar os alunos para a realização do teste, informando-os da importância de suas respostas no sentido de traduzirem seu real comportamento frente à leitura. Foi conferida aos sujeitos uma certa dose de responsabilidade, explicando que os resultados desta pesquisa poderão nortear os trabalhos com leitura realizados em nível universitário.

Tomamos o cuidado para obter um equilíbrio quanto à formalidade dispensada no momento de estabelecer o “rapport” com os sujeitos e na orientação para a realização dos testes.

Seguindo o que assevera Cohen ( 1998:30), uma orientação do pesquisador realizada com muita informalidade pode prejudicar a objetividade das respostas dadas pelos sujeitos, que podem sentir-se a vontade demais e passarem a discutir aspectos pessoais que não são de interesse da pesquisa. Porém, segundo o mesmo autor, se a instrução for dada com um grau elevado demais de formalidade,

os sujeitos poderão sentir-se inibidos em expressar algum tipo de estratégia pessoal que utiliza.

Não houve uma preocupação prévia de nossa parte em estipular um tempo mínimo para a realização do teste que, na realidade, foi respondido em 30 minutos. Os sujeitos não demonstraram dificuldade em entender as instruções para a realização do teste, nem tão pouco na sua execução propriamente dita.

## **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

### **4.1. MEDIDAS DO CONHECIMENTO METACOGNITIVO**

Após a aplicação do instrumento de pesquisa, procedemos a análise das questões propostas, computando o número de escolhas realizadas pelos sujeitos para cada item.

Como a aplicação do teste foi realizada em turmas separadas pelo sexo dos alunos, já que ocupamos o horário da aula de Educação Física, e a divisão neste sentido é obrigatória no colégio, a avaliação das respostas se deu atendendo ao mesmo critério.

A seguir, agrupamos o total de escolhas para cada item proposto entre os dois grupos. Assim, por exemplo, em relação à primeira questão do instrumento, fizemos um levantamento do número de sujeitos que optaram pela alternativa proposta. Baseados nestes números pudemos verificar se houve preferência por um tipo de resposta, em detrimento de outras; se houve um equilíbrio entre as escolhas dos sujeitos, e, já que o grupo de sujeitos estava dividido por sexo, achamos interessante observar se havia alguma diferença no tipo de resposta entre eles.

A partir daí, trouxemos estes dados colhidos à luz da literatura revista (vide cap. 2) para discutir ou não as teorias levantadas. A análise qualitativa dos dados colhidos foi feita, observando-se as questões uma a uma, ou realizando comparações entre elas. O teste de medida de metacognição foi propositadamente redundante para verificar a confiabilidade das respostas, o que foi demonstrado. É importante ressaltar que, apesar de termos distribuído as questões em grupos distintos para realizar a apresentação do instrumento de pesquisa, no momento da análise não deverá existir rigidez nesta dicotomia. As questões poderão ser comparadas sob variados aspectos conforme outros objetivos forem comentados. Poderemos assim formar subgrupos dependendo do ponto de vista a ser discutido.

Passaremos a proceder a apresentação dos resultados e a análise dos mesmos a partir de subgrupos.

### - 1º. subgrupo: Concepção de leitura

O primeiro subgrupo, formado pelas questões de números 1, 2, 7, 8 e 17, fruto da reunião dos grupos I e IV, tem o objetivo de apresentar as respostas quanto à concepção que têm os sujeitos sobre leitura, assim como permitir ao pesquisador conhecer os seus hábitos de leitura.

Como a questão de número 17 foi formulada de modo discursivo apresentaremos os resultados em forma de comentário, já relacionado com os achados das demais questões constituintes deste mesmo subgrupo. Nela o sujeito deveria escrever o que entende por leitura.

Os sujeitos dos dois sexos informam que no seu entender, leitura está ligada a um meio de adquirir conhecimento, é uma forma de aprendizagem de fatos que ocorrem no mundo diariamente. Esta idéia vem comprovar o achado da questão de número 2, ilustrado através da tabela 1:

**tabela 1 - O que os sujeitos costumam ler**

	MENINOS	MENINAS	TOTAL
a) estórias em quadrinho	40,00%	31,11%	35,29%
b) revistas	72,50%	93,33%	83,53%
c) livros	67,50%	64,44%	65,88%
d) jornal	50,00%	29,89%	38,82%
e) outros	22,50%	8,89%	15,29%

Os números nos mostram a preferência por leitura de livros, jornais e revistas, principalmente entre as meninas. Nesta questão, vale comentar que nos chamou bastante atenção a diferença de percentual entre os sexos na opção (d), que demonstra que os meninos lêem jornal muito mais do que as meninas, assim como na alternativa (b), que indica que as meninas costumam ler revistas muito mais do que os meninos.

Nesta mesma questão observa-se, através da preferência entre os meninos em assinalar a alternativa (e), que os sujeitos do sexo masculino possuem uma leitura bem mais variada do que as meninas. No entanto, os sujeitos de modo geral vêem a leitura ligada à forma de livros, como podemos observar nos números alcançados através da questão número 1, apresentados na tabela 2 abaixo:

tabela 2 - O que é leitura

	MENINOS	MENINAS	TOTAL
a) leitura é ler um livro.	90,00%	97,78%	94,11%
b) leitura é ler instruções de uso de equipamento eletrônico.	35,00%	15,56%	24,71%
c) leitura é ler bulas de remédio.	35,00%	17,78%	25,89%
d) leitura é ler histórias em quadrinho.	52,50%	26,67%	38,82%
e) leitura é ler um filme.	22,50%	22,22%	22,35%

Nota-se a partir da significativa preferência pela escolha da opção (a), traduzida pela porcentagem total de 94,11% que a idéia de leitura para os sujeitos está fortemente ligada à organização do texto na forma de livro. A leitura, do ponto de vista da aquisição do conhecimento formal e de informação parece muito subjugada ao modo como é apresentado o texto. Esta constatação é confirmada através das respostas colhidas na questão discursiva de número 17, em que para referirem o que entendem por leitura, os sujeitos, de modo geral se remeteram à idéia do livro para expressarem suas convicções. Tais convicções sofrem forte influência do ambiente social em que se encontra o leitor. Observamos que de acordo com os números percentuais exibidos como resposta da questão número 8, a leitura é um hábito presente no ambiente familiar da comunidade estudada neste trabalho, como pode ser observado na tabela 3 abaixo:

tabela 3 - Quem costuma ler em casa?

	MENINOS	MENINAS	TOTAL
a) somente o pai	5,00%	13,33%	9,41%
b) somente a mãe	15,00%	8,89%	11,76%
c) os pais	35,00%	17,78%	25,88%
d) somente você	22,50%	22,22%	22,35%
e) todos	57,50%	55,56%	56,47%

O fato de a leitura ser um comportamento apresentado por todas as pessoas da família, como informam 56,47% dos sujeitos ao optarem pela alternativa (e) já era esperado, haja vista a condição sócio-econômica e cultural privilegiada que possuem nossos sujeitos, como já foi mencionado.

Em consonância com Baker (1996:332) a interação social cada vez mais tem sido reconhecida como um importante mediador do desenvolvimento cognitivo como um todo. A autora cita Vygotsky (1978) como suporte teórico para esta afirmação, enfatizando o argumento de que as crianças desenvolvem a capacidade de auto-monitorar-se através da interação com outras pessoas de maior conhecimento.

Um ambiente familiar onde se pratica leitura de forma prazerosa, funcional e necessária favorece que este comportamento se instale desta mesma forma para aqueles que estão se iniciando neste processo. No entanto, o segundo maior percentual em resposta a esta questão indica que somente os pais realizam leitura no ambiente familiar. Estes números nos parecem bastante altos e refletem o desinteresse das crianças para a atividade de leitura de modo geral.

De acordo com Paris (1991:628) os pais desempenham um papel de muita importância para o desenvolvimento de bons leitores, pois é através desta interação que vão ocorrer as primeiras experiências em leitura da maioria das crianças. O autor ainda afirma que sem dúvida alguma muito do incentivo dado pelos pais aos filhos reflete uma expectativa pelo desenvolvimento da capacidade de ler e escrever e seus valores positivos em relação a estas atividades. Segundo Paris (op.cit) :

*“Se este otimismo é contagiante, então ambos, pais e estudantes podem se tornar otimistas quanto ao papel da motivação e cognição no desenvolvimento da leitura”.*

Retomando as informações colhidas a partir da questão discursiva de número 17, constatamos que as meninas preferem adquirir conhecimento principalmente através de revistas e livros e se referem aos últimos como monótonos e enfadonhos. Um dos sujeitos do sexo feminino, chega a mencionar que *“entendo leitura como um meio de conhecermos a vida, mas isto somente nas revistas e jornais, porque eu detesto ficar lendo aqueles livros chatos que não acabam nunca”*. Estes depoimentos confirmam também os números encontrados na questão de número 2, já apresentados na tabela 1, em que 83,53% dos sujeitos afirmam que costumam ter nas revistas sua preferência de leitura e 65,88% dos sujeitos, nos livros.

Analisando ainda as respostas dadas à questão de número 17 vimos que todos os sujeitos ligam leitura com a idéia de *aprender, distrair e estudar*. Estas informações colhidas de forma discursiva aparecem confirmadas nos números encontrados na questão número 7, apresentados na tabela 4 abaixo:

**tabela 4 - Diferentes objetivos da leitura**

	MENINOS	MENINAS	TOTAL
a) para se distrair, como lazer.	60,00%	71,11%	65,88%
b) para estudar	40,00%	55,56%	48,24%
c) para aprender	65,00%	80,00%	72,94%
d) outros	22,50%	17,78%	20,00%

Nota-se que especialmente entre as meninas a idéia de leitura como lazer aparece bastante, confirmada pela porcentagem de 71,11%. Nesta questão fica nítida a concepção reafirmada pelos sujeitos na questão 17, de leitura como meio de aprender, como fonte de informação, expressa pela mais alta porcentagem total de 72,94% de preferência pela opção (c) da tabela 4.

Gostaríamos de aprofundar a análise dos resultados da questão 17 e aqueles relatados nas tabelas 1, 2 e 4.

Enquanto os alunos investigados dizem que para eles a leitura está ligada à aquisição de conhecimento ou uma forma de aprendizagem, e que leitura está muito associada a ler livros – 94,11% dos sujeitos afirmam isto, como mostra a tabela 2, percebe-se que a leitura de livros não faz parte, na mesma proporção, da vida dos alunos. Somente 65,88% dizem que costumam ler livros, como vemos na tabela 1. No entanto, 83,53% dizem que costumam ler revistas - percentual ainda maior entre as meninas, como se observa na tabela 1. Embora não tenhamos investigado quais as revistas que as meninas lêem, sabe-se que a de maior vendagem para a faixa etária é, por exemplo, a revista “Capricho”. Esta revista tem caráter informativo, muito ligada ao lazer das adolescentes. Isto se confirma quando analisamos a tabela 4 e verificamos o significativo número de 65,88% do total dos sujeitos indicarem que seus objetivos de leitura estão ligados à distração e lazer.

## **2º. subgrupo: Estratégias para obter compreensão**

O segundo subgrupo que formamos, com o objetivo de investigar o que, no entendimento dos sujeitos, deve ser feito para alcançar a compreensão na leitura, é composto pelas questões 3, 4, 5, 6,9,10,11,12 e 16. Este subgrupo se relaciona com as questões que formam o Grupo II.

Na questão de número 3 é unânime a preferência dos sujeitos pelo comportamento de parar a leitura e recomeçá-la frente a algum problema de compreensão. Esta é a estratégia de leitura mais freqüentemente utilizada, observada pelos números apresentados na tabela 5, a seguir:

**tabela 5 - Falta de compreensão do conteúdo da leitura**

	MENINOS	MENINAS	TOTAL
a) pára e recomeça a leitura	60,00%	73,33%	67,06%
b) vai em frente procurando compreender mais adiante no texto	22,50%	22,22%	22,35%
c) utiliza-se de alguma atitude que o ajuda a compreender o texto	17,50%	24,44%	21,18%

O fato de os sujeitos interromperem a leitura quando surge algum problema de compreensão e retornarem ao texto do início reflete dois aspectos importantes. Inicialmente mostra que reconhecem que a compreensão do conteúdo do texto falhou. As seguir demonstra que, apesar disto, nossos sujeitos não se utilizam de estratégias específicas para obter compreensão, o que foi observado através das respostas dadas à questão 16 que serão demonstrados mais adiante através da tabela 13.

A atitude de realizar a releitura do conteúdo também foi uma resposta significativa encontrada na questão 4 do instrumento de pesquisa, cujos resultados são encontrados na tabela 6, a seguir:

**tabela 6 - A falta de conhecimento de significado das palavras**

	MENINOS	MENINAS	TOTAL
a) pula e vai em frente	12,50%	13,33%	12,94%
b) usa o dicionário	40,00%	42,22%	41,18%
c) pede ajuda a outra pessoa	47,50%	68,89%	58,82%
d) relê o parágrafo para tentar compreender a idéia geral	60,00%	55,56%	57,64%
e) nenhuma das atitudes acima	2,50%	—	1,18%

Observa-se que 57,64% do número total dos sujeitos informam que fazem uso de tal expediente para obter a compreensão do texto, isto é, procedem a releitura do parágrafo.

De acordo com Baker e Brown (1984:355-57) a observação por parte do leitor de que a compreensão não foi atingida já é uma parte do comportamento de monitoria, porém o leitor deve saber também o que fazer quando a falha de compreensão acontece.

Sarig (1989:50) falando sobre estratégias que promovem compreensão, cita as estratégias de monitoria. Segundo a autora estas estratégias possuem duas funções principais: o leitor as utiliza para planejar seu desempenho naquela tarefa e a seguir para monitorar o processo, a fim de detectar erros. Através do uso destas estratégias de monitoria são utilizados procedimentos de planejar e replanejar. A autora assevera que duas manifestações típicas do sistema de monitoria são releitura do texto e auto-questionamento, em que o leitor pergunta a si mesmo se compreendeu as idéias do texto.

As respostas dadas à questão de número 4, vistas na tabela 6, revelam ainda que os sujeitos do sexo masculino parecem ter melhor consciência da atividade de monitoria, indicado pela porcentagem de 60,00% que relêem o parágrafo em busca da compreensão. As meninas, em contrapartida, afirmam, através do percentual de 68,89%, que preferem solicitar ajuda a terceiros, elevando a porcentagem total para 58,82% de sujeitos que se utilizam deste comportamento.

O uso de estratégias metacognitivas é algo muito individual, uma vez que depende do sucesso e das falhas de cada pessoa e são aplicadas conforme a necessidade individual. Baker (1989:11) comentando sobre este aspecto cita Ryan (1984) que diz que a origem das diferenças individuais da habilidade em leitura pode ser os critérios que cada um utiliza para avaliar a compreensão. Ainda em Baker (1979, apud Baker e Brown 1984a :38) encontramos a afirmação de que os leitores devem selecionar seus próprios critérios para avaliação da coerência e consistência de um texto e desenvolver suas próprias técnicas para aplicar. Apesar disto, simplesmente o uso de estratégias de busca da compreensão não garante o sucesso na leitura. Este é o ponto de vista defendido por

Sarig (1989:50) que acredita que uma combinação própria de estratégias de leitura é que pode levar o leitor ao sucesso ou não da leitura.

A forma de realizar a leitura rápida questionada na pergunta de número 5, cujos resultados apresentamos na tabela 7 a seguir, já deixa de ser entendida como estratégia pessoal de leitura:

**tabela 7 - Leitura rápida do texto**

	MENINOS	MENINAS	TOTAL
a) dando mais atenção às palavras fáceis e conhecidas para ler mais rápido	12,50%	6,67%	9,41%
b) prestando maior atenção às palavras que transmitam maior informação	85,00%	93,33%	89,41%

Baker e Brown (1984b:354) asseveram que a diferença de concepção da leitura rápida vem demonstrar que as crianças que possuem a preocupação de ler principalmente as palavras de maior conteúdo informativo tem a idéia da leitura voltada à construção do significado, ao passo que aquelas que se preocupam em conseguir ler as palavras mais familiares vêem a leitura como um processo de decodificação. As mesmas autoras (id.:358) comentam que

*“leitores mais jovens e ineficientes possuem pouca consciência de que precisam estar atentos para o sentido o texto, eles focalizam a leitura como um processo de decodificação mais do que um processo de construção do significado”.*

Ainda sobre o mesmo ponto, Garner (1987:229) comenta que este tipo de leitor não gosta de demonstrar que não obteve compreensão, ele prefere não aceitar que não entendeu um conteúdo e prossegue na leitura. Esta mesma questão é abordada através da pergunta número 6, onde constatamos que os sujeitos de ambos os sexos

entendem que para ler um texto, o mais importante é conhecer o significado das palavras. Estes achados encontram-se na tabela 8 abaixo:

tabela 8- O que é mais importante ao ler o texto

	MENINOS	MENINAS	TOTAL
a) ler corretamente cada palavra	30,00%	32,56%	32,94%
b) observar se as frases estão corretas quanto à gramática	5,00%	2,22%	3,53%
c) reconhecer cada letra e palavras	25,00%	11,11%	17,65%
d) conhecer o significado das palavras	80,00%	77,78%	78,82%

A porcentagem de 78,82% do número total de sujeitos observada na letra (d) da tabela 8 é um resultado bastante significativo e vem ao encontro do que asseveram os autores citados, demonstrando a preocupação maior das crianças desta faixa etária em utilizar a leitura em um processo de construção de significado não somente como decodificação de sinais gráficos.

Garner e Kraus ( 1981-82, apud Garner, 1996:38) sugerem que a influência da escola possui forte efeito no desempenho da leitura, explicando que as instruções oferecidas afetam a percepção do processo de leitura. Seguem as autoras asseverando que as professoras do curso primário enfatizam a leitura oral e a decodificação, até mesmo em prejuízo da compreensão.

Os resultados da nossa pesquisa que mostram a concepção de leitura dos sujeitos voltada para a obtenção do significado, foge ao estabelecido por Garner e Kraus ( id.ib.) uma vez que aqueles já se encontram na última série do I grau, isto é, já possuem um longo tempo de experiência escolar sob instruções direcionadas ao processo de leitura como um todo, ao contrário dos alunos leitores iniciantes.

Apesar da tendência pela realização da leitura para obter significado, traduzida por 78,82% de nossos sujeitos, chamou-nos a atenção que 17,65% dos mesmos

ainda tenham assinalado alternativas que colocam a leitura sob a ótica da decodificação, como se pode verificar na letra (c) da tabela 8.

A tabela 9 apresenta os resultados da pesquisa no que se refere aos objetivos da leitura investigados através da questão número 9, do instrumento de medidas do conhecimento metacognitivo.

**tabela 9 - Objetivo com que se realiza a leitura**

	MENINOS	MENINAS	TOTAL
a) Reconhecer todas as letras e palavras	5,00%	2,22%	3,53%
b) compreender a mensagem do texto buscando um sentido para a leitura.	87,50%	100,00%	94,12%

O objetivo de leitura de nossos sujeitos foi confirmado pelos achados de 87,50% dos meninos e 100% das meninas, em um total de 94,12% que deram preferência de escolha pela opção (b) da tabela 9. Esta tendência indica que realizam a leitura com o objetivo de compreender a mensagem do texto, buscando um sentido para a leitura. Realizar leitura visando reconhecer todas as letras e palavras do texto é um comportamento que se encontra entre as crianças em fase de aprendizado, quando este é o enfoque principal, como já foi discutido. Por esta razão a porcentagem de nossos sujeitos que indica este procedimento frente a leitura aparece como insignificante, traduzida pelo número total de 3,53% como se pode observar na opção (a) da tabela 9.

Os resultados da questão 10, em que procuramos saber o que os sujeitos costumam fazer para encontrar a idéia principal de um texto estão apresentados na tabela 10. Vê-se por esta que 69,41% de nossos sujeitos se atêm ao conteúdo da leitura para encontrar a idéia principal do texto:

**tabela 10 - Atitudes em busca da idéia principal**

	MENINOS	MENINAS	TOTAL
a) precisa de um questionário	2,50%	8,89%	5,88%
b) precisa de alguma indicação do professor	5,00%	6,67%	5,88%
c) utiliza-se da idéia contida no título	27,50%	42,22%	35,29%
d) apenas se atém ao conteúdo da leitura	67,50%	71,11%	69,41%

Baker e Brown (1984a:31) asseveram que a habilidade de identificar a idéia principal de um texto desenvolve-se gradualmente com a idade e, normalmente crianças com idade por volta de seis anos já podem indicar importantes fatos e seqüências de eventos em uma narrativa simples. Segundo as mesmas autoras não só a capacidade de identificar fatos importantes se aprimora com a idade, como também ocorrem mudanças em suas concepções quanto ao que é mais relevante.

A informação que possuímos como a segunda, na ordem de escolha dos sujeitos, isto é, a utilização do título para identificar a idéia principal, que aparece na opção (c) da tabela 10, vem ao encontro do que apregoam as autoras citadas, apesar de que, na idade em que se encontram nossos sujeitos não se esperava mais observar tal dificuldade. Os achados desta questão vêm também comprovar os resultados que encontramos no teste de compreensão, que trataremos adiante. Neste, 91,76% de todos os sujeitos foram capazes de identificar a idéia principal do texto adequadamente, conforme consta da tabela 17, sem que tenham repetido o título do texto para isto, porém podemos supor que podem tê-lo utilizado como auxílio.

A atitude de maior ocorrência entre nossos sujeitos, diante de uma informação ambígua contida no texto, é a de procurar coerência usando os fatos contidos no próprio texto, como verificamos através da tabela 11:

**tabela 11- Atitudes diante de informação ambígua**

	MENINOS	MENINAS	TOTAL
a) encontra sentido com o seu conhecimento próprio a respeito do assunto.	35,00%	55,56%	45,88%
b) observa que há um problema, mas acredita que seja um artifício do autor e passa adiante.	22,50%	13,33%	17,64%
c) tenta achar a coerência somente usando os fatos contidos no texto	50,00%	48,89%	49,41%
d) avança à sentença seguinte e sente-se aliviado de se livrar da incoerência	5,00%	4,44%	4,71%

Observa-se que 49,41% dos sujeitos vistos na opção (c) da tabela 11 informam apoiar-se no conteúdo do texto em busca de solução para o problema da coerência. Ainda na mesma questão, a porcentagem de 45,88% observada da letra (a) da tabela acima também é relevante. Esta indica que uma parcela dos sujeitos prefere acionar o conhecimento prévio para livrar-se das ambigüidades do texto.

Kleiman ( 1989:30) comenta que um dos caminhos que nos ajudam na busca da compreensão da leitura é a ativação do conhecimento prévio relevante ao assunto do texto. Acreditamos que esta atitude indique maturidade do processo de desenvolvimento da leitura, pois reflete uma introspeção na busca de emparelhamento dos fatos novos do texto com experiências adquiridas, para alcançar a compreensão.

A questão de número doze coloca os sujeitos na condição de informantes quanto ao tipo de estratégia que costumam fazer uso em leitura. Seus resultados aparecem na tabela 12, abaixo:

**tabela 12- Atitudes durante a leitura**

	MENINOS	MENINAS	TOTAL
a) lê rapidamente o texto para obter unidade.	7,50%	13,33%	10,58%
b) ilumina os termos chaves.	10,00%	20,00%	15,29%
c) simplifica frases complexas.	17,50%	31,11%	24,71%
d) procura dar sinônimos às palavras	15,00%	28,89%	22,35%
e) usa conhecimento próprio para completar o significado do texto	72,50%	51,11%	61,18%

Através da tabela acima, constatamos que, tanto os meninos quanto as meninas, informam utilizarem as estratégias de leitura, porém em percentuais extremamente baixos, o que nos leva a pensar que estas ainda não fazem parte do comportamento de leitura dos sujeitos. De acordo com Sarig (1989:53) estratégias de ajuda técnica, já mencionadas anteriormente como integrantes das estratégias de busca e compreensão, são aquelas empregadas pelo leitor para facilitar os movimentos de ordem mais alta na tarefa complexa de ler. Entre elas, a autora cita aquelas que colocamos no instrumento de pesquisa e aparecem na tabela 12. São elas: iluminar os termos chaves para a qual as meninas apresentaram um escore de 20,00% em contraste com os garotos com 10,00%; ler o texto rapidamente para obter unidade, onde observamos preferência de 13,33% para as meninas e 7,50% para os meninos.

Ainda nos reportando a Sarig (id.ib.), incluímos nesta questão do instrumento de pesquisa estratégias de leitura que a autora denomina de estratégias de esclarecimento e simplificação. Nas opções que se referem à simplificação de frases complexas, os meninos indicam 17,50% de preferência em contraste com 31,11% das meninas como verificamos na opção (c) da tabela 12. Na alternativa (d), dar sinônimos às palavras, observamos a preferência de 15,00% dos meninos e 28,89% das meninas. Nota-se que o escore percentual das meninas aparece mais elevado do que o dos meninos, em 4 (quatro) das 5 (cinco) questões propostas nesta questão, levando-nos a pensar que os sujeitos do sexo feminino utilizam um número mais variado de estratégias de leitura, demonstrando maior conscientização a este respeito. Este fato, porém não se repete nas respostas da questão de número 16, que constam da tabela 13, a seguir:

**tabela 13 - Atitudes durante a leitura**

	MENINOS	MENINAS	TOTAL
a) sublinho.	12,50%	17,78%	15,29%
b) faço resumo.	12,50%	26,67%	20,00%
c) assinalo a idéia principal.	22,50%	17,78%	20,00%
d) realizo mapa com as idéias do texto	10,00%	4,44%	7,05%
e) leio o texto várias vezes	32,50%	28,89%	30,58%
f) não utilizo nenhum comportamento específico.	32,50%	53,33%	43,52%

Observa-se na tabela acima um equilíbrio de preferência quanto ao uso de estratégias metacognitivas entre os sujeitos dos dois sexos. O que queremos chamar a atenção nesta última questão foi que apesar do que foi exposto anteriormente, existe uma alta porcentagem para todos os informantes observada no item (f), que indica que não utilizam nenhum comportamento específico e para o qual as meninas declaram percentual mais elevado, contrariando nossas conclusões de que possuem maior conscientização para uso de estratégias metacognitivas em leitura. Este achado é

bastante significativo e vem ao encontro de nossas constatações anteriores de que o uso de estratégias metacognitivas é muito pouco significativo entre os sujeitos. Reflete que os alunos desconhecem as estratégias de ajuda técnica e as de esclarecimento e simplificação. Queremos ressaltar que apesar de os sujeitos terem contemplado todas as opções com maior ou menor porcentagem quanto ao uso das estratégias metacognitivas, ainda entendemos como incipiente o uso destas por nossos sujeitos. Nota-se pelos números levantados e apresentados nas tabelas 12 e 13 que estes são muito baixos e insignificantes para se traduzirem em um comportamento consistente. Assim fica justificada a preferência de 43,52% de todos os sujeitos pela letra (f) da tabela 13, que informa que os sujeitos não se utilizam de nenhum comportamento específico quando lêem. Isto comprova que o uso de estratégias ainda não faz parte de um comportamento consciente por parte de nossos sujeitos, em busca da compreensão.

### 3º. Subgrupo: Consciência da própria leitura

Apresentaremos a seguir os resultados e a análise do terceiro subgrupo formado pelas questões de números 13, 14 e 15, que deverão nos indicar o que os sujeitos sabem a respeito de seu próprio processo de leitura.

Na questão de número 13, em que questionamos se os sujeitos já receberam alguma orientação, na escola ou em casa, a respeito de como se deve ler, tendo em vista diferentes objetivos, coletamos os resultados apresentados na tabela 14:

**tabela 14 - Orientação para a leitura com diferentes objetivos**

	MENINOS	MENINAS	TOTAL
a) Sim	75,00%	62,22%	68,23%
b) Não	25,00%	37,78%	31,76%

Estes resultados nos mostram que 68,23% dos sujeitos informaram que receberam alguma orientação a respeito de como ler para diferentes objetivos, enquanto 31,76% informaram o contrário.

Os resultados encontrados, de certa forma nos surpreenderam, pois acreditamos que a modificação de atitude frente a leitura é muito mais fruto do auto aperfeiçoamento em leitura do que uma prática transmitida por outros. Apoiadas em Smith (1967), Baker e Brown (1984a:38) afirmam que tanto leitores eficientes quanto inexperientes não lembram de terem recebido orientação para modificar o comportamento frente à leitura com diferentes objetivos. Afirmam as autoras que esta é uma habilidade que os bons leitores desenvolvem por si mesmos.

Surpreendem também os resultados relativos às tabelas anteriores, principalmente a tabela 13, onde se observa que os alunos não têm informação a respeito de técnicas e ajuda externa que seriam o foco maior da instrução de leitura.

Reportemo-nos também ao que assevera Kleiman (1989: 30) quanto aos objetivos de leitura. Segundo a autora,

*“o contexto escolar não favorece o delineamento de objetivos específicos em relação a esta atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa.”*

Na tabela 15 estão apresentadas as respostas de nossos sujeitos ao questionamento que fizemos na questão de número 14 do instrumento de pesquisa quanto à dificuldade que encontram em alcançar a idéia principal do texto.

**tabela 15- Você encontra dificuldade para identificar a idéia principal do texto?**

	MENINOS	MENINAS	TOTAL
a) Sim	2,50%	20,00%	11,76%
b) Não	97,50%	73,33%	84,70%

Nota-se pelos números atingidos que uma porcentagem significativa dos sujeitos informou que não possui dificuldade nesta tarefa. No entanto é possível verificar que as meninas dizem apresentar certo grau de dificuldade maior do que os meninos em

encontrar a idéia principal da leitura, traduzida pela porcentagem de 20,00% contrastando com 2,5% dos meninos.

Chamamos a atenção aqui para o fato de que 6,67% das meninas incluíram uma opção além do esperado, indicando “às vezes”, como resposta. Este dado foi desprezado, para efeito de análise.

Comparando os achados desta questão com os resultados observados no teste de compreensão de leitura, verificamos que 8,89% das meninas apresentados na tabela 17, ao realizarem o teste não foram capazes de indicar adequadamente a idéia principal do texto em contraste com 7,50% dos meninos da mesma tabela. Observa-se que estes dados comprovam os números apresentados na tabela 15, confirmando a dificuldade mencionada pelas meninas. Retomaremos esta discussão mais adiante, na análise dos resultados do teste de compreensão. Estabelecer objetivos para a leitura e reconhecer a idéia principal de um texto são requisitos importantes para se atingir a compreensão da leitura. Nossos sujeitos informam que possuem consciência destes processos também através das respostas à questão 15, cujos resultados aparecem na tabela 16, a seguir:

**tabela 16 - Modificação de atitude / leitura-lazer, leitura/estudo**

	MENINOS	MENINAS	TOTAL
a) Sim	55,00%	68,89%	62,35%
b) Não	45,00%	28,89%	36,47%

A questão foi dividida em duas partes. A primeira foi revelada através dos números apresentados na tabela 16. Nota-se que 62,35% do número total dos sujeitos informam que modificam a atitude frente a leitura com diferentes objetivos, em contraste com 36,47% que afirmam não agirem da mesma forma. Convém comentar que 2,22% das meninas assinalaram concomitantemente as duas opções que, nesta questão, eram mutuamente excludentes, invalidando suas respostas.

A segunda parte discursiva da questão nos dá elementos para concluir que todos os sujeitos, quando realizam a leitura para diferentes objetivos, modificam o comportamento. Quando lêem para estudar, comentam que relêem várias vezes o texto, buscando compreender todas as idéias, fazem resumos, sublinham pontos mais

importantes e procuram maior concentração. Muitos se referem a este tipo de leitura como desagradável e afirmam realizá-la por obrigação para cumprir as tarefas escolares. Para se divertir, mencionam que lêem com descontração, sem prestar atenção a detalhes, procurando compreender a idéia geral do texto.

#### 4.2. TESTE DE COMPREENSÃO EM LEITURA

Observamos que, de um modo geral, nossos sujeitos não demonstraram dificuldade na realização do teste. Assim podemos afirmar, pois as questões foram respondidas adequadamente, demonstrando que o conteúdo do texto foi compreendido.

Dentre os (85) oitenta e cinco sujeitos analisados, somente 7 (sete) não indicaram a idéia principal do texto de forma coerente, correspondendo a 8,24% de incorreções encontradas em tal questão, conforme tabela 17, já 18 (dezoito) sujeitos assinalaram inapropriadamente a questão de número dois, levando-nos ao percentual de 21,18% e todos os sujeitos responderam corretamente a questão de número três, levando-nos ao número 100% dos sujeitos analisados de acordo com os resultados apresentados na tabela 18. Consideramos insignificantes estes resultados inadequados, passando a aceitar como resposta para o teste, que nossos sujeitos alcançaram a compreensão do texto oferecido. Mas trataremos dos poucos casos com respostas inadequadas, durante esta análise, quando faremos um pareamento com as medidas do conhecimento metacognitivo.

Na questão de número 1, onde a pesquisadora solicita que o sujeito escreva a idéia principal do texto apresentado, encontramos os seguintes resultados:

**tabela 17 - Identificação da idéia principal**

	MENINOS	MENINAS	TOTAL
a) identificação adequada da idéia principal	92,50%	91,11%	91,76%
b) identificação inadequada da idéia principal.	7,50%	8,89%	8,24%

Nota-se pelos números apresentados na tabela 17, que nossos sujeitos não demonstraram encontrar dificuldade para indicar a idéia principal do texto, constatado a partir da porcentagem total de 91,76% de todos os sujeitos, que responderam adequadamente a 1<sup>a</sup>. questão do teste de compreensão.

Este dado confirma as informações obtidas através da questão de número 14 do instrumento de medidas do conhecimento metacognitivo, apresentadas anteriormente na tabela 15. Nesta questão 84,70% do número total de sujeitos informam que não encontram dificuldade neste mesmo aspecto. Entretanto faz-se necessário comentar a constatação que fizemos de que 3 alunos, representados pela porcentagem de 7,50% dos meninos, como indica a tabela 17, mencionaram inapropriadamente a idéia principal do texto, no teste de compreensão, embora todos informassem que não possuíam dificuldade em encontrar a idéia principal de um texto em suas respostas ao instrumento de medidas do conhecimento metacognitivo. Destes três alunos, dois informam que, para executarem tal tarefa, utilizam-se das idéias contidas no título da leitura. O outro aluno comenta que usa o conteúdo da leitura.

Ainda, 8,89%, que representam 4 meninas, conforme a tabela 17, informaram inadequadamente a idéia principal do texto apresentado no teste de compreensão. Ao procedermos o emparelhamento deste resultado com os achados do teste de medida do conhecimento metacognitivo, observamos que destas 4 (quatro) alunas, 3 (três) informam que possuem dificuldades para encontrar a idéia principal da leitura. Duas delas comentam que precisam de questionário de auxílio nesta tarefa e as outras duas referem que se utilizam das idéias contidas no título e no conteúdo da leitura.

Ao procedermos o emparelhamento das respostas dos dois teste, notamos que entre as meninas houve mais consistência nas respostas do que entre os meninos.

Na questão de número 2 do teste de compreensão, encontramos os resultados apresentados na tabela 18, a seguir:

tabela 18 - Compreensão de idéias do texto

	MENINOS	MENINAS	TOTAL
a) assinalaram a opção correta.	80,00%	77,78%	78,82%
b) assinalaram a opção incorreta.	20,00%	22,22%	21,18%

O número total de sujeitos que assinalou a opção correta confirma que estes não apresentam dificuldade em compreender as idéias do texto, como se observa na tabela 18, na porcentagem de 78,82%. No entanto, chamou-nos a atenção que justamente esta questão de múltipla escolha é que apresentou maior número de respostas inadequadas. Talvez os detalhes colocados com o objetivo de invalidar as opções não aceitas, tenham levado os sujeitos a cometer enganos.

Dos 20,00% dos meninos, tabela 15, que representam o número de 8 (oito) alunos, que assinalaram inadequadamente a 2ª questão do teste de compreensão, constatamos, através de suas respostas ao teste de medidas do conhecimento metacognitivo, que os mesmos, unanimemente, informam que não possuem dificuldade em encontrar a idéia principal de uma leitura. Apesar de terem prestado tal informação, dois destes alunos estão entre aqueles que identificaram inapropriadamente a idéia principal solicitada na 1ª questão do teste de compreensão. Então estes falharam na 1ª e 2ª questões do teste de compreensão e ainda assim, informaram que não possuem dificuldade para alcançar a idéia principal, no teste de medidas do conhecimento metacognitivo.

Das 22,22% das meninas, tabela 18, que representam o número de 10 (dez) alunas, que assinalaram a opção incorreta no teste de compreensão em leitura, 3 (três) informaram, no teste de medidas do conhecimento metacognitivo, que possuem dificuldade em encontrar a idéia principal da leitura, o que demonstra coerência de suas respostas. Já 7 (sete) alunas, apesar de assinalarem a alternativa incorreta, na questão de número 2 do teste de compreensão, informaram não encontrar dificuldade na atividade de identificar a idéia principal do texto, no teste de medidas do conhecimento metacognitivo.

Também observamos que na questão de número 3, em que 100,00% de todos os sujeitos responderam corretamente, a maioria fez a cópia fiel do trecho do texto que respondia a questão. Estes resultados constam da tabela 19. Esta foi a única pergunta que poderia ser respondida através da reprodução das informações contidas no texto. Este foi o comportamento que mais ocorreu nas respostas dos sujeitos para esta questão, a cópia do trecho que respondia a questão. Este fato nos leva a constatar que as crianças buscam no texto as informações necessárias para a resolução dos problemas de compreensão, comprovando os achados da questão de número 11 do instrumento de medidas do conhecimento metacognitivo, que podem ser vistos na tabela 11, já apresentada anteriormente. Nesta, a maior porcentagem total de 49,41% de todos os sujeitos informam que tentam achar a coerência somente usando os fatos contidos no texto.

tabela 19 - **Compreensão de idéias do texto**

	MENINOS	MENINAS	TOTAL
a) responderam adequadamente.	100,00%	100,00%	100,00%
b) responderam inadequadamente	—	—	—

Assim, com este teste controle, pudemos, mais uma vez, comprovar a confiabilidade das respostas encontradas no instrumento de pesquisa, medidas do conhecimento metacognitivo, fato que nos deu segurança para tecer os comentários e discorrer sobre as questões que achamos pertinentes.

#### **4.3. PERFIL DOS SUJEITOS ANALISADOS**

Após termos procedido a análise quantitativa e qualitativa dos dados encontrados a partir da aplicação do instrumento de pesquisa, foi possível conhecer quem é o leitor alvo deste trabalho. Em decorrência do tipo de instrumento de pesquisa aplicado, o perfil dos sujeitos foi traçado com base nas suas próprias afirmações em

resposta aos questionamentos ali colocados e não na verificação de seus comportamentos os quais, não foram efetivamente avaliados. Todavia, conforme afirmam Baker e Brown (1984b: 358 ) existe confiabilidade neste tipo de análise, como já afirmamos anteriormente.

Na descrição dos sujeitos da pesquisa já mencionamos que os mesmos encontram-se na faixa etária de 13 a 14 anos de idade, são crianças de ambos os sexos e possuem condição sócio-econômica e cultural privilegiada. A leitura é um hábito presente em seu ambiente familiar, sendo esta uma prática exercida por todos os membros da família. Sua concepção a respeito do que seja leitura está fortemente ligada à idéia do livro.

Entretanto, nossos sujeitos afirmam que costumam realizar leitura preferencialmente através de revistas, pelo fato de trazerem informações mais atuais, da vida cotidiana. Isto não desmerece o prestígio observado, entre as crianças, a respeito do livro, que é a segunda forma de leitura mais privilegiada. A leitura é feita com o objetivo principal de aprender. Em segundo lugar aparecem outros objetivos como o lazer e o estudo, em ordem decrescente de importância.

Nossos sujeitos afirmam ler buscando o significado da leitura e não realizando meramente um processo de decodificação. São crianças que utilizam o conteúdo da leitura para encontrar a idéia principal do texto. Quando não atingem a compreensão informam que costumam interromper a leitura e recomeçam-na a seguir. Quando se deparam com informação ambígua no texto que venha a dificultar a compreensão da leitura, nossos sujeitos procuram primeiramente achar coerência usando os fatos contidos no texto e a seguir ativam o conhecimento prévio na tentativa de solucionar o problema. Esta atitude é indicada como estratégia de leitura de maior ocorrência entre os sujeitos que, no entanto, dizem que também fazem uso de outras estratégias, tais como realizar resumos, sublinhar, assinalar a idéia principal, em muito menor escala.

Nossos sujeitos afirmam ter sido orientados a realizar leitura tendo diferentes objetivos e possuem atitudes variadas de acordo com o tipo de leitura que realizam, isto é, quando, por exemplo, lêem para estudar, dispensam maior atenção ao conteúdo da leitura. Ao lerem para se distrair, realizam a leitura com descontração e

maior prazer. No seu entender, leitura é fonte de conhecimento, é um meio de obter informação do mundo e aprender fatos novos sobre a vida.

#### 4.4. RESULTADOS OBTIDOS E AS QUESTÕES INVESTIGADAS

Após analisarmos os resultados colhidos, através de nossos instrumentos de pesquisa, entendemos, como parte relevante, comentá-los à luz das questões de pesquisa, levantadas na seção 3.2. deste trabalho.

Reapresentamos as questões de pesquisa investigadas e passamos a fazer os comentários pertinentes a seguir.

##### Questão 1.

*Existe consciência por parte do aluno de que o uso de um procedimento facilitador venha melhorar a qualidade da leitura ou de uma situação de aprendizagem em particular ?*

Esta é a questão que classificamos como de maior importância diante da abordagem deste trabalho. Estudar metacognição envolve diretamente a investigação da consciência que os sujeitos têm a respeito dos caminhos que utilizam para atingir a compreensão.

Constatamos a partir dos resultados apresentados, que os sujeitos analisados nesta pesquisa, referem que o seu desempenho em leitura pode ser facilitado pela utilização de procedimentos e técnicas. Esta afirmação está alicerçada nos resultados colhidos, em que tivemos a oportunidade de analisar comportamentos variados objetivando a leitura como construção de significado, isto é, a realização deste processo cognitivo na busca consciente da compreensão, apesar de nossos sujeitos terem afirmado que a aplicação de estratégias de leitura não fazem parte efetiva de seu comportamento.

### Questão 2.

*Os sujeitos fazem uso de estratégias metacognitivas? Estas estratégias são usadas de forma automática ou são programadas em busca da compreensão ?*

Nossa pesquisa não verificou exatamente o uso de estratégias. Perguntamos aos sujeitos questões hipotéticas a respeito do seu comportamento. Como explicamos anteriormente, o fato de os sujeitos dizerem que usam não significa que realmente assim o façam, mas nos fornece uma idéia do que eles acham que deve ser feito.

O uso de estratégias é muito pouco relatado, como se observou nas tabelas 12 e 13. Efetivamente elas não fazem parte do comportamento metacognitivo. Se os alunos as utilizam, mas não conseguem reconhecer seu uso, demonstra, também, que não há uma reflexão sobre os usos e, portanto, não são metacognitivos.

### Questão 3.

*Quais as estratégias mais utilizadas pelo grupo pesquisado?*

Embora o uso de estratégias não faça parte do comportamento de leitura dos sujeitos investigados, dentre as mais usadas estão as que envolvem releitura do parágrafo ou do texto, quando ocorre falha de compreensão.

### Questão 4.

*O conhecimento de técnicas de leitura evolue espontaneamente ou é fruto da instrução escolar?*

Podemos depreender, após muito estudo para a realização deste trabalho, que o conhecimento e uso de técnicas de leitura evoluem não só acompanhando os estágios de desenvolvimento do indivíduo, como também derivam das inúmeras

atividades escolares voltadas à leitura. Os dados colhidos apontam para esta direção. Não podemos ser categóricos neste sentido, entretanto, pois o instrumento de pesquisa não se mostrou eficiente para alcançar uma resposta confiável para este questionamento. Há, na realidade, uma concorrência de fatores que desencadeiam tal desenvolvimento. O primeiro de ordem maturacional, em que a criança aperfeiçoa habilidades cognitivas quanto ao uso de técnicas de leitura. Este amadurecimento se verifica, por exemplo através da observação da criança quanto ao que poderá levá-la ao sucesso na leitura. Esta concepção se modifica com o tempo, de acordo com o seu desenvolvimento. Além disto, a noção do que seja sucesso também evolui no decorrer do tempo, haja vista que, na fase de aquisição do processo de leitura, o sucesso está em decodificar os símbolos gráficos, o que deixa de ser o objetivo da leitura para o leitor mais experiente.

O outro fator é fruto da escolarização, durante a qual se passa a dominar as técnicas de leitura, cujo efeito se dá no próprio desempenho do processo. É normalmente na escola que o sujeito passa, não só a fazer uso em maior escala de técnicas de leitura, como também, num processo de autoconhecimento, privilegiar o uso de determinadas atitudes que considera mais eficazes no seu próprio desempenho em leitura, em detrimento de outras.

Há, portanto, a concorrência do fator maturacional e do fator escolarização no desenvolvimento de técnicas de leitura que, naturalmente vão influenciar o desempenho no processo de leitura como um todo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o momento inicial desta pesquisa que se deu com o levantamento da literatura acerca do tema leitura em psicolinguística, ficamos com a convicção da complexidade do tema, haja vista as várias posições de diferentes autores, que se empenham na árdua tarefa de explicar um pouco mais sobre o complexo processo da leitura. As dificuldades têm origem na essência da atividade de leitura, posto que se trata de um processamento de caráter receptivo, fato que de certa forma, oculta pontos importantes e de interesse do pesquisador desta área da atividade cognitiva.

Um aspecto de bastante relevo em nosso trabalho e que se traduz na nossa primeira questão de pesquisa, é o da consciência que acompanha o leitor durante o desenvolvimento da leitura. Aquele momento em que o leitor questiona a si mesmo: *Será que entendi? Não sei o que o autor quis dizer com isto! Esta sentença não está fazendo sentido.* O leitor que realiza estes questionamentos e conclui que sua compreensão não foi atingida está mais apto a desencadear alguma tentativa para melhorar seu entendimento sobre o assunto. A partir daí é que surge a intenção de uso de um procedimento facilitador em busca da compreensão. Nossos sujeitos foram unânimes em informar que esta consciência faz parte de seu comportamento em leitura e que lançam mão de atitudes em um esforço consciente de melhorar a compreensão.

Os resultados colhidos na pesquisa demonstram que o comportamento de leitura dos sujeitos é caracterizado pelas atitudes de compreender a mensagem do texto em busca de um sentido para a leitura, procurar reconhecer o significado das palavras e prestar maior atenção às palavras que transmitem maior informação. Assim, depreendemos que nossos sujeitos realizam a leitura com o objetivo de construir um significado, tendo como recurso o uso das estratégias de leitura. Com respeito à leitura, sabe-se que as estratégias são usadas com o objetivo de auxílio na tarefa de se extrair significado do texto lido. No entanto, os professores costumam queixar-se de que isto precisa ser constantemente lembrado aos alunos, como uma estratégia de leitura em si mesma.

De acordo com Baker e Brown ( 1984b: 355) a leitura, com o objetivo de obter significado está ligada diretamente com o esforço de alcançar a compreensão e esta atitude envolve o conceito de monitoramento, fazendo e testando hipóteses durante a leitura. Barr et al. ( 1987:214) vão mais além, discutindo que tal conceito pressupõe que os leitores têm conhecimento de como realizar hipóteses para obter significado da leitura e questionam a forma como se aprende este comportamento. As autoras afirmam que até que o leitor aprenda a natureza das hipóteses e obtenha motivação para hipotetizar, ele não entende o que significa o monitoramento do processo e o produto da realização das hipóteses. Barr et al. ( id.ib.) rebatem Baker e Brown ( 1984b:355) dizendo que o monitoramento da compreensão não é somente o “confirmar e desconfirmar de hipóteses”. Monitoramento é, então, inerente à formulação de hipóteses, porém, segundo elas, o leitor precisa sentir-se satisfeito com sua hipótese. Ela deve se encaixar, se ajustar naquilo que o leitor entende como coerente de acordo com o seu conhecimento de mundo. Como asseveram Barr et al. (1987:216) *“nós encontramos significado nas coisas ou não, porque temos consciência”*. Realmente, a idéia de monitoramento suscita conceitos de consciência e controle, dos quais pode surgir a intenção de uso de estratégias metacognitivas, por parte do leitor.

Em relação a nossa pesquisa, a utilização de estratégias metacognitivas pelos nossos sujeitos não é significativa, tendo em vista os números levantados. A resposta mais privilegiada é justamente aquela que indica o uso de nenhum comportamento específico em busca da compreensão. Há, entretanto indícios de que se delineia a realização de monitoramento efetivo, uma vez que, observamos que uma parcela de sujeitos, embora pequena, já faz uso de estratégias metacognitivas de forma consciente e programada. Possivelmente, com o desenvolvimento escolar e amadurecimento cognitivo, estes mesmos sujeitos venham, mais tarde, a fazer uso de estratégias metacognitivas em maior escala do que fazem agora. Outras pesquisas, neste mesmo sentido, poderiam talvez comprovar tal possibilidade.

Ainda, sobre a questão de estratégias metacognitivas, é possível aceitarmos o fato de que alguns destes procedimentos possam ser usados de forma automática, sem por isso perder o objetivo de atingir a compreensão. Este é o pensamento de Sarig ( 1989:62) que afirma que, no processo de desenvolvimento do

sistema de monitoramento, existe uma alternância entre operações automáticas e metacognitivas de acordo com a necessidade que o próprio processo de aprendizagem requer.

Muito embora, como já afirmamos, o uso de estratégias metacognitivas não seja o comportamento mais comum entre nossos sujeitos, dentre as possibilidades propostas no instrumento de pesquisa, salientamos a interrupção da leitura para recomeçá-la com o intuito de alcançar a compreensão.

O procedimento de reler com mais atenção o texto na expectativa consciente de que isto irá ajudar a compreensão, apesar de demonstrar uma certa ineficiência na leitura ou comportamento próprio de maus leitores, reflete, na verdade, o emprego de uma atitude corretiva, isto é aplicação de uma estratégia metacognitiva. É deste processo de auto-regulação que as crianças precisam para se tornarem leitores eficientes, o que nos leva a pensar na eficácia da instrução com o objetivo de desenvolver a autoconsciência do leitor para aprimorar o desempenho em leitura. Retomando Baker e Brown (1984b:386-7) o treinamento e desenvolvimento da autoconsciência do leitor e do controle de sua compreensão levam ao sucesso da leitura.

Este treinamento e desenvolvimento da autoconsciência do leitor pode ser relacionado ao desenvolvimento escolar, já que é na escola que normalmente se realizam atividades voltadas à leitura que contribuem para o aprimoramento da metacognição. Convém salientar que tal hipótese poderia ser confirmada através de pesquisa que procedesse a testagem da metacognição e seu relacionamento direto com o desenvolvimento escolar, o que não foi nosso objetivo, uma vez que procuramos especificamente observar o conhecimento metacognitivo em leitura apresentado pelos sujeitos.

Atingir o conhecimento que as crianças possuem a respeito da leitura, seu repertório estratégico em leitura e de que forma o utilizam, foi o nosso principal objetivo perseguido durante a realização deste trabalho.

O instrumento elaborado e aplicado mostrou-se eficaz para demonstrar uma parte do conhecimento metacognitivo. Há a necessidade de uma ampliação do mesmo instrumento e a associação com outras modalidades de testagem. O instrumento elaborado atingiu os objetivos no sentido de demonstrar que o aluno pré-adolescente

sabe falar alguma coisa a respeito do seu comportamento em leitura, tem um conceito próprio, tem expectativas.

Como não poderia ser diferente, o teste aplicado, no entanto, deixou-nos com a necessidade e a vontade de saber mais, o que nos estimula a continuar nesta linha de pesquisa em projetos futuros. Este instrumento pode ser proposto como parte de um trabalho mais amplo em que se realizaria inclusive a testagem individual.

## 6. BIBLIOGRAFIA:

ANDERSON, Richard C. *Role of the reader's schema in comprehension, learning and memory*. In: RUDDELL, R., RUDDELL M. e SINGER M. (org.). **theoretical models and processes of reading**. Newark, DE: International Reading Association, 1994. p. 469-482.

ATHEY, Irene. *Pensar e a experiência: a base cognitiva para a experiência lingüística*. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. R. P. Parker e F.A. Davis (org.). **Developing Literacy**. Newark: DE: International Reading Association, 1983. p.19-33.

BAKER, Linda. *Metacognition, comprehension, monitoring and the adult reader*. **Educational Psychology Review**, v. 1, n. 1, 1989. p. 3-38.

\_\_\_\_\_. *Social influences on metacognitive development in reading*. In: CORNOLDI, Cesare, OAKHILL, Jam (eds.). **Reading comprehension difficulties: processes and intervention**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p.331-351.

BAKER, Linda, BROWN, Ann L. **Understanding reading comprehension: cognitive, language and structure of prose**. Newark, DE: International Reading Association, 1984a. p. 21-44. *Cognitive Monitoring in Reading*

\_\_\_\_\_. *Metacognitive skills and reading*. In: PEARSON, D. (org.). **Handbook of reading research**. London: Longman, 1984b. p. 353-394.

BARR, R. et al. Editorial. **Journal of Reading Behavior**, v.19, n.3, p. 213-21, 1987.

CALDAS AULETE. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Delta, 1964.

COHEN, Andrew D. **Strategies in learning and using a second language**. London: Longman, 1998. p. 24-63.

\_\_\_\_\_. *Recent uses of mentalistic data*. **Reading Strategy Research**. *Delta*, v.3, n. 1, 1987, p.57-84.

FERREIRA, Aurélio B.H. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GARNER, Ruth. *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1987.

GAVELEK, J.R., RAPHAEL, T.E. *Metacognition, instruction an the role of questioning activities*. In: FORREST-PRESLEY MACKINNON, G., WALLER, T.G., (eds.). **Metacognition cognition and human performance**. New York: Academic Press, v. 2, 1985. p. 103-136.

GOUGH, P.B. One second of reading. In: SINGER,H., RUDDELL,R.B. (eds.). **Theoretical models and processes of reading**. Newark, DE: International Reading Association, 1976. p. 509-535.

GRIMM-CABRAL, L. *An evaluation of reading strategies assessment through the use of verbal protocols. Pilot testing.* 1991 (Trabalho de pesquisa não publicado).

\_\_\_\_\_. **Fragmentos: Leitura.** Florianópolis, Ed. UFSC, v. 3, n 2, 1991.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.* São Paulo: Ática, 1993.

KINTSCH, W. , VAN DIJK, T. A. *Toward a model of test comprehension and production.* In **Psychological Review.** v. 85, n. 5, 1978. p. 363-394.

\_\_\_\_\_. *Comprehension monitoring: extensions of the Kintsch and Van Dijk model.* WEAVER III, Charles A, MANES, Suzanne, FLETCHER, Charles R. (eds.). In: **Discourse Comprehension.** 1995, p. 177-193.

\_\_\_\_\_. *Toward a model of text comprehension and production.* **Psychological Research Quarterly,** v.19, n.2, 1984. p.162-172.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.* Campinas, Pontes, 1989.

LEFFA, Vilson L. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.* Porto Alegre: Sagra, 1996.

PARIS, S.G. et al. *The development of strategic readers*. In **Handbook of reading research**. London: Longman, v. 2, 1991. p. 609-639.

RUDELL R. B. , UNRAU, N.J. *Reading as a meaning construction processes: the reader, the text and the teacher*. In: RUDELL, R.B. et al. (eds.). **Theoretical Models and Processes of Reading**. Newark, DE: International Reading Association, 1994. p. 996- 1056.

RUMELHART, David E., ORTONY, Andrew. *The Representation of Knowledge in Memory*. In ANDERSON, R.C., SPIRO R.J., MONTAGUE, W.E. (eds.). **Schooling and the Acquisition of Knowledge**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977. p. 99-135.

RUMELHART, David E. *Toward an Interactive Model of Reading*. In: RUDELL, R.B., RUDELL, M.R., SINGER. (eds.). **Theoretical Models and Processes of Reading**. Delaware: International Reading Association, 1994. p. 865-892.

SARIG, G. *Comprehension-Promoting Strategies: The Sum of the Parts and the Whole*. **Ilha do Desterro, Reading: creative and automatic processes**, Florianópolis, n. 21, jan./jun., 1989.

STANOVICH, K. E. *Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency*. **Reading Research Quarterly**, v.16, n.1, 1980. p. 32-71.