



O USO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS COMO SUPORTE À COMPREENSÃO TEXTUAL

Luciana Vasconcelos dos Santos Dantas Hodges¹; Alena Pimentel Mello Cabral
Nobre²

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Brasil

Resumo

A compreensão de um texto, por ser um processo dinâmico de construção de sentidos, se dá a partir de uma postura reflexiva e deliberada do leitor, que precisa fazer uso de diferentes estratégias para entender as informações explícitas no texto e inferir outras, além de integrá-las num todo coerente. Este artigo discute as estratégias de natureza metacognitiva que o leitor pode acessar antes, durante e/ou após a leitura de um texto, ressaltando que diferentes textos podem demandar o uso de diferentes estratégias, sendo necessário que o leitor tome decisões acerca de quais as mais adequadas para o tipo e gênero textual em questão, além das suas próprias expectativas, contexto de leitura e necessidade emergente. A literatura da área aponta que estratégias de leitura, incluindo as de natureza metacognitiva, que levam o indivíduo a refletir sobre o seu próprio pensamento, são eficazes em ajudar o aluno a desenvolver sua compreensão e superar dificuldades. Sendo assim, podem e devem ser ensinadas, pois este ensino é essencial para a formação de leitores autônomos, capazes de compreender diversos tipos de texto. Existem diversas estratégias metacognitivas descritas na literatura, e o presente artigo enfoca particularmente as estratégias de monitoramento, autoexplicações e justificativas, ressaltando a importância de que os professores conheçam, fomentem o uso e auxiliem no domínio de estratégias metacognitivas na compreensão de textos.

Palavras-chave: compreensão de textos; estratégias metacognitivas; metacognição.

¹ Pós doutorado na Pós Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – bolsista recém-doutor do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) pela CAPES (em andamento). Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Psicóloga. E-mail: lucianahodges@gmail.com

² Doutoranda em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pedagoga. E-mail: alenacabral@gmail.com



THE USE OF METACOGNITIVE STRATEGIES SUPPORTING READING COMPREHENSION

Abstract

Reading comprehension is a dynamic process of constructing meaning, and therefore is based on a deliberate, reflective posture from the reader, who needs to use different strategies to understand the information which is explicit in the text, to infer other information, and to integrate them coherently. This article discusses metacognitive strategies the reader can make use of before, during, and/or after reading a text, stressing that different types of text may require the use of different strategies and, as a result, it is necessary that the reader makes decisions on which ones are more appropriate taking into consideration the type and genre of the text, besides his/her own expectations, reading context and emerging needs. The literature in the area points out that reading strategies, including metacognitive strategies, which are about reflecting upon one's own thoughts, are affective in helping students develop their reading comprehension and overcome difficulties. Therefore, these strategies can and should be taught, as this training is essential for becoming an autonomous reader capable of understanding different types of texts. There are various metacognitive strategies described in the literature, and this article focuses especially on the strategies of monitoring, self-explanations, and justifications, stressing the importance of teachers knowing, encouraging and helping students with the use of metacognitive strategies in reading comprehension.

Keywords: reading comprehension; metacognitive strategies; metacognition.

O USO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS COMO SUPORTE À COMPREENSÃO TEXTUAL

Compreender textos é uma atividade de importância incontestável para um indivíduo, seja considerando sua vida escolar e acadêmica, ou mesmo o seu funcionamento social, de maneira mais ampla. Trata-se de uma habilidade complexa, que reúne diversos componentes e processos que influenciam o desempenho do leitor.

A compreensão de textos é, segundo Solé (1998, 2003), um processo dinâmico de construção de significados. Desta forma, vai além da habilidade de decodificar e reconhecer palavras, pois para compreender são necessários não só a leitura eficiente, mas também a construção de sentidos (OAKHILL e CAIN, 2007; YUILL e OAKHILL, 1991). Para que a compreensão ocorra é necessário um leitor engajado e ativo, que através de ações como



processamento, crítica, contraste e avaliação da informação trazida pelo texto, atribua significado ao que lê.

Diante de um texto, o leitor competente faz uso de estratégias que o ajudam a focalizar, organizar, integrar e verificar a informação, levando-o ao processamento dos conhecimentos e à interpretação das frases (CARVALHO e JOLY, 2008).

Entretanto, entender e interpretar um texto não garante a compreensão ampla do mesmo. A leitura no nível compreensivo é a que gera uma condição de reflexão e crítica sobre as informações fornecidas num texto (ORLANDI, 2001). Para isso, o leitor precisa interagir ativamente com o texto, de forma inferencial, a fim de levantar dados que não foram explicitamente mencionados. Isso ocorre porque mesmo nos textos mais simples não é possível explicitar todas as informações (YUILL e OAKHILL, 1991; OAKHILL; YUILL, 1996). Desta forma, autor e leitor dividem a responsabilidade pela compreensão: cabe ao autor o esforço de tornar o seu texto acessível ao público alvo, enquanto compete ao leitor atentar para os possíveis propósitos comunicativos do autor.

Neste sentido, ressalta-se a importância de que o leitor monitore a sua compreensão e controle as ações cognitivas, por meio de estratégias que facilitem a compreensão de um determinado tipo de texto ou gênero textual (MARINI e JOLY, 2008). Estas atividades deliberadas de monitoramento, controle e avaliação de um texto são chamadas de “estratégias metacognitivas de leitura”.

O objetivo deste artigo é discutir a relação entre compreensão de textos e metacognição, ressaltando a importância das estratégias metacognitivas para a compreensão de textos e trazendo reflexões sobre a possibilidade de desenvolvê-las e incorporá-las nas práticas educativas. Acredita-se que, conhecendo tais estratégias, seja possível intervir didaticamente para que o aluno-leitor possa fazer uso das mesmas. Ressaltamos, entretanto, que a presente discussão não pretende esgotar todas as possibilidades no tocante as estratégias metacognitivas existentes, dada a amplitude e complexidade do tema.

Compreensão textual, metacognição e estratégias metacognitivas

Como mencionado anteriormente, a compreensão está longe de ser um reconhecimento ou uma recepção passiva de uma mensagem veiculada no texto (MARCUSCHI, 2008; SOLÉ, 1998, 2003). De fato, o texto não traz em si um sentido único, mas serve como ponto de partida para uma pluralidade de sentidos possíveis que são co-construídos na interação entre texto e leitor, desde que não estejam contrários àquilo que o texto propõe (MARCUSCHI, 1996, 2008). A compreensão, portanto, não é extraída do texto, mas é direcionada por ele.

A diversidade de propósitos de leitura e de conhecimentos prévios do leitor justifica a multiplicidade de sentidos que podem ser elaborados a partir de um texto. Entende-se por conhecimentos prévios o total de conhecimentos, sejam informações ou experiências internalizadas, que o indivíduo traz consigo ao ler



(BRANDÃO e OAKHILL, 2005; MARCUSCHI, 1996), permitindo que vá além da informação estritamente textual no processo de compreender um texto.

A compreensão de um texto pode ser considerada eficiente quando o leitor é capaz de gerar uma representação coerente e integrada do mesmo (OAKHILL e CAIN, 2004). O grau de coerência da representação mental irá diferenciar a compreensão “rasa” da compreensão “profunda” (KING, 2007): enquanto na primeira o leitor é capaz de identificar as informações mais objetivas que estão explícitas no texto, na segunda ele vai além, sendo capaz também de identificar no texto relações causais entre eventos, motivações dos personagens e intenções do autor. Para chegar à compreensão profunda é necessário acionar conhecimentos prévios que sejam relevantes para a compreensão daquele determinado texto, e integrá-los às informações textuais explícitas.

Pode-se perceber que a compreensão profunda é altamente inferencial, visto que o estabelecimento de inferências requer do leitor a integração das informações textuais entre si e também destas com os seus conhecimentos prévios. Entende-se aqui por inferir as operações de natureza cognitiva que permitem ao leitor realizar novas proposições a partir de outras já dadas, desde que possam ser identificadas as relações entre as proposições dadas e as inferidas (MARCUSCHI, 1985). De fato, a ênfase nas inferências é tal que alguns autores afirmam que compreender é inferir (MARCUSCHI, 1985; SPINILLO e MAHON, 2007; SANTA-CLARA e SPINILLO, 2006).

Diante dessa discussão, percebe-se que o leitor é ativo no processo de compreender um texto, ainda mais quando se considera uma compreensão profunda. As estratégias de leitura que ele utiliza são norteadas por seus objetivos: quem lê o faz por alguma razão, seja para adquirir informação, para aprender, para revisar seu próprio escrito, por prazer, entre tantas outras possíveis. Conforme a necessidade emergente, seus propósitos e suas expectativas, o leitor pode fazer uso de diferentes estratégias de leitura. A sua escolha por determinadas estratégias naquele contexto em particular (em detrimento de outras possíveis) influenciará diretamente sua compreensão. O leitor terá que optar por aquela(s) que considera mais adequada(s) no momento. Portanto, não basta apenas ter a seu dispor uma gama variada de estratégias de leitura, mas é preciso ainda tomar decisões quanto à aplicabilidade e eficácia das mesmas em cada nova leitura.

Diversos autores (BROWN, ARMBRUSTER e BAKER, 1986; COELHO e CORREA, 2010; RUFFMAN, 1996; SERRA e OLLER, 2003) consideram que as estratégias metacognitivas referentes à compreensão de textos envolvem atividades de controle, autorregulação e monitoramento. Segundo Spinillo (2011), a relação entre compreensão de textos e metacognição pode ainda incluir a tomada de consciência relativa ao estabelecimento de inferências, no sentido da reflexão do leitor acerca das bases geradoras de suas inferências (se informações intratextuais, extratextuais, ou ainda ambas). A referida autora



argumenta que essa tomada de consciência favorece que o leitor se aproprie de seu processo de compreensão.

As estratégias e intervenções consideradas eficazes em estudos que visam melhorar a compreensão de textos (e.g., DIAS, MORAIS e OLIVEIRA, 1995; FERREIRA e DIAS, 2002; SPINILLO, 2008; YUILL e OAKHILL, 1991) têm em comum o fato de promoverem a reflexão do participante sobre as informações textuais e/ou sobre seus próprios processos de pensamento no tratamento dessas informações. São, portanto, de natureza cognitiva e/ou metacognitiva.

A literatura aponta que estratégias de leitura, incluindo as de natureza metacognitiva, são eficazes em ajudar o aluno a desenvolver sua compreensão e a superar dificuldades, e sendo assim podem e devem ser ensinadas, pois este ensino é essencial para a formação de leitores autônomos, capazes de compreender diversos tipos de texto.

Para Carvalho e Joly (2008), as estratégias metacognitivas podem ser utilizadas em três momentos: antes, durante e após a leitura. Em 2005, Joly foi responsável pela construção de uma escala para a avaliação de estratégias metacognitivas (*EMel-Em - Escala Metacognitiva de Leitura*) (JOLY, 2005). Embora a proposta da Escala seja a de mensuração, as ações mencionadas nos itens da mesma exemplificam atitudes que se caracterizariam como metacognitivas antes, durante e depois da leitura. Constam como itens nesta escala atitudes que podem ser utilizadas previamente à leitura para uma análise global do texto, tais como: fazer perguntas sobre o conteúdo do texto; ver como é a organização do texto; organizar um roteiro para ler e levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto. Além disso, como mencionado por Carvalho e Joly (2008), analisar título, tópicos, figuras, gráficos, bem como realizar previsões e verificar os conhecimentos prévios acerca do tema são estratégias metacognitivas que podem ser utilizadas antes mesmo da leitura efetiva de um texto.

Durante a leitura, o autor pode fazer uso de estratégias metacognitivas selecionando as informações mais relevantes, estabelecendo relações entre suas previsões e o que está sendo apresentado pelo autor, verificando e corrigindo (se preciso) suas hipóteses, e adequando suas estratégias às necessidades em relação à leitura efetuada e o processo de compreensão (CARVALHO e JOLY, 2008). Ações específicas, tais como mencionadas na Escala EMel-EM, podem ser igualmente realizadas neste momento. Algumas delas seriam: interromper a leitura para checar o entendimento; reler trechos quando encontrar dificuldades de compreensão, grifar o texto para destacar informações importantes; fazer anotações ao lado do texto; ler com atenção e devagar para ter certeza que está entendendo o texto; ler em voz alta quando o texto é difícil; dentre muitas outras.

Por fim, o leitor faz uso de estratégias metacognitivas quando analisa, revê e reflete sobre o conteúdo lido, levanta a importância e a aplicabilidade das informações, etc. Ações cognitivas que podem se tornar suporte para as estratégias metacognitivas, seriam: fazer listas dos tópicos mais



importantes do texto, fazer um resumo para organizar as informações mais importantes, copiar trechos mais importantes, listar as informações que entendeu com facilidade, para citar algumas.

Como visto, diversas são as ações que o leitor pode escolher e que podem ser caracterizadas como metacognitivas. Algumas dessas ações se constituem em estratégias já amplamente divulgadas na literatura da área. Neste artigo escolheu-se discutir três estratégias metacognitivas que as pesquisas apontam como eficazes, e que ao mesmo tempo são de fácil aplicação em situação de sala de aula, visto que não requerem muitos treinamentos, materiais, tempo de preparação ou emprego de recursos financeiros para sua implementação. São citadas algumas importantes estratégias que, em sua aplicação, podem vir a englobar diversas das já mencionadas ações de caráter metacognitivo. São essas estratégias: o monitoramento, as autoexplicações e as justificativas. Trata-se de estratégias amplas e sofisticadas, aqui definidas e discutidas brevemente, sem a intenção de esgotar essa temática.

Monitoramento

O monitoramento é um importante fator de natureza tanto cognitiva quanto metacognitiva para uma compreensão de textos bem-sucedida. Ele permite ao leitor tomar consciência de sua compreensão de textos à medida que ela se processa. Weaver III, Bryant e Burns (1995) apontam que o monitoramento é influenciado por variáveis do sujeito (suas características individuais), por variáveis de processamento (tipos de tarefa de compreensão, instruções e materiais) e variáveis de estímulo (tipos de textos).

No monitoramento, seja enquanto lê ou após a leitura, o leitor avalia se há inconsistências em sua compreensão de parte do texto ou dele como um todo. Essas inconsistências podem ser empíricas, quando contradizem o conhecimento de mundo do leitor, ou lógicas, quando há proposições contraditórias no texto (RUFFMAN, 1996). A partir da detecção de suas dificuldades, o leitor pode eleger estratégias para remediá-las. Os leitores que apresentem problemas no aspecto do monitoramento podem ter dificuldades em eleger e utilizar estratégias de remediação. Em alguns casos, sequer conseguem perceber a presença de inconsistências em sua compreensão, ou apenas percebem que possuem uma dificuldade difusa, sem conseguir especificá-la (OAKHILL e YUILL, 1996; YUILL e OAKHILL, 1991). O leitor pode fazer uso do monitoramento no nível local, enquanto lê partes do texto, ou no nível global, tomando o texto como um todo, durante ou após a leitura.

Dentre as estratégias de monitoramento utilizadas durante a leitura podem ser destacadas a autocorreção, a repetição da leitura, a realização da leitura em velocidade mais lenta, e a seleção de informações relevantes. As próprias ações de monitoramento tendem a impulsionar o leitor a fazer regulações sobre a sua compreensão textual. Bofarull (2003) aponta que essas estratégias



exigem uma elaboração cognitiva do leitor, não podendo ser realizadas automaticamente.

Duas estratégias cognitivas que parecem estimular o leitor a fazer uso de atividades de monitoramento são a formulação de hipóteses e as inferências de previsão. Quando estimuladas pelo professor em sala de aula são potencialmente auxiliares à metacognição. Ambas as estratégias são recursos que podem e devem ser utilizados pelo leitor antes e durante a leitura, pois compreender de maneira eficaz exige uma constante formulação e reformulação de previsões e hipóteses - que são confirmadas ou descartadas na leitura - por parte de quem lê.

Antes mesmo de iniciar a leitura do texto, há aspectos que influenciam a compreensão, tais como a motivação do leitor, seu grau de interesse e, no caso de leituras realizadas em situação de sala de aula, suas expectativas quanto à tarefa proposta e quanto ao seu próprio desempenho nela. Há que se levar em consideração também as expectativas do aluno quanto ao texto, que são geradas no contato do aluno-leitor com o título, o tema proposto, imagens e ilustrações, etc. O leitor pode criar hipóteses referentes ao que irá ler com base em recursos visuais (imagens, figuras, fotos), no tipo de texto a ser lido, nos propósitos para a leitura daquele determinado texto, em informações fornecidas pelo professor acerca da temática do texto a ser lido, do título, entre outras possibilidades.

As inferências que possibilitam ao leitor criar hipóteses referentes ao que encontrará no texto são as inferências de previsão. Elas consistem na antecipação de possíveis informações a serem veiculadas no texto. Solé (1998) define previsão como o estabelecimento de hipóteses razoáveis sobre o trecho do texto a ser lido, elaboradas com base tanto na interpretação do que já foi lido, quanto nos conhecimentos e experiências do leitor. A natureza desse tipo de inferência justifica a sua ocorrência ser possível apenas antes e durante a leitura, e não após.

É sabido que metacognição envolve planejamento, e que as ações de planejamento do leitor envolvem estratégias de geração de previsões e hipóteses sobre o texto (muito embora não se limitem a elas). Para Solé (1998), ativar os conhecimentos prévios sobre o tema e estabelecer previsões sobre o texto, elaborando perguntas e criando hipóteses sobre o mesmo, são posturas antes da leitura que se constituem em estratégias que podem favorecer a compreensão do texto.

Estimular o aluno a elaborar hipóteses e inferências de previsão pode guiá-lo em seu processo de compreender. A verificação destas hipóteses e previsões, que ocorre ao continuar a leitura, leva a confirmá-las ou refutá-las. Em ambas as possibilidades - confirmação ou refutação - o aluno-leitor organiza e integra a sua compreensão. Como já exposto, avaliar e organizar os próprios processos cognitivos são atividades metacognitivas. Nesse sentido, defende-se que essas estratégias cognitivas auxiliam o monitoramento.



Autoexplicações

No tocante à estratégia metacognitiva denominada de autoexplicações, considera-se aqui a definição de Chi, Leeuw, Chiu e Lavancher (1994), que as entendem como inferências que vão além do texto, gerando nova informação, estando excluídos dessa categoria outros tipos de comentários, tais como paráfrases do texto.

Em estudo realizado com alunos do oitavo ano de escolas públicas, os referidos autores testaram a hipótese de que o simples incentivo à realização de autoexplicações, sem qualquer treinamento em estratégias, beneficia a compreensão. Os pesquisadores dividiram os participantes em dois grupos semelhantes. Os dois grupos receberam um texto de biologia referente a um assunto sobre o qual não tinham recebido instrução formal prévia. Para um grupo foi solicitado que lesse o texto de forma interrompida, frase por frase, e que após cada interrupção o participante gerasse autoexplicações, ou seja, explicasse para si mesmo o que havia compreendido da sentença. Além dessa instrução, após determinadas frases os participantes deste grupo eram solicitados a explicitar a função de um citado componente. O outro grupo controle recebeu o texto por inteiro, sendo solicitado apenas a lê-lo duas vezes.

O grupo que foi incentivado à realização de autoexplicações foi claramente mais bem sucedido em um pós-teste aplicado a ambos os grupos. A diferença entre ambos foi mais acentuada nas questões que exigiam a elaboração de inferências, indicando que, de fato, a quantidade e a qualidade de autoexplicações influenciou de maneira positiva o desenvolvimento da compreensão. Com base nesses resultados os autores concluíram que as autoexplicações promovem a aprendizagem e a compreensão profunda de novos conteúdos.

Embora seja uma estratégia de uso individual, é possível sugerir também uma adaptação da estratégia de autoexplicações ao trabalho de pares, onde os alunos compartilhariam suas autoexplicações um com o outro. Essa interação colaborativa poderia auxiliar os alunos a monitorar sua compreensão e a elaborar suas explicações com mais clareza, já que precisam assegurar que o colega as entenda.

As autoexplicações podem ser consideradas estratégias de natureza cognitiva, porém pode-se argumentar que são também metacognitivas porque, em sua essência, demandam que o leitor avalie monitore e regule a própria compreensão, tomando consciência de como pensa sobre o trecho lido.



Justificativas

Após responder perguntas relativas à compreensão do texto lido podem ser solicitadas ao leitor justificativas para as suas respostas. Estas justificativas consistem na explicação das bases de suas respostas.

Brandão (2005) ao investigar as bases de conhecimento que leitores iniciantes utilizam ao responder questões de compreensão, concluiu que leitores iniciantes já apresentam capacidade de justificar suas respostas (sendo o texto a principal fonte de conhecimento utilizada por tais leitores em suas respostas), e apontou uma associação entre uma melhor habilidade de compreensão e a habilidade de produzir justificativas mais elaboradas para suas respostas.

Em um estudo sobre o uso de conhecimentos gerais em respostas de compreensão de textos, Brandão e Oakhill (2005), ao analisarem as justificativas dadas por crianças de sete e oito anos para suas respostas, observaram que a solicitação dessas justificativas tende a ajudar a identificar com maior precisão as dificuldades de compreensão do leitor. Além disso, as autoras fazem uma reflexão pontuando que é possível que tal solicitação sirva ainda para promover uma compreensão mais eficiente, visto que estimula o leitor a pensar sobre suas respostas, podendo discuti-las, revê-las e modificá-las se achar necessário. Sendo assim, se constituiria uma atividade metacognitiva.

Um modo de fomentar as justificativas é apresentar ao aluno perguntas complementares, que consistem em indagações acerca das respostas fornecidas pelo leitor a perguntas relativas ao conteúdo do texto, a fim de que o leitor justifique as bases de geração das respostas dadas (e.g.: “Como você descobriu essa resposta? O texto lhe ajudou? Só o texto lhe ajudou ou você precisou lembrar de mais alguma coisa?”). As perguntas complementares podem ser feitas durante a leitura, sendo neste caso realizada uma leitura interrompida, ou após a leitura de todo o texto.

Mahon (2002) afirma que as perguntas complementares estimulam uma atividade metacognitiva por parte do leitor por ajudarem a esclarecer as bases de geração das inferências e o nível de consciência do leitor sobre o seu processo inferencial. Essa ideia é corroborada por Hodges (2010), que sugere que a combinação de atividades que gerem dois níveis de reflexão – um sobre o texto (atividade cognitiva que consistia na leitura interrompida do texto com perguntas inferenciais que visavam guiar o leitor em sua compreensão) e outra sobre a forma de pensar a compreensão (atividade metacognitiva que consistia em perguntas complementares que demandavam do leitor refletir sobre como suas respostas foram geradas) - facilita o estabelecimento de inferências e resulta numa compreensão mais profunda, em comparação com situações nas quais o leitor apenas reflete sobre o texto sem tomar consciência do seu processo de compreensão.



Discussão e Considerações finais

Como visto, o uso das estratégias metacognitivas é um valioso recurso auxiliar à compreensão. Alguns autores (PAULA e LEME, 2003; ROAZZI et al, no prelo) defendem a necessidade de se promover o ensino de estratégias metacognitivas e enfatizam ser este um recurso importante para a promoção da compreensão de textos. As estratégias discutidas neste artigo (monitoramento, autoexplicações e justificativas), entre outras, podem ser incentivadas pelo professor por meio de procedimentos simples, que não exigem muito tempo, nem treinamento, para a aplicação.

O docente deve promover, por meio do ensino, o uso das estratégias que ele considera adequadas naquele contexto de leitura e para aquele tipo de texto. Obviamente, a literatura da área traz sugestões sobre o ensino de determinadas estratégias. Cromley (2005), por exemplo, comenta sobre o comitê de pesquisadores sobre leitura - *National Reading Panel (NRP)*-, que através de revisão dos estudos na área recomendou o ensino de seis estratégias, de forma integrada aos conteúdos das aulas. Seriam elas: (1) geração de questionamentos, fazendo com que os alunos levantassem suas próprias questões acerca da ideia principal do texto; (2) monitoramento da compreensão, estimulando os alunos a perceber se haviam entendido o texto, sendo capazes de explicá-lo para o grupo de amigos; (3) resumo das ideias, ensinando os alunos a descartar informações menos relevantes e condensar as informações importantes; (4) resposta a questionamentos, incentivando os alunos a diferenciar os diferentes tipos de perguntas e as respostas adequadas a cada uma delas; (5) organização de gráficos, para compreender melhor sobre o uso e interpretação de diagramas; (6) abordagem de múltiplas estratégias, ou seja, ensinar aos estudantes a usar em conjunto mais de uma estratégia, como por exemplo resumir e organizar gráficos.

Percebe-se claramente na sugestão acima que são contempladas estratégias metacognitivas globais (previsão de informações gerais), de suporte de leitura (uso de registros escritos, gráficos, etc.) e resolução de problemas de compreensão (monitoramento sobre a compreensão adequada ou não das informações do texto) que podem ser aplicadas antes, durante e depois da leitura. Entretanto, é importante enfatizar que estas estratégias não podem ser consideradas as melhores ou as únicas que merecem ser ensinadas, como já exposto nas discussões acima.

Diante da multiplicidade de estratégias cognitivas e metacognitivas não há uma receita única para uma intervenção a favor da melhor compreensão textual. Principalmente, porque privilegiar o ensino de apenas algumas estratégias metacognitivas implicaria em desconsiderar outras que também podem ser úteis e importantes. Além do mais, o amadurecimento do próprio indivíduo enquanto leitor faz com este ganhe autonomia e, mediante suas



necessidades pessoais, crie ou adote as estratégias que atendam à sua necessidade, mas que não seriam, talvez, eficazes para todos os outros leitores.

Uma observação de Cromley (2005), entretanto, merece destaque. Diante da escolha das estratégias que o professor considera pertinentes, atentar para o modo de ensino, seguindo uma determinada sequência, poderia resultar numa aprendizagem mais efetiva de estratégias metacognitivas. Primeiramente, o referido autor sugere que explicar ao aluno o porquê do uso dessas estratégias melhoraria a aprendizagem. O autor acredita que não basta saber "como" se usam as estratégias, mas "porque" elas serão úteis, de forma que o aluno se motive a aprendê-las e colocá-las em prática. É importante destacar que tal explicação deve ser dada de forma simples, adequando a linguagem ao nível de entendimento do aluno, e reforçada em várias ocasiões. Em segundo lugar, o autor defende que cabe ao professor dar uma demonstração explícita de como e quando usar determinadas estratégias, já que algumas estratégias são utilizáveis e mais eficazes em certas circunstâncias, mas não em outras. Em terceiro lugar, sugere-se que os alunos pratiquem ativamente o uso da estratégia em sala de aula. Em quarto lugar, o autor ressalta a importância de dar suporte aos alunos enquanto eles aprendem as estratégias, através de dicas, lembretes, questionamentos, explicações, etc. Em seguida, sugere-se que seja permitido que os alunos expliquem o que eles entenderam a partir da leitura realizada, a fim de que o professor tenha a oportunidade de avaliar a compreensão do aluno, bem como demonstrar quão valiosa é a estratégia, já que o fez compreender melhor o texto. Outra sugestão é que o professor dê *feedback* ao aluno sobre suas respostas. O autor aponta que não se deve esquecer, entretanto, que o *feedback* deve ser sempre adaptado para a idade e o contexto cultural da turma. Por fim, deve-se inquirir o aluno sobre o quão útil foi determinada estratégia, com o objetivo de ajudar o aluno a fazer suas próprias relações entre o uso das estratégias e uma melhor compreensão.

Embora mais uma vez reafirme-se que não há como fornecer receitas prontas, estas sugestões foram citadas já que, de fato, acredita-se ser possível que atividades desta natureza ajudem o aluno a desenvolver e aprender estratégias metacognitivas de leitura, o que favorecerá o exercício de sua postura crítica perante o texto, que é essencial para uma compreensão mais ricamente integrada (GRAESSER, 2007).

Diante da complexidade e extensão do tema, este artigo apresenta-se apenas como uma breve discussão sobre o uso das estratégias metacognitivas de leitura, não esgotando as possibilidades de outras estratégias metacognitivas, nem outras relações com o ato de ler. Espera-se, entretanto, que ele cumpra o papel de despertar e motivar o professor para novas pesquisas, novos questionamentos, novas práticas pedagógicas, bem como o uso efetivo das estratégias metacognitivas de leitura.



Referências

BOFARULL, M. T. Avaliação da compreensão da leitura. Proposta de um roteiro de observação. In: TEBEROSKY, A. et al. **Compreensão de leitura, a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.127-136.

BRANDÃO, A. C. P De onde vêm as respostas das crianças a perguntas de compreensão: o texto e os conhecimentos prévios do leitor. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 28, out. 2005, Caxambu-MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

BRANDÃO, A.C.P.; OAKHILL, J. "How do you know this answer?" – Children's use of text data and general knowledge in story comprehension. **Reading and Writing**, v. 18, p. 687-713, dec. 2005.

BROWN, A.L.; ARMBRUSTER, B.B.; BAKER, L. The role of metacognition in reading and studying. In: ORASANU, J. (Org.), **Reading comprehension: From research to practice**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1986, p.49-75.

CARVALHO, M. R.; JOLY, M. C. R. A. . Avaliando as estratégias metacognitivas de leitura no ensino fundamental. In: ALMEIDA, L. S.; MACHADO, C.; GONÇALVES, M.; NORONHA, A.P.P. (Orgs.). **Avaliação Psicológica: Formas e Contextos**. Braga: Psiqúlibrios, 2008, v. 1, p.1-11.

CHI, M. T. H.; LEEUW, N.; CHIU, M. H.; LAVANCHER, C. Eliciting self-explanations improves understanding. **Cognitive Science**, Amsterdam, n. 18, 1994, p. 439-477.

COELHO, C.L.G.; CORREA, J. Desenvolvimento da compreensão leitora através do monitoramento da leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 23, 2010. p 575-581.

CROMLEY, J. Metacognition, Cognitive Strategy Instruction, and Reading in Adult Literacy. **Review of Adult Learning and Literacy**, 2005. Disponível em: <http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann_rev/rall_v5_ch7_supp.pdf>. Acesso em: 10 set. 2010.

DIAS, M.G.B.B.; MORAIS, E.P.M.; OLIVEIRA, M.C.N.P. Dificuldades na compreensão de textos: uma tentativa de remediação. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 4, 1995, p. 13-22.

FERREIRA, S.P.A.; DIAS, M.G.B.B. Compreensão de Leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 18, n.1, 2002, p. 51-62.



GRAESSER, A.C. An introduction to strategic reading comprehension. In: McNAMARA, D. S. (Org.) **Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. p. 3-26.

HODGES, L. V. S. D. **Um estudo sobre a influência da metodologia on-line em compreensão de textos**. 2010. 184f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

JOLY, M.C.R.A. **Escala de Estratégias de Leitura** – formato Ensino Médio. Relatório de pesquisa. Universidade de São Francisco, Itatiba, SP. 2005.

KING, A. Beyond Literal Comprehension: a strategy to promote deep understanding of text. In: McNAMARA, D. S. (Org.) **Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. p. 267-290.

MAHON, E. **Compreensão de texto: análise das inferências através de uma metodologia on-line**. 2002. 175f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, 1996, p. 64-82.

MARCUSCHI, L. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. **Leitura, Teoria e Prática**, ano 4, n. 5, 1985, p. 3-16.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 296p.

MARINI, J. A. S.; JOLY, M. C. R. A. . A leitura no Ensino Médio e o uso das estratégias metacognitivas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** (UERJ), v. 8, 2008, p. 35-47.

OAKHILL, J.; CAIN, K. The development of comprehension skills. In: NUNES, T.; BRYANT B. (Orgs.) **Handbook of children's literacy**. London: Kluwer Academic, 2004. p. 155-180.



OAKHILL, J.; CAIN, K. Issues of causality in children's reading comprehension. In: MACNAMARA, D. S. (Org.). **Reading comprehension strategies: theory, interventions and technologies**. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2007. p. 47-71.

OAKHILL, J.; YUILL, N. Higher order factors in comprehension disability: processes and remediation. In: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. (Orgs.) **Reading Comprehension Difficulties: Processes and Intervention**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 69-92.

ORLANDI, E.P. **Discurso e leitura**. 6ª ed. São Paulo: Cortez. 2001.

PAULA, F. V. DE; LEME, M. I. DA S. A importância do desenvolvimento da metacognição para a superação de dificuldades da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.), **Metalinguagem e Aquisição da Escrita Contribuições da Pesquisa para a Prática da Alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003, p. 91-118.

ROAZZI, A.; HODGES, L.; QUEIROGA, B.; ASFORA, R.; ROAZZI, M. Compreensão de texto e modelos teóricos explicativos: a influência de fatores linguísticos, cognitivos e metacognitivos. In: MOTA, M.; SPINILLO, A. G. (Orgs.), **Processos de compreensão de texto: contribuições da psicologia cognitiva**. No prelo.

RUFFMAN, T. Reassessing children's comprehension-monitoring skills. In: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. (Orgs.) **Reading comprehension difficulties**. Processes and intervention. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. 33-67.

SANTA-CLARA, A.; SPINILLO, A. G. Pontos de convergência entre o inferir e o argumentar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 1, 2006, p. 87-94.

SERRA, J.; OLLER, C. Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. In: TEBEROSKY, A. et al. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed. 2003, p. 35-43.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194p.

SOLÉ, I. Ler, leitura, compreensão: "sempre falamos a mesma coisa?" In: TEBEROSKY, A. et al. **Compreensão de leitura, a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.17-34.

SPINILLO, A. G. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, San Juan, v. 42, n. 1, 2008, p. 29-40.



SPINILLO, A. G.; MAHON, E. Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia *on-line*. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, 2007, p. 463-471.

WEAVER III, C.; BRYANT, D.; BURNS, K. Comprehension monitoring: extensions of the Kintsch and van Dijk model. In: WEAVER III, C.; MANNES, S.; FLETCHER, C. (Orgs.) **Discourse comprehension**: essays in honor of Walter Kintsch. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. p.117-139.

YUILL, N.; OAKHILL, J. **Children's problems in text comprehension**: an experimental approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 253 p.

Enviado em: 19/05/2012

Aceito em: 28/08/2012