FRÄULEIN VIDIGAL DE PAULA

**CONHECIMENTO METACOGNITIVO DE CRIANÇAS DE
3ª SÉRIE QUE APRESENTAM DIFICULDADES
NA AQUISIÇÃO DA LEITURA**

*Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São
Paulo, como parte dos requisitos para a
obtenção do título de Mestre em
Psicologia*

Área de concentração: Psicologia
Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientadora: **Profa. Dra. Maria Isabel
da Silva Leme**

**São Paulo
2001**

**Ficha Catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca
e Documentação do Instituto de Psicologia da USP**

Paula, F. V. de

Conhecimento metacognitivo de crianças de 3ª série que apresentam dificuldades na aquisição da leitura / Fräulein Vidigal de Paula. – São Paulo: s.n., 2001. – iix, 127p.

Dissertação (mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade.

Orientadora: Maria Isabel da Silva Leme.

1. Metacognição 2. Leitura 3. Crianças 4. Aprendizagem 5. Alfabetização I. Título.

**CONHECIMENTO METACOGNITIVO DE CRIANÇAS DE
3ª SÉRIE QUE APRESENTAM DIFICULDADES
NA AQUISIÇÃO DA LEITURA**

FRÄULEIN VIDIGAL DE PAULA

BANCA EXAMINADORA

Maria Isabel da Silva Leme
(Nome e Assinatura)

Maria Regina Maluf
(Nome e Assinatura)

Tânia Maria Santana de Rose
(Nome e Assinatura)

Dissertação defendida e apresentada em: ____/____/____

Dedicatória:

À Sônia Max Vidigal, minha mãe, com quem tenho
aprendido as maiores lições: o amor e a obstinação.

Às crianças que com tanta disposição aceitaram
participar desta pesquisa. É por vocês e para vocês este
trabalho. Vocês são a motivação e a razão de tudo isto.

AGRADECIMENTOS

A Maria Isabel da Silva Leme que me orientou com tanta sabedoria, lucidez, segurança e generosidade ao longo deste trabalho e pela confiança em mim depositada. E devo dizer que, extrapolando o cumprimento de seu papel de orientadora acadêmica, tornou-se para mim mais do que a referência profissional, a de ser humano.

Às Professoras Maria Regina Maluf e Tânia Maria Santana de Rose pelas preciosas sugestões e orientações por ocasião do exame de qualificação desta pesquisa.

Aos Professores José Fernando Bittencourt Lomônaco, Maria Regina Maluf, Ema Otta, Marilene Proença, Yves de La Taille, Maria Thereza C. C. de Souza e Iraí Cristina B. Alves pelo aprendizado que me proporcionaram acerca da psicologia, de seu pensar e fazer científico em suas disciplinas ou fora delas.

Ao Colégio Clorinda, Dante especialmente à diretoria e coordenadoria do turno da manhã, às professoras da 3ª série e às crianças que, abrindo mão de seu precioso tempo, concederam sua participação e atenção para que este trabalho fosse realizado. Foi um imenso prazer para mim esta convivência durante a coleta de dados.

Ao CNPq pelo apoio financeiro ao me conceder a bolsa de pesquisa para que eu pudesse me dedicar integralmente ao trabalho.

Às pessoas da secretaria do PSA, da CAC e da Secretaria de pós-graduação pelo atendimento competente, paciente, e atencioso que me prestaram sempre que precisei. Em especial à Miriam, Sandra, Deodata, Alexandre, Clarice, Olívia, Bentânia.

Aos funcionários e amigos da biblioteca do Instituto de Psicologia - Elaine, Maria, Juliana, Alexandre, Wanderley, Renato, dentre outros - que com tanta eficiência, gentileza, atenção e competência tornam este trabalho mais fácil e agradável de ser realizado. À Miriam Garcia pelo auxílio nas análises estatísticas e Sílvia Barrera pela leitura cuidadosa e sugestões.

À Vera, Dona Eline e Senhor José, amigos que moram em meu coração, aos quais jamais eu terei agradecido o suficiente, sobretudo por terem sido para mim a família que eu não tinha em São Paulo quando aqui cheguei.

Lígia pela inestimável amizade e pelo auxílio precioso que me prestou em diferentes momentos deste trabalho.

Ao Fábio com quem aprendi que a vida pode nos oferecer as mais inesperadas surpresas e que por isso pode ser mais simples; por não me deixa ficar triste, por me oferecer momentos muito felizes.

À Christhianny Valente minha companheira de teto e profissão. Tenho certeza, terá seu merecido reconhecimento pelos benefícios e papel fundamental que prestará à sua comunidade num futuro próximo.

À Léa minha mestra e amiga, que sem o saber, além do apoio e compreensão, me trazia sempre um pedacinho de ‘casa’, me fortalecendo e aplacando a irrevogável saudade de tudo e todos.

À Maria Tereza e Joviles, Cristalina, Marcos, Gladis, Vicente e Daniel, Gesil, Elizangela ... estas e outras amizades que se construíram daqui para toda a vida, presenças tão importantes em diversos momentos de angústia e alegria.

À minha mãe pelo amor, carinho, desprendimento, torcida e por jamais ter medido esforços para que eu pudesse vir e permanecer em busca desta realização.

Rita e Carlos Augusto, que sonharam tantas vezes comigo este momento, muito antes de tudo começar e por não terem me deixado desistir de tentar. Olhem só! Valeu a pena! Chegamos até aqui!

Ao Juninho (Franklin Jr.) e a Fanny, meus caros irmãos, pelo carinho, pela força, por existirem na minha vida.

Ao meu pai, que dentre outras lições, me ensinou tão cedo a pensar e ter curiosidade sobre o mundo, as estrelas, as pessoas... e a ter um carinho especial pela ciência e pelo conhecimento.

Aos meus avós Nelson e Rosinha por existirem, pois são meus amores, meu esteio e minha força sempre.

Ao Lúcio, pelo companheirismo e compreensão em horas felizes e difíceis deste percurso. E com quem dividi muitos sonhos, para que este se tornasse realidade agora.

À minha tia Milva, a quem eu sempre ouvia com atenção enquanto falava com carinho e preocupação sobre seu trabalho como professora primária. À Tia Marli em nome do(a)s tio(a)s e primo(a)s, Terezinha e demais amigos que sempre me apoiaram e torceram de longe, mas sempre presentes em meu coração.

À Fátima, representando a COSEAS, pela moradia.

E a todos, amigos ou não, que eventualmente eu não tenha citado o nome e que presenciaram e tornaram-se de algum modo personagens dessa história. Esta que aqui encontra seu fim, para que outras prossigam com todas as suas vicissitudes, desafios, vitórias, alegrias, ensinamentos, surpresas e descobertas...

Muito Obrigado!

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE GRÁFICOS	ix
LISTA DE TABELAS	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUÇÃO	1
1 - Aquisição da linguagem escrita	6
1.1.1 Contextualizando aquisição da leitura	8
1.1.2 Evolução recente do campo de estudos sobre aquisição leitura	10
1.2 A leitura sob o ponto de vista do desenvolvimento	14
1.3 A leitura sob o ponto de vista do processamento de informação	22
1.3.1 Processo de acesso ao léxico	26
1.3.2 Processo de acesso à compreensão	29
1.3.3 Diferenças na capacidade para a leitura: teoria da eficiência verbal	34
2 - Metacognição	37
2.1 Metacognição: delimitação do campo de investigação	37
2.1.1 Correntes de pesquisa	39
2.1.2 Implicações metodológicas para o estudo das funções metacognitivas	42
2.2 Conhecimento metacognitivo	45
2.2.1 Estudo do conhecimento metacognitivo na aquisição da leitura	47
3 - OBJETIVOS DO ESTUDO	53
4- QUESTÕES DE PESQUISA	53
5 - MÉTODO	54
6 - RESULTADOS	58
6.1 Procedimento de análise dos resultados da tarefa de leitura	58
6.2 Apresentação da análise dos resultados da tarefa de leitura	59
6.3 Procedimento de análise dos resultados das entrevistas	63
6.4 Apresentação da análise dos resultados das entrevistas	64
6.4.1 <i>Conhecimento sobre tarefas e pessoas (leitura)</i>	64
6.4.2 <i>Auto-avaliação</i>	70
	83
6.4.3 Autogerenciamento	
7 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	93
8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
ANEXO 1 – Provas do SARESP de português para a 3ª série	107
ANEXO 2 - Instrução e roteiro de entrevista sobre conhecimentos metacognitivos em leitura	110
ANEXO 3 - Protocolo para registro e correção de tarefa de leitura de livro	113
ANEXO 4 - Tabelas de frequência e porcentagem da categorização das entrevistas dos grupos G1 e G2	120

LISTA DE FIGURAS

Figura n.	Página
1. Exemplo de modelo de processamento em leitura adaptado por Eysenck e Keane (1994) de Ellis e Young, (1988)	23

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico n.	Página
1. Distribuição do tempo de leitura por Grupo (1 e 2).	60
2. Distribuição do escore de erro por Grupo (1 e 2).	60
3. Distribuição do escore de auto-correção por Grupo (1 e 2).	60
4. Categorias de relato sobre aquisição de leitura na escola por Grupo (1 e 2)	72
5. Categorias de relato sobre fatores que determinam a formação do leitor por Grupo (1 e 2)	73
6. Categorias de relato sobre avaliação prévia da tarefa de leitura por Grupo (1 e 2).	85
7. Categorias de relato sobre partes priorizadas numa leitura rápida por Grupo (1 e 2).	88
8. Categorias de relato sobre procedimento adotado frente a uma palavra desconhecida por Grupo (1 e 2).	90

LISTA DE TABELAS

Tabela n.	Página
1. Média e Desvio Padrão do desempenho das crianças no SARESP, por turma.	54
2. Caracterização dos grupos por turma, idade e sexo.	55
3. Frequência e porcentagem de respostas positivas às questões do roteiro de entrevista para o item conhecimento sobre tarefa e pessoas.	65
4. Frequência e porcentagem de respostas positivas as questões do roteiro de entrevista para o item auto-avaliação.	71
5. Frequência e porcentagem de respostas positivas as questões do roteiro de entrevista para o item autogerenciamento.	84
6. Escore do relato dos grupos acerca de conhecimento sobre tarefa e pessoas	121
7. Escore do relato dos grupos acerca de conhecimento sobre auto-avaliação (Conhec. Declarativo)	122
8. Escore do relato dos grupos acerca de conhecimento sobre auto-avaliação (Conhec. Condicional)	123
9. Escore do relato dos grupos acerca de conhecimento sobre autogerenciamento (Avaliação da tarefa)	124
10. Escore do relato dos grupos acerca de conhecimento sobre autogerenciamento (Planejamento)	125
11. Escore do relato dos grupos acerca de conhecimento sobre autogerenciamento (Planejamento)	126
12. Escore do relato dos grupos acerca de conhecimento sobre autogerenciamento (Regulação)	127

RESUMO

PAULA, Fräulein Vidigal de *Conhecimento metacognitivo de crianças de 3ª série que apresentam dificuldades na aquisição da leitura*. São Paulo, 2001. 127p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Investigou-se como crianças de 3ª série do ensino público, destacadas por dificuldades na aquisição da leitura, relatam como percebem, organizam e avaliam sua atividade cognitiva em situações de leitura. Participaram 40 crianças distribuídas em dois grupos com baixo (G1) e alto (G2) desempenho, como referência para a comparação de resultados, em uma tarefa padronizada de leitura e escrita, aplicada em 80 crianças. O relato de conhecimento metacognitivo sobre leitura obteve-se pela aplicação individual de um roteiro de entrevista. Este foi analisado a partir da frequência de respostas apresentadas por grupo, nas diferentes categorias. Para analisar relações entre conhecimento metacognitivo e nível de desempenho aplicou-se individualmente uma tarefa de leitura de livro. O tempo de leitura, tipos de erro e condutas de auto-regulação foram registradas em protocolo apropriado. Estes foram analisados em função do tempo de leitura e das taxas de erro e de auto-regulação. Nos resultados, evidencia-se no G2 maior domínio de conhecimentos metacognitivos relativo a dimensões mais complexas da leitura, com maior referência a conhecimentos sobre nível ortográfico, estrutura textual, estratégias e generalização destes para outras disciplinas; enquanto que no G1 destacam-se conhecimentos principalmente relacionados ao nível da palavra. Na tarefa de leitura o G2 apresentou desempenho significativamente superior, sobretudo em relação ao tempo e à taxa de erro. Comparando os resultados dos dois instrumentos, concluímos que há uma relação entre o plano do conhecimento declarável pela criança sobre seu funcionamento cognitivo e seu desempenho efetivo no plano da ação em tarefa de leitura.

ABSTRACT

PAULA, Fraulein Vidigal de *Metacognitive Knowledge of Third Grade Children who Present Literacy Acquisition Problems*. São Paulo, 2001, 127p. Master Thesis, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Children's self reports concerning their cognitive activity during reading tasks were investigated in this study. Forty third graders, divided in two groups, according to their literacy achievement, low (G1) and high (G2), were selected among 80 students, by a standardized test that assessed their reading and writing abilities. Self-reports concerning metacognitive knowledge were obtained in individual interviews and analysed by frequency of categories in each group. A reading task was also assigned individually, in order to assess relationships between metacognitive knowledge and reading performance. Reading time, mistakes and self-correcting strategies were registered in a pre - devised protocol. Results evidenced better control of metacognitive knowledge among G2 third graders related to more complex dimensions involved in reading, such as spelling, textual structure, strategies and generalizing to other domains, while low achievers' knowledge was more focused at word level. High achievers (G2) also performed significantly better in the reading task, specially reading time and mistake's rate. Results support conclusions about existing relationships between manifest metacognitive knowledge and performance in reading tasks.

FRÄULEIN VIDIGAL DE PAULA

**CONHECIMENTO METACOGNITIVO DE CRIANÇAS DE
3ª SÉRIE QUE APRESENTAM DIFICULDADES
NA AQUISIÇÃO DA LEITURA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo, como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestre em
Psicologia

**São Paulo
2001**

Este estudo teve o objetivo primordial de investigar como algumas crianças – alunos da 3ª série do ensino fundamental - destacadas na escola pelas dificuldades de aprendizagem da leitura, percebem, organizam e avaliam a própria atividade cognitiva envolvida nas situações de leitura. Portanto, buscamos compreender como se relacionam metacognição e nível de desempenho em leitura nestas crianças.

Ao dirigirmos nossa atenção para a metacognição consideramo-la como (1) o conhecimento que o indivíduo constrói a respeito dos fatores que podem afetar suas aprendizagens e seu desempenho e (2) o uso que faz deste ao planejar, executar e avaliar suas ações. Consideramos que a partir de sua experiência cotidiana pode adquirir um conhecimento a respeito de sua memória, das estratégias de estudo e de suas próprias limitações e assim, utilizá-lo deliberadamente para adquirir novos conceitos, solucionar problemas e aperfeiçoar suas competências em tarefas como as de leitura.

São vários os princípios que motivam a escolha deste tema de pesquisa. Entre eles, encontramos a constatação dos altos índices de fracasso e evasão escolar. Neste contexto, podemos salientar que parte dos alunos de baixa renda, que ingressam no sistema de ensino público brasileiro, enfrentam fatores que perpetuam este estado de coisas, logo nos seus primeiros anos de escolarização. Normalmente, estes alunos são destacados na escola pela manifestação de alguma dificuldade no curso de suas aprendizagens. As dificuldades na aquisição da leitura e da escrita são as que mais se evidenciam no âmbito escolar, possivelmente em razão de dois principais fatores: do valor social que possuem o ‘ler e escrever’ e pelo que significam enquanto pré-requisitos para que uma série de aprendizagens possa acontecer (Madruga e Lacasa, 1996).

As pesquisas desenvolvidas no campo da psicologia cognitiva sobre processamento de informação, têm contribuído de forma especial para a compreensão das estratégias cognitivas, dos conhecimentos e sua organização, além do conhecimento e controle que o indivíduo pode exercer sobre o funcionamento de sua mente, na execução de tarefas de leitura.

Partindo deste referencial, compreendemos que a aquisição da linguagem escrita exige do aprendiz um esforço consciente para dominar as estruturas lingüísticas de caráter formal. Diferentemente, na linguagem oral o aprendiz pode se beneficiar de processos inatos que são ativados quando este entra em contato com linguagem falada em seu ambiente (Gombert, no prelo).

Neste sentido, o desenvolvimento de estratégias metacognitivas tem sido destacado na literatura, sobre aquisição da linguagem escrita, como um fator relevante na superação de dificuldades relacionadas ao ato de ler (Madruga e Lacasa, 1996). Além disto, há evidências de que tais funções metacognitivas são particularmente desenvolvidas em leitores proficientes. Tais evidências permitem afirmar que este é um fator fundamental para uma atuação competente do aprendiz, seja criança ou adulto.

Também podemos destacar estudos bastante recentes sobre a importância e possibilidades do desenvolvimento de estratégias metacognitivas, mediante um programa de instrução, como suporte para a superação de dificuldades encontradas pelo aluno, em seu processo de alfabetização. Para que uma experiência desta natureza possa ser concebida para o contexto escolar com o qual trabalhamos, cremos ser mister a execução desta pesquisa. Esta poderá resultar numa fonte de informações e reflexões para o planejamento de pesquisas e práticas futuras que incluam a atenção às funções metacognitivas nas práticas de ensino e avaliação da leitura.

As dificuldades na aquisição da leitura são reconhecidas quando se observa uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola, para o domínio desta habilidade. Essas acontecem em virtude de uma complexa união de fatores (afetivos, socioculturais, educativos, familiares) que afetam o desempenho da criança, sem que haja necessariamente dano ou comprometimento neurofisiológico (Guzzo, 1987; Fonseca, 1995).

Em meio aos fatores intraescolares que podem atuar sobre o mau desempenho da criança podem estar: as condições ambientais, padrões de relação e expectativas de profissionais da educação e da saúde em relação ao seu potencial para aprendizagem, nas quais se destacam preconceitos e estereótipos sobre sua origem familiar, étnica, sócio-cultural e econômica (Patto, 1984, 1990; Moysés e Collares, 1993; Souza, 1996; Machado, 1996; Souza e Machado, 1997 entre outros).

Todavia, não negamos a existência dos chamados distúrbios de aprendizado. Porém, estes são uma parcela verdadeiramente pequena, se comparada ao grande contingente de crianças identificadas como portadoras de dificuldades de aprendizagem. Estes só podem ser atribuídos à criança quando se leva em conta a complexidade desta questão e caso seja realizado o devido exame de diversas variáveis. Um bom exemplo deste tipo de preocupação é o estudo de Marques (1995). Para compreendermos a dificuldade do diagnóstico das dislexias e sua etiologia merecem destaque os trabalhos de Nunes, Buarque e Bryant (1992) e Kajihara (1997).

Fonseca (1995) salienta que “a relatividade cultural do termo dificuldade de aprendizagem e a relatividade cultural a ele adstrito dependem das múltiplas situações das crianças, e igualmente dos diferentes níveis de aspiração dos adultos que as envolvem” (p. 93). Por isso, ao identificarmos crianças que apresentam dificuldades na aquisição da leitura optamos por fazê-lo tomando como parâmetro para avaliações um grupo que apresenta bom desempenho no mesmo ambiente escolar.

Supomos que as dificuldades em leitura no curso da alfabetização podem ser manifestas em diferentes domínios da leitura - como no fonológico, ortográfico, semântico e estrutura do texto. Para analisarmos a manifestação dessas dificuldades, abordaremos duas tradições de estudo sobre a aquisição da leitura. Uma delas compreende o estudo do desenvolvimento da habilidade de leitura, descrevendo-o em etapas. Estas são caracterizadas pela descoberta de uma nova estratégia de leitura pela criança, a qual torna-se predominantemente usada em suas leituras, seja ela: a estratégia logográfica, a alfabética ou a ortográfica (Pinheiro, 1994; Cardoso-Martins, 1996; Morais, 1998). Neste estudo, este conhecimento nos ajuda a localizar as crianças num contínuo de habilidades já adquiridas, vislumbrando os próximos passos a serem alcançados.

Outra tradição, derivada de uma perspectiva do processamento de informação, está empenhada especialmente em discernir e compreender os processos mentais subjacentes aos atos de leitura hábil. Nesta perspectiva, observando diferenças na conduta de leitores fracos e eficientes, entre leitores iniciantes e experientes, buscam avaliar os fatores que contribuem para uma leitura mais eficaz. Estes estudos estão relacionados à Teoria da Eficiência Verbal, na qual a leitura de texto hábil é determinada por uma automatização dos processos de reconhecimento

grafofônico e por uma independência de uso de pistas de contexto para uma leitura mais veloz e compreensiva (Perfetti, 1985, 1992). Dito de outra maneira, considera-se que uma leitura menos veloz e conseqüentemente com menor compreensão é um indício de que o leitor não alcançou ainda um nível satisfatório de automatização do processamento fonológico. Para que esta seja alcançada é importante que a criança possa investir uma atenção consciente nos conhecimentos lingüísticos relacionados a esse domínio e a sua conduta enquanto realiza atividades relacionadas a esse conhecimento.

Alguns trabalhos têm demonstrado que crianças muito pequenas apresentam pouco conhecimento e reflexão sobre o próprio pensamento, e pouco uso espontâneo das estratégias de aprendizagem (Madruga e Lacasa, 1996). A manipulação espontânea e consciente deste conhecimento, em prol dos objetivos de uma tarefa, aconteceria por volta dos 12 anos de idade. Entretanto, esses estudos também ressaltam que o potencial para tanto já existe desde muito cedo no aluno – aproximadamente entre os seis e oito anos. Pressupondo este potencial, a aquisição de conhecimentos e o uso das estratégias metacognitivas são susceptíveis à instrução. A esse respeito, Kato (1995) resalta a importância da natureza das tarefas de leitura e da qualidade de resultados exigidos da criança como fatores que atuam sobre o desenvolvimento das possibilidades de auto-reflexão, guia e auto-avaliação durante o aprendizado e do efeito destas sobre o desempenho do aluno.

A aquisição de estratégias e conhecimentos, envolvidos na atividade metacognitiva, pode ser favorecida tanto pela maneira como se organizam as relações e tarefas de instrução no contexto escolar, como pelas experiências cotidianas da criança com situações de leitura. Para conhecermos, em parte, o benefício que ela extrai dessas experiências com leitura podemos registrar a frequência e diversidade em que aparecem no seu relato. Conforme a definição de Flavell (1979), podemos classificar esse conhecimento sobre leitura, adquirido de modo formal ou informal, como conhecimento metacognitivo sobre *estratégias, tarefas e pessoas* - incluindo o conhecimento sobre si mesma e sobre os outros no exercício dessa tarefa cognitiva.

Portanto, atribuímos importância a esse conhecimento metacognitivo por considerarmos que a criança pode beneficiar-se deliberadamente deste conhecimento – sobre seus pensamentos e ações e de outros, em diferentes situações de leitura - em

favor de um aprendizado e exercício mais eficiente da leitura. O educador também passa a dispor de mais um instrumento para auxiliar e avaliar o aprendizado, ao incentivar a criança a expressar este conhecimento.

Em virtude dessas considerações, supomos que a criança provavelmente possui um conhecimento e controle metacognitivo relativo, principalmente, ao domínio da leitura para o qual direciona a maior parte de seus esforços. Por essa razão, optamos por conjugar tarefas de leitura e entrevista para que tal questão seja examinada.

Neste sentido, foram metas deste trabalho analisar o desempenho das crianças em uma tarefa de leitura e obter relato verbal que permita sondar se estas crianças possuem conhecimento metacognitivo sobre leitura. Tais metas foram alcançadas mediante a análise do desempenho das crianças selecionadas para o trabalho em uma tarefa de leitura de livro e de seu relato verbal obtido por meio de entrevista, sobre conhecimentos metacognitivos em leitura. A escolha destes instrumentos e procedimentos foi previamente avaliada, por meio a realização de um estudo piloto. Um procedimento posterior foi o de investigar a existência de relações entre o nível de desempenho nas tarefas de leitura e a qualidade de conhecimentos metacognitivos relatados pelas crianças.

Finalmente, esperamos que estas considerações possam esclarecer as diretrizes que orientaram a elaboração desta pesquisa. Por essa razão, procuramos contribuir, ainda que modestamente, para o estabelecimento de parâmetros que possibilitem a melhor compreensão de um entre os diversos fatores responsáveis pelo fracasso escolar, vislumbrando novos conhecimentos sobre o aprendiz e novas possibilidades de atuação do educador a partir dos resultados dessa investigação.

1 - Aquisição da linguagem escrita

Alfabetização e letramento

Atualmente, basta estar em uma sociedade letrada para compreendermos a importância da aquisição da linguagem escrita por todos os indivíduos que dela participam. Consideramos que o fenômeno da alfabetização compreende o domínio progressivo das habilidades de leitura, escrita e contar durante o processo de escolarização. E devemos reconhecer a influência que o domínio destas habilidades pode exercer sobre a aquisição de outras ordens de conhecimento social e acadêmico. Seriam estes conhecimentos de essencial importância para uma inserção do alfabetizando em uma sociedade letrada de modo mais adaptado e autônomo. Ao falarmos de sociedade letrada adentramos em uma outra esfera de domínio conceitual sobre aquisição de leitura e escrita, que difere da alfabetização. Trata-se do conceito de letramento, que vez ou outra fazemos menção no decorrer deste texto.

Uma vez que um indivíduo nasce e cresce no interior de uma sociedade permeada pelo código escrito, de algum modo e em diferentes medidas, este indivíduo terá contato com este código. Tfouni (1991), por exemplo, menciona diversas ocasiões em que encontrou pessoas de diferentes idades que, apesar de jamais terem freqüentado um ambiente escolar, ou por terem se desligado dele prematuramente, construíram um saber válido e útil sobre a escrita presente em seu dia a dia. Este conhecimento sobre a linguagem escrita, ainda que precário, permitiria a essas pessoas resolver uma série de tarefas que dependem deste conhecimento. Recordamos da situação em que uma senhora desenvolveu estratégias de reconhecimento para a leitura e execução de uma receita de bolo, a partir da disposição dos elementos da escrita impressos no papel, de seu conhecimento prévio sobre os ingredientes e procedimentos que costumam estar presente na sua feitura.

Por outro lado, Tfouni (1995) relata casos em que a escolarização deixa de ser um critério suficiente para atribuir a uma pessoa um alto nível de letramento. Tratam-se de situações em que a passagem pela vida escolar parece não ter sido suficiente para que o discurso oral e escrito do aluno fosse afetado significativamente pela estrutura da linguagem escrita. Encontra e relata evidências flagrantes desta hipótese, tanto em alunos do ensino superior, quanto em pessoas que já possuem um diploma. Esta última consideração nos remete para a reflexão ainda necessária sobre

a qualidade das experiências e das intervenções oferecidas às crianças nas primeiras séries de alfabetização.

Conforme a proposta desta autora (Tfouni, 1991) o letramento poderia ser colocado num contínuo de variação, conforme o menor ou maior índice de experiência com situações relevantes em que a escrita está presente ou é solicitada. Para maiores pormenores sobre este conceito vale a pena consultar os trabalhos de Tfouni (1991, 1995) e Kato (1998).

Vale também salientar que diferentes modos de apresentar os conceitos de alfabetização e letramento, ou leitura e escrita, por exemplo, devem ser considerados no conjunto do trabalho apresentado pelo autor, além do contexto histórico em que este se apresenta. Neste sentido, Mortatti (2000) nos apresenta diferentes sentidos atribuídos ao conceito de alfabetização no conjunto das reflexões teóricas e políticas de ensino, no estado de São Paulo, no decorrer de pouco mais de um século.

Passemos então a apresentar o que compreendemos neste trabalho como aquisição da leitura e escrita e o conjunto de habilidades que disponibilizam aos usuários dessas ferramentas de linguagem.

Escrita e leitura

Consideremos que o exercício deste domínio de conhecimentos e habilidades compreende tanto a capacidade do indivíduo de reconhecer e compreender esta linguagem, assim como a capacidade para expressar-se por meio desta forma de linguagem. Mais precisamente, podemos dizer que o reconhecimento e compreensão de um conjunto de sinais grafofônicos, dispostos em palavras ou sentenças com significado, de que dispõe um certo idioma, diz respeito ao processo de leitura. Quanto à possibilidade de registro e expressão por meio desta linguagem podemos chamar de processo de escrita.

Embora possamos distinguir estes dois processos envolvidos no domínio da linguagem escrita, também devemos reconhecer que nas situações cotidianas, os esforços para adquirir a capacidade de exercer um e outro confundem-se e afetam-se mutuamente. Entretanto, cremos que precisamos compreender melhor em que medida estes tornam-se interdependentes durante a alfabetização de uma criança. Para tanto, estes precisam ser analisados e compreendidos naquilo que têm de particular na formação de um usuário desta forma de linguagem. Por esta razão,

neste estudo focalizamos alguns fatores relacionados à aquisição das habilidades requeridas num processo de leitura.

Para analisarmos estes fatores a partir dos dados obtidos no trabalho de campo, nos itens seguintes deste capítulo apresentamos inicialmente a concepção de leitura com a qual trabalhamos, procurando em seguida refletir sobre sua aquisição, levando em conta a história de nosso sistema de escrita. Posteriormente, apresentamos brevemente a configuração recente do campo de estudos sobre leitura e as duas principais perspectivas teóricas que têm norteado os estudos sobre este tema. Por último, especificamos algumas dimensões do processamento da leitura e a teoria que nos serve de base para reflexão sobre os níveis de desempenho apresentados pelas crianças na tarefa de leitura de livro.

1.1.1 Contextualizando aquisição da leitura

Neste estudo, concebemos leitura como um conjunto de habilidades que permitem ao leitor decodificar, compreender e interpretar um registro escrito. Desse modo partimos do princípio que uma tarefa de leitura exige do leitor a mobilização de diferentes níveis de atividade e exploração da informação escrita sobre a qual se debruça. Assim, delimitamos o uso que fazemos dos termos leitura e leitor, ao longo deste estudo. Há importantes autores que fazem uso conjunto dos termos leitura e escrita como indissociáveis no processo de alfabetização (Ferreiro,1985). Esclarecemos que ao focalizar a leitura neste trabalho não negamos as relações de benefício mútuo entre aquisição da leitura e escrita para a criança que está sendo alfabetizada.

Antes de considerarmos os aspectos cognitivos relacionados à aquisição da leitura, esclarecemos primeiramente que, para o estudo das dificuldades encontradas na aquisição da leitura em língua portuguesa, devemos estar cientes de que boa parte dessas está relacionada aos problemas inerentes à própria norma ortográfica (Morais,1998). Em segundo, aceitaremos que o letramento é uma consequência da inserção do indivíduo em uma cultura permeada pelo código escrito, e que depende em muito dos processos de escolarização - especialmente em nosso contexto cultural – assim como da inserção do alfabetizando em práticas de leitura e escrita dentro e fora da escola (Kato, 1998; Jolibert, 1994; Kleiman, 1999; Moraes, 1998; Gombert, no prelo; Tfouni, 1995; La Taille, 1995). E por último, acrescentamos que a

aquisição da leitura está vinculada à disposição afetiva e a um exercício cognitivo de atenção consciente, memorização e compreensão, pelo aprendiz, dos critérios que regem a escrita e permitem o ato de ler. Ou seja, o sistema escrito, enquanto um elemento cultural, pode ser considerado um domínio cuja apreensão pelos indivíduos está vinculada: às peculiaridades do código, às oportunidades pessoais de experienciá-lo nas práticas cotidianas (familiares, escolares, etc), e a um ato voluntário e consciente do aprendiz no sentido de conhecê-lo e manipulá-lo.

Portanto, ao investigarmos fatores relacionados à dificuldades no processo de aquisição da leitura, não podemos ignorar o fato da linguagem escrita ser uma elaboração estritamente cultural. Sua presença e desenvolvimento estão ligados a necessidades, condições materiais e procedimentais presentes em certos momentos sócio-históricos, justificando, em parte, o fato de que apenas algumas culturas ou grupos culturais a tenham construído (Ellis, 1995; Gombert, no prelo). Neste sentido, certas condições precisam ser satisfeitas para que a criança possa tornar-se um leitor proficiente.

Outro aspecto relevante é que diferentes sistemas de escrita, construídos ao longo dos tempos ou recentemente gerados ainda coexistem, o que exige de seus usuários esforços e competências cognitivas específicas para sua aprendizagem ou uso (Cagliari, 1989). Conhecer os diferentes sistemas de escrita historicamente construídos é também um interessante parâmetro para a compreensão de diferentes estilos cognitivos de leitura, os quais têm sido identificados entre leitores iniciantes, conforme o privilégio da estratégia pictográfica ou fonética (Ellis, 1995). Além disto, podemos encontrar na literatura as perspectivas desenvolvimentistas sobre a aquisição da leitura, que fazem uma correspondência entre a criação dos diferentes sistemas de escrita numa perspectiva filogenética e a aquisição da lectoescritura numa perspectiva ontogênica (Ferreiro e Teberosky, 1985; Seber, 1996).

Conforme a bibliografia consultada (Kato, 1998; Ellis, 1995), esses momentos de transformação da linguagem escrita podem ser discriminados da seguinte maneira: *sistema pictográfico*, como é o caso de figuras rupestres impressas em superfícies de pedra; *sistema logográfico* compreendido em dois momentos: (1) lexical-silábico, em que o registro pictórico sofre progressiva estilização e formalização e (2) silábico, em que logogramas passam a ser combinados para formar palavras, conforme suas propriedades sonoras e o *sistema alfabético*, em que

a grafia torna-se genuinamente relacionada às unidades fonêmicas (consonantais e vocálicas) que compõem as unidades de leitura e escrita.

Encadeamos, para fins didáticos, os sistemas de linguagem descritos conforme a história de sua criação. Entretanto, cabe ressaltar, como Ellis (1995) muito bem sinalizou, que essas formas de escrita não devem ser colocadas em uma hierarquia evolutiva, uma vez que o desenvolvimento de um novo sistema, em certa cultura, não redundou necessariamente no abandono ou desaparecimento do primeiro. Assim, por exemplo, os símbolos contidos nas placas de sinalização de trânsito podem ser tomados como um dos muitos usos que ainda se fazem de sistemas ideográficos em nosso cotidiano. Assim também, Ellis (1995) apresenta boas razões para o fato de que o Kanji mantenha uma escrita logográfica, em virtude do imenso número de homófonos presentes na língua chinesa.

No contexto atual também podemos encontrar uma diversidade e heterogeneidade em termos de meios, veículos e práticas de escrita, na qual a leitura está relacionada a experiências e funções distintas. Conseqüentemente, pode estar associada a práticas e processos de escolarização geradores de desigualdades em diferentes grupos que compartilham do mesmo espaço social. Dessa forma, não podemos ignorar mais este aspecto que - aliado a fatores lingüísticos, instrucionais, cognitivos e afetivos - pode influenciar a formação do aluno em leitura.

Como explicitado por Gombert (no prelo), “a leitura é uma tarefa lingüística formal, cuja aprendizagem requer da parte da criança o desenvolvimento de uma consciência explícita das estruturas lingüísticas que deverão manipular intencionalmente” (p. 2). Em suma, a tomada de consciência do processo de leitura, em um nível metacognitivo, seria uma entre as condições necessárias, porém não suficiente, para a sua aprendizagem.

1.1.2 Evolução recente do campo de estudos sobre aquisição leitura

Atualmente dispomos de um corpo de conhecimentos desenvolvido, principalmente, ao longo das duas últimas décadas sobre a constituição da escrita e leitura pela criança em seu curso de alfabetização (Nunes, Buarque e Bryant, 1992; Borges, 1998). Este envolve estudos desenvolvidos ao redor do mundo, simultaneamente em diversas áreas de conhecimento. Antes deste período as pesquisas sobre leitura e escrita debruçavam-se mais sobre os métodos de

alfabetização do que sobre os processos de aprendizagem propriamente ditos (Kato, 1998). Conforme o trabalho de Soares (1991, citado e comentado por Borges, 1998) a constituição deste campo de estudos no país teria como principais motivações a identificação de grandes problemas relacionados ao sistema de alfabetização e a grande incidência de fracasso escolar; além de estudos multidisciplinares sobre a aquisição da leitura e escrita no âmbito da Psicologia Genética e das Ciências da Linguagem.

A perspectiva desenvolvimentista, que predomina nos estudos atuais sobre alfabetização é inaugurada pelos estudos revolucionários de Emília Ferreiro e Anna Teberosky a partir do final da década de 70 (Ferreiro, 1985). Segundo estas autoras, a escrita e a leitura devem ser consideradas como um processo inseparável, dado o benefício mútuo e o processo de aquisição interdependente da leitura e da escrita. Em relação à polêmica sobre a ordem de introdução da leitura ou da escrita como conteúdo pelo professor, também argumentam que estes devem ser abordados concomitantemente. Em virtude destes aspectos, utilizam o termo lecto-escritura para referirem-se a leitura e escrita compreendida no processo de alfabetização (Ferreiro, 1985).

Destacam-se, por exemplo, os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1985) como desencadeadores de uma série de transformações no modo de se estudar e compreender a aquisição da leitura e da escrita, assim como as dificuldades à ela relacionadas. Motivadas pela Epistemologia Genética piagetiana e pela inquietação frente aos inúmeros problemas relacionados ao analfabetismo em países como México e Argentina, estas autoras inovaram em seus estudos, especialmente pela atenção conferida: à valorização das tentativas infantis de compreender e praticar a linguagem escrita antes do ensino formal e à existência de diferentes momentos na aprendizagem da escrita, que se sucedem em grau crescente de complexidade e aproximação da escrita convencional. Concebendo a criança como construtora de hipóteses sobre a leitura e escrita, Ferreiro (1985) propôs que essas hipóteses evoluem em uma progressão do nível pré-silábico, ao nível silábico, silábico-alfabético e alfabético. Essa constatação de uma elaboração de caráter extra-escolar por parte das crianças é uma contribuição revolucionária da autora em relação ao ensino da escrita.

Ferreiro e Teberosky (1985) dedicaram-se à investigação do desenvolvimento da leitura e da escrita, apropriada pela criança, segundo a construção interna deste código. Também perceberam que esta aquisição demanda mais do que a simples decodificação do código lingüístico. Propõem que, a partir de uma atividade cognitiva, representativa, a criança reconstrói este código, mantendo diferentes relações com este conteúdo, em diferentes etapas de seu desenvolvimento. Concluíram que a leitura e a escrita obedecem a este princípio de construção processual e dialética, numa perspectiva cognitivista ao invés de associacionista.

Desse modo, descrevem a aquisição do código escrito não apenas como a consequência do registro mecânico de signos lingüísticos transmitidos por outrem, mas como um processo de construção orientado por uma motivação intrínseca da criança. Este aprendiz dos registros lingüísticos procura ativamente representar e compreender as indagações e obstáculos encontrados, segundo suas estruturas já organizadas de pensamento. Em suma, chama-se a atenção para que os conhecimentos da criança e demais fatores cognitivos sejam observados como os pólos orientadores de toda a atividade escolar voltada para o ensino da leitura e escrita, ao invés da orientação para fatores externos e alheios aos processos de desenvolvimento da criança.

Kato (1995, 1998) esclarece-nos sobre a necessidade de que este seja um campo de estudo interdisciplinar, para o qual têm contribuído diversas áreas como a lingüística textual, a psicolingüística, a sociolingüística, análise conversacional, aquisição da linguagem, fonoaudiologia, além da antropologia e das ciências cognitivas. Dentre essas, como ressalta a própria autora, se encontram as contribuições que a Psicologia Cognitiva, sob o ponto de vista do processamento de informação. Estudos nesta perspectiva têm ampliado a compreensão dos processos de aprendizagem, seja pelo esclarecimento sobre questões relacionadas à memória, seja para o estudo das estratégias cognitivas e metacognitivas envolvidas na aquisição da leitura.

Entretanto, estes avanços muitas vezes demoram a chegar na escola e afetar o modo como a aquisição da leitura é compreendida e trabalhada no ensino. Por exemplo, os resultados obtidos por Rose (1995) sobre o ensino e conhecimento da leitura por professoras de 4ª série, evidenciaram que as condições oferecidas ao aluno não são favoráveis ao desenvolvimento de estratégias cognitivas que permitam ao

mesmo superar dificuldades na compreensão e entendimento do que lê. Além disto, evidenciou crenças das professoras de que a compreensão é o resultado apenas da repetição de informações, desconsiderando a influência que a construção de significados e a influência do conhecimento prévio do leitor, a respeito do conteúdo e estrutura do texto, têm sobre essa compreensão. Nesta direção, tendem a ignorar aspectos relevantes da dimensão cognitiva na compreensão textual, de modo que as dificuldades dos alunos são atribuídas a fatores puramente motivacionais e relacionados às características do texto.

Analisando os resultados do estudo acima exposto (Rose, 1995), consideramos que o modo como o grupo de professoras entende os fatores que orientam a leitura e justificam as dificuldades neste processo refere-se, principalmente, a uma tradição teórica que sustenta a hipótese ascendente (*bottom-up*). Ou seja, de que a compreensão depende essencialmente das características do texto. Uma visão mais recente consiste em atribuir a processos internos do leitor – tais como seus esquemas de conhecimento prévios, sua capacidade inferencial – como responsáveis pelo seu desempenho em leitura, uma hipótese chamada descendente (*top-down*). Entretanto, outros estudos têm demonstrado que uma hipótese mais adequada seria a que considera a complementaridade entre fatores de ordem ascendente e descendente, conjuntamente atuantes no ato de ler (Kato, 1995). Assim, estes dois fatores deverão ajustar-se às intenções e objetivos do leitor em relação ao texto.

O leitor deixa de ser compreendido apenas como um decodificador ou analisador, usando diversos tipos de estratégias, adequadas aos diferentes níveis de processamento - fonológico, visual, sintático, semântico, pragmático - das informações contidas num texto. Ou seja, podemos identificar vários níveis de processamento em que a leitura de um texto pode ocorrer, como por exemplo: decodificação sonora de palavras isoladas; uso de conhecimento lexical para o reconhecimento ou antecipação de palavras num texto; identificação do seu significado lingüístico no contexto de uma sentença; inferência sobre conteúdo, interesse e nível de complexidade do texto pelo *layout* formato e ilustrações que o acompanham; a integração dos conhecimentos prévios do leitor na construção dos significados do texto e num estágio mais avançado, a reflexão sobre os propósitos que orientaram a escrita e a elaboração do texto lido (Kato, 1998; Clay e Cazden

1996). Dessa forma, entende-se que o sujeito pode estabelecer uma espécie de comunicação com o texto ao reconstruí-lo cognitivamente, conforme suas expectativas e conhecimentos prévios. Poderá, então, efetuar hipóteses sobre a estrutura, os significados e intenções que orientaram a produção pelo seu autor original, retornando ao mesmo neste processo, para verificá-las.

Assim, podemos compreender a seqüência de erros que cometemos no curso de uma leitura (de percepção das seqüências ortográficas, da conexão entre frases ou orações, da compreensão do significados conforme o contexto, etc), e a maneira como estes são simultaneamente superados quando se identifica um exercício reflexivo e auto-corretivo do leitor sobre suas predições e interpretações.

Afirma-se atualmente que não basta o reconhecimento de que a criança precisa tornar-se leitora, mas, sobretudo, a criança deve “ler para aprender, com a necessidade, portanto, de desenvolver certas estratégias que lhes permitam realizar esta tarefa com uma certa eficácia” (Madruga e Lacasa, 1996, p. 210). Reconhecemos então, a importância de estudos que continuem a colaborar para compreensão de seu processo de aquisição e de recursos que permitam a superação das dificuldades que se apresentam a algumas crianças neste percurso.

Os resultados de uma ampla pesquisa realizada por Soares (1991 apud Borges, 1998) a respeito do panorama de estudos sobre alfabetização no Brasil, publicados entre 1954 a 1986, acentua, por exemplo, uma mudança de interesse, que passou dos determinantes internos para os determinantes externos ao aprendiz, para justificar a manifestação das dificuldades de aprendizagem. Também ressalta que só recentemente têm sido realizados estudos voltados para a compreensão das relações entre linguagem oral e linguagem escrita – dentre os quais incluem o estudo da capacidade de reflexão metalingüística do aluno e suas conseqüências para a alfabetização. Exemplificando, sob este enfoque podemos citar o trabalho de Barrera (2000).

1.2 A leitura sob o ponto de vista do desenvolvimento

Como os sujeitos deste estudo foram crianças matriculadas em salas de 3ª série, acreditamos ser útil situar algumas estratégias de leitura que poderão estar sendo privilegiadas nas tarefas adotadas. Com este intuito, caracterizamos estas estratégias, conforme proposto por algumas teorias dos estágios de aquisição da

leitura e escrita. Entretanto, apresentemos algumas restrições a este referencial na abordagem da aquisição do ato de ler, ao final deste item.

Uma série de modelos sobre o desenvolvimento da leitura e escrita têm sido propostos e testados como os oferecidos por Marsh, Friedman, Welsh e Desberg (1981 apud Pinheiro, 1994), Frith (1980, 1985 apud Pinheiro, 1994), Seymour e MacGregor (1984), Stuart e Coltheart (1988), entre outros, conforme citados e comentados por Pinheiro (1994). Entre outros aspectos, estes têm em comum a análise da aquisição da leitura e escrita mediante a descrição de etapas de desenvolvimento, conforme a estratégia cognitiva predominantemente adotada na referida fase. Um ponto que diferencia tais modelos refere-se ao fato de que alguns são mais descritivos e dizem pouco sobre os processos envolvidos em cada fase e que determinam a passagem para a seguinte; enquanto outros avançam na tentativa de relacionar tais etapas aos processos cognitivos subjacentes ao uso das estratégias que as definem (Marsh, Friedman, Welsh e Desberg, 1981; Frith 1980, 1985 apud Pinheiro, 1994).

Convém salientar que, no momento, um corpo de conhecimentos vem sendo constituído a respeito do desenvolvimento da leitura e escrita em crianças brasileiras, tomando de uma maneira crítica os modelos citados, os quais basearam-se, sobretudo, em pesquisas com crianças alfabetizadas em língua inglesa. Estes têm se dedicado, principalmente, ao estudo da consciência fonológica, a qual desencadeia a evolução da fase alfabética no processo de aquisição da leitura e escrita (Nunes et al 1992; Pinheiro, 1994, Cardoso-Martins, 1996; Kajihara, 1997; Barrera, 1995; Barrera, 2000; Capovilla, 2000).

Tal opção é bastante compreensível se considerarmos que a alfabetização no seu sentido estrito ainda é o maior desafio dos educadores frente aos altos índices de analfabetismo no Brasil (Azevedo, 1995; La Taille, 1995). Além disto, alguns autores como Gough, Larson e Yopp (1995) evidenciam que a aquisição da consciência fonológica pode ser considerada a variável mais relevante para a aquisição de habilidades posteriores na leitura. Mas também podemos identificar estudos particularmente voltados para o desenvolvimento da etapa ortográfica em crianças brasileiras, como é o recente trabalho de Morais (1998) entre outros (Carraher e Rego, 1981 e Nunes, 1992 apud Nunes, Bryant e Bindman, 1995). Outros trabalhos têm sido dedicados ao estudo sobre compreensão e conhecimento

sobre estrutura de textos por criança (Albuquerque e Spinillo, 1997; Brandão e Spinillo, 1998)

Para analisarmos este aspecto, consideremos o estudo clássico de Frith (1980, 1985 apud Pinheiro, 1994). Esta autora identifica a existência de três fases sequenciais, sendo que haveria uma alternância na ordem de evolução da leitura e a escrita em cada etapa. Estas fases são definidas em função da estratégia de leitura e escrita predominante em cada etapa, sendo elas: a logográfica, a alfabética e a ortográfica. Em cada uma destas a autora identifica a existência de duas subfases.

A *etapa logográfica* corresponderia à leitura na qual a estratégia privilegiada pela criança é a de identificação de algumas palavras, conforme sua inserção em dado contexto. Um exemplo típico do uso desta estratégia é a leitura que fazem de ‘Coca-cola’, desde que a palavra esteja inserida no contexto da logomarca (Moraes, 1996). Se retirada deste contexto, a criança não seria capaz de lê-la. Por outro lado, se alterarmos a ordem ou trocarmos algumas letras ao longo da logomarca, ela ainda lerá ‘Coca-cola’ caso alguns atributos sejam mantidos, como as letras iniciais. Esta poderia ser uma das palavras pertencentes ao vocabulário visual adquirido pela criança, para o qual a consciência fonológica seria irrelevante, uma vez que o reconhecimento da palavra é anterior a pronúncia da palavra.

Outro destaque nesta fase é que a criança já tenha dominado algumas concepções sobre a leitura e escrita, abordadas por Ferreiro e colaboradores (Pinheiro, 1994; Rego, 1996). Cremos que se referem, por exemplo, à distinção entre desenho e escrita, ao reconhecimento de aspectos formais do grafismo como as letras, números e sinais de pontuação e a distinção e interpretação progressiva de suas funções. Outro atributo seria a orientação espacial da leitura, em seu curso da esquerda para a direita, de cima para baixo. (Ferreiro e Teberosky, 1985; Ferreiro, 1995). Além desses fatores, Pinheiro (1994) ressalta que os pré-leitores dispõem de alguns componentes do processamento de informações comuns à audição, à fala, e à escrita. Ou seja, se a criança já é um falante da língua significa que ela já possui categorias necessárias e importantes para a aquisição da forma escrita deste idioma. Um segundo estágio desta fase corresponderia à generalização da estratégia logográfica também para a escrita realizada pela criança.

Inversamente, a adoção e desenvolvimento da *estratégia alfabética* aconteceriam primeiro para escrita e somente mais tarde para a leitura, a qual

permaneceria orientada pelos aspectos visuais. Para a delimitação desta fase tornou-se essencial o desenvolvimento de uma série de pesquisas (como as de Read, 1971, 1980 apud Pinheiro, 1994; Bradley e Bryant 1979 e Bryant, 1980 apud Pinheiro, 1994; ou Rego et al, 1995 para maiores detalhes). Este momento é caracterizado pela conquista da compreensão dos sons que compõem a fala e do entendimento de que a escrita constitui-se numa representação destes sons da fala, os quais poderá examinar e manipular. Desta maneira, o desenvolvimento da consciência fonológica é o grande marco desta etapa. Sua aquisição é algo um tanto complexo para a criança, uma vez que estudiosos têm demonstrado que além de agrupar tarefas diferentes, ela é conquistada aos poucos, de unidades mais globais, como as sílabas, para os segmentos menores da fala, como os fonemas (Gough, Larson e Yopp, 1995).

Estes autores efetuam uma hierarquização de tarefas de consciência fonológica conforme o grau de dificuldade cognitiva exigida para a sua aquisição. São várias as tarefas que compõe a complexa habilidade de compreensão e manipulação das relações entre grafema e fonema, dentre as quais podemos citar algumas: isolamento e substituição de fonema inicial ou final na palavra, reconhecimento, produção e escolha de rima, segmentação de sílabas e de fonemas que compõem a palavra, aglutinação de fonemas ou sílabas para formar a palavra a ser lida ou escrita, entre outras habilidades. O desenvolvimento da segunda subetapa desta fase aconteceria quando a estratégia alfabética passa a ser adotada também para a leitura.

Nesta perspectiva, podemos dizer que a criança está funcionalmente alfabetizada quando atinge a proficiência fonética suficiente para ler e escrever palavras novas. Por exemplo, a criança alfabetizada no português do Brasil não encontraria dificuldades para ler palavras regulares diretas, assim chamadas por envolver consoantes que admitem apenas uma realização fonêmica na escrita do idioma, como o uso de P, B, T, D, F e V. Confusões na escrita ou pronúncia das mesmas costumam ser atribuídas à mobilização semelhante do aparelho fonador para a sua pronúncia ou à semelhança na grafia destas como acontece com o b, d, e p (Cagliari, 1989). Outras peculiaridades da língua referentes à dimensão fonológica poderiam também ser compreendidas pelo leitor iniciante, como por exemplo, o reconhecimento da sílaba como a estrutura elementar do português e não do fonema como na língua inglesa. Além disto, observar que a vogal é sempre a base da sílaba,

podendo ser acompanhada de uma ou mais consoantes e semivogais, o que se constitui numa singularidade em relação a idiomas como o inglês.

Um aspecto comum à fala em português e em francês que poderá ser generalizado para leitura, depois de ser alcançada uma certa automatização fonológica, é o de realizar o fenômeno de ligação, entre a última consoante pós-vocálica de um vocábulo e a vogal que inicia o vocábulo seguinte, tal como em mar alto /ma-ral-to/ (Câmara Jr., 1988). Quanto à acentuação, é curioso notar que o português brasileiro se distingue do europeu pela grande incidência de vocábulos oxítonos, um fator que também poderá interferir na leitura e compreensão de certas palavras pela criança. Por exemplo, às vezes o acento é um diferenciador de palavras com significado ou classe morfológica diferente (como ‘cáqui’ – uma cor – e ‘caqui’ – uma fruta, ou ‘rótulo’ – um substantivo – e ‘rotulo’ – verbo rotular). Dessa maneira, uma criança que não domine tal conhecimento poderá conferir acento à sílaba errada, ao ler uma palavra no interior de uma frase, o que afetará a sua compreensão da sentença.

A etapa seguinte consistirá na compreensão de que a leitura e a escrita não são totalmente regidas pelo princípio alfabético de correspondência entre uma seqüência de letras e sons da fala. O princípio da *fase ortográfica* é caracterizado pela leitura de palavras em unidades ortográficas ou morfemas, sem conversão fonológica (Pinheiro, 1994). Os morfemas são as unidades mínimas de significado e som que compõem a palavra. No que concerne ao significado, podem ser lexicais, enquanto representação dos elementos abstraídos da realidade objetiva ou subjetiva; ou gramaticais enquanto pertencentes a uma das categorias gramaticais consideradas na língua (Câmara Jr., 1988).

A adoção dessa estratégia para a escrita tem acontecido mais tardiamente em relação a seu uso para a leitura. Nesta etapa aconteceria uma fusão da habilidade de reconhecimento imediato, alcançado na fase logográfica, com a estratégia de análise seqüencial conquistada na fase alfabética. Porém, compreendemos que um fator que diferencia o reconhecimento instantâneo de certas palavras nesta fase, da que ocorreria na etapa anterior, é a aquisição de um léxico mental, no qual a criança passa a acumular a representação mental da grafia e pronúncia corretas de palavras e morfemas familiares a ela. Morais (1998) refere-se à ortografia como todo conhecimento normativo - que se segue à consciência das relações grafofônicas,

consciência fonológica e conhecimento do alfabeto – a ser adotado como padrão para a escrita no português, incluindo a ortografia propriamente dita (abreviaturas, acentos, alfabeto, dígrafo, hífen, homófonos, homógrafos, letras, siglas, pontuação etc), além de conhecimentos de morfologia e sintaxe. Dada a abrangência de conhecimentos requeridos no desenvolvimento desta etapa, podemos dizer que este aprendizado prolongar-se-á por toda a vida do leitor.

Morais (1998) chama atenção para o fato de que a escola está muito mais inclinada a avaliar a escrita correta das palavras segundo a norma ortográfica, do que conferir espaço para que esta possa ser compreendida em seus fundamentos, ou para que se possa refletir sobre certos problemas inerentes à essa norma. Estes fatores requerem que o leitor iniciante venha a discernir qual a melhor estratégia a ser adotada para a escrita ou leitura adequada de diferentes palavras ou sentenças. Moraes (1998) distingue situações em que a criança pode avaliar se é mais adequada a utilização de uma estratégia de compreensão de regras ortográficas, ou memorização da grafia correta de palavras que não são orientadas por regra.

Neste sentido, Moraes (1998) afirma que há elementos que podem ser compreendidos e outros que precisam ser memorizados pelo aluno, para a produção ou o reconhecimento de um texto. Por exemplo, a grafia correta de boa parte das palavras pode ser inferida por meio da compreensão das regras gramaticais que determinam sua composição. Em nosso idioma diversas palavras têm sua grafia determinada por critérios regulares que dizem respeito à representação fonética de certas letras conforme: o contexto em que se encontra a palavra, a classe gramatical a que pertence, o gênero ou tempo verbal que o vocábulo exprime.

Como exemplo de casos de regularidades contextuais em nossa ortografia, sumarizados por Moraes (1998, p.31), temos: o uso de R ou RR em palavras como “rato”, “porta”, “barata”, “guerra”; ou o uso C ou QU, notando o som /k/ em palavras como “capeta” e “quilo”; o uso do S no início das palavras, formando sílabas com A, O e U, como em “sapinho”, “sorte” e sucesso; uso de E ou I no final de palavras que terminam “com o som de I” como “perde” ou “perdi”; o uso de M, N, NH ou ~ para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua, como “campo”, “canto”, “minha”, “pão”, “maçã”; etc.

Outro tipo de correspondência orientada por regras diz respeito às regularidades morfológico-gramaticais que determinam, por exemplo, a classe

gramatical ou derivação de palavras, pelo morfema afixado, ou flexão, tal como podemos apreciar em: regularidades relacionadas a substantivos e adjetivos como “portuguesa”, “francesa” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ESA no final; “beleza”, “pobreza” e demais substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com EZA; “milharal”, “canavial”, “cafezal” e outros coletivos semelhantes se escrevem sempre com IS; substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ANÇA e ÂNCIA também se escrevem sempre com C ou Ç ao final, por exemplo, “ciência”, “esperança” e “importância” (Morais, 1998, p.33).

Tipos de regularidades morfológico-gramaticais constantes nas flexões verbais são, por exemplo: “cantou”, “bebeu”, “partiu” e todas as outras formas da terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com U final; “cantarão”, “beberão”, “partirão” e todas as formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com ãO, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com M no final por exemplo, “cantam”, “cantavam”, “bebam”, “beberam”; todos os infinitivos terminam com R em “cantar”, “beber”, “partir”, embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões de nosso país (Morais, 1998, p.34).

Desse modo, os leitores iniciantes poderão fazer uso do conhecimento sobre essas regularidades como estratégia para a leitura de palavras desconhecidas. O conhecimento de regularidades morfológicas, assim como sintáticas, pode ser utilizada pela criança ao ler em voz alta ou silenciosamente, efetuar antecipações e inferências na leitura de um texto (Nunes, Bryant e Bindman, 1995). Por exemplo, uma criança que tenha percebido intuitivamente que uma sentença costuma ser composta por algo que conhecemos como ‘sujeito, verbo e predicado’ poderá utilizar este conhecimento para preencher lacunas de compreensão de uma palavra numa frase, antecipar palavras, inferir sobre o sentido, ou completar uma informação em virtude de falhas deixadas na composição de um texto, como em de tarefas de *cloze*.

Entretanto, há também aqueles casos em que o conhecimento das regras gramaticais não nos ajuda a inferir sobre sua grafia ou leitura, uma vez que estas palavras têm a escrita determinada por sua origem etimológica, podendo ter sido, por exemplo, incorporada de um outro idioma ou ter se mantido fortemente no léxico, após o abandono ou mudança de algumas regras gramaticais. São, portanto, as

irregularidades presentes na ortografia do português. Entre elas podemos destacar algumas (Morais, 1998, p.35): do som do S em “seguro”, “cidade”, “auxílio”, “cassino”, “piscina”, “cresça”, “giz”, “força”, “exceto”; do som do G em “girafa”, “jiló”; do som do Z em “zebu”, “casa”, “exame”; do som do X em “enxada”, “enchente”; o emprego do H inicial em “hora”, “harpa”; a disputa entre E e I, O e U em sílabas átonas que não estão no final das palavras, como por exemplo, “cigarro” / “seguro”, “bonito” / “tamborim”; a disputa do L com o LH diante de certos ditongos - por exemplo, “Júlio” e “julho”, “família” e “toalha”; certos ditongos da escrita que têm uma pronúncia reduzida, por exemplo, “caixa”, “madeira”, “vassoura”, etc.

Consideramos de suma importância o conhecimento destas fases para sermos capazes de identificar a maneira como a criança aperfeiçoa sua leitura ao longo da alfabetização. Todavia, fazemos a ressalva de que no decorrer do trabalho não esperamos categorizar o desempenho dos sujeitos em somente uma dessas fases, em vista das diferenças vividas pela criança em sua conquista da leitura; e pelo fato de que esta é marcada por momentos de transição e confluência de estratégias, conforme a natureza do material e dos objetivos da tarefa. O que, muitas vezes, requer da criança uma combinação de estratégias para que a decodificação ou o reconhecimento e compreensão possam ser alcançados.

As teorias sobre aquisição da leitura com enfoque no desenvolvimento nos parecem mais adequadas e desenvolvidas para explicar os eventuais problemas, ou a avaliação da leitura de palavras isoladas, o que corresponde a apenas parte das modalidades de escrita presentes em nosso cotidiano. Pouco oferecem até agora em termos de resultados de pesquisa e teorização no que diz respeito à leitura de palavras em contexto. Uma exceção é o estudo de Moraes (1998) que adota tarefas de escrita de palavras isoladas e inseridas em texto ao investigar o desenvolvimento da escrita na fase ortográfica.

Assim, neste momento é necessário examinar outros modelos para a compreensão de uma boa parte do que constitui o uso de habilidades cognitivas para a leitura, como leitura silenciosa de palavras isoladas, assim como de texto. É necessário ainda ter informação sobre a interferência de aspectos relevantes do contexto para a leitura. Acreditamos que as teorias sobre o processamento de informação constituem referencial explicativo para o aumento da velocidade da leitura e maior atenção aos aspectos semânticos do texto, como a Teoria da

Eficiência Verbal, a qual exploramos no item a seguir sobre o processamento cognitivo envolvido na leitura.

Porém, a apresentação das teorias sobre a aquisição da leitura sob o ponto de vista do desenvolvimento nos é bastante útil daqui para frente, como um referencial para situarmos que tipo de estratégia é privilegiado pelas crianças que participaram deste estudo. Situando o seu desempenho em uma perspectiva desenvolvimentista, pudemos analisar e refletir sobre os processos cognitivos envolvidos nas respostas oferecidas pelas crianças nas tarefas de leitura e relacioná-las como seu relato a respeito de conhecimento metacognitivo sobre leitura.

1.3 Leitura sob o ponto de vista do processamento de informação

Ao considerar a leitura, sob o ponto de vista do processamento de informação, veremos que o ato de ler um pequeno texto pode incluir desde processos mais básicos, como os de decodificação, armazenamento e reconhecimento de palavras escritas conhecidas, até processos mais avançados como os de compreensão, interpretação, integração e reelaboração de esquemas de conhecimento. Para concebermos o envolvimento de todos estes processos na leitura, devemos pressupor que esta poderá ser descrita e analisada mediante uma seqüência de estágios de processamento que se inicia com um *input* ou estímulo sensorial, desencadeando uma série processos, acionando diferentes conhecimentos e sistemas mentais, que resultarão numa resposta ou *output* (Kato, 1998). Por exemplo, esta poderá ser uma resposta verbal quando se tratar de uma leitura vocalizada. Pesquisadores que trabalham com esta perspectiva procuram apresentar a relação entre diferentes sistemas de processamento da informação por meio de modelos, como ilustrado na Figura 1.

FIGURA 1. Exemplo de modelo de processamento em leitura adaptado por Eysenck e Keane (1994) de Ellis e Young (1988).

Considerando os sistemas envolvidos no processamento da leitura, Ellis e Young (1988 citados por Eysenck e Keane, 1994) identificam por meio do modelo apresentado na Figura 1 três rotas ou modos possíveis de leitura, conforme os sistemas de processamento mobilizados no processo. Um modo possível é o que utiliza a ‘tradução’ de letras ou grupos de letras em seu correspondente sonoro ao aplicar regras de conversão grafema-fonema. Esta seria a rota 1 privilegiada por leitores iniciantes ou, em geral, para a leitura de não-palavras e palavras não-familiares.

A rota 2, em geral adotada por leitores maduros, consiste em, a partir de *input* visual, ativar o léxico visual no qual estariam armazenadas milhares de palavras familiares, o que dispensaria a ativação do sistema de decodificação. Em seguida poderia se obter o significado da palavra no sistema semântico e então articulação da sua pronúncia. A utilização desta rota é identificada em pessoas que reconhecem e pronunciam facilmente palavras conhecidas, mas que apresentam dificuldades em pronunciar palavras não-familiares ou não-palavras.

A rota 3 é característica da leitura em que uma pessoa é capaz de pronunciar corretamente uma palavra familiar sem, porém, compreendê-la. Neste sentido, a partir de um *input* visual, o léxico de palavras visualmente conhecidas e o léxico de *output* da fala são ativados, sem ativação do sistema semântico.

Além disto, conforme Clay e Cadzen (1996), quando estratégias de nível superior, como hipóteses sobre significado de uma palavra desconhecida falham caminhos de processamento mais simples poderiam ser adotados como fonte de evidências para leitura e compreensão da palavra, como por exemplo, associação de letras, reconhecimento de morfemas ou grupo de letras.

Como exposto, a busca e reconhecimento de uma palavra ocorre a partir de um *input* visual captado à medida que os olhos do leitor se movem sobre a escrita. A movimentação dos olhos na leitura é caracterizada pela alternância de saltos e fixações oculares, que tendem a avançar no sentido da esquerda para a direita, em um sistema de escrita alfabética. Há evidências de que as informações visuais são registradas nos períodos de fixação ocular sobre o material impresso, quando a maioria das palavras é acessada uma a uma, sendo que poucas são saltadas à medida que lemos uma sentença ou texto.

Porém, recuos no decorrer da leitura também acontecem, por razões diversas. Esses movimentos regressivos podem acontecer em circunstâncias tais como: conferência do significado de uma palavra numa sentença, memorização de uma palavra ou conferência da leitura de uma sílaba por um leitor principiante. Um recuo pode ser tomado como um importante indício do uso de estratégias de monitoramento da compreensão ao longo de uma leitura. (Perfetti, 1992; Ellis, 1995; Borges, 1998).

Certas pesquisas psicológicas examinaram alguns fatores que afetam o tempo de fixação ocular e a velocidade de leitura em geral. Esta pode variar, por exemplo, em função da frequência da palavra no idioma, da familiaridade do leitor com a palavra ou assunto de um texto a ser lido, os objetivos do leitor nesta tarefa, atributos do material a ser lido (Perfetti, 1985, 1992). Conforme Ellis (1995), destacam-se, entre outros fatores a idade em que a palavra é adquirida, a regularidade da relação entre ortografia e som da palavra, e a interação entre esses fatores facilitadores do reconhecimento.

Nesta perspectiva, podemos identificar atualmente um número considerável de resultados de pesquisas sobre leitura, os quais têm fomentado a construção de diferentes modelos sobre o modo como processamos e ativamos informações para a efetivação do ato de ler. Cada um desses modelos pode contribuir parcialmente para inferirmos sobre o que acontece ao leitor, proficiente ou iniciante, nas diversas tarefas e circunstâncias de leitura que se apresentam em seu cotidiano. Em virtude dessa diversidade teórica, abordaremos apenas algumas formulações, as quais julgamos úteis e necessárias à análise dos dados obtidos nesta pesquisa, conforme os objetivos especificados.

Primeiramente abordaremos os dois componentes gerais do sistema de processamento da leitura, quais sejam, o *acesso ao léxico* o qual permite o reconhecimento de uma palavra impressa por meio do acesso à memória de longa duração, e o *acesso à compreensão*, para a qual colaboram processos diversos de ordem lingüística e extralingüística, tal como proposto por Perfetti (1985, 1992) e analisado por Kato (1998). Então examinaremos algumas maneiras de compreender as relações entre estes componentes acionados pelo leitor, seja para ler uma palavra, uma sentença ou um texto. Examinaremos ainda como algumas diferenças

individuais na leitura têm sido examinadas em relação aos processos de acesso ao léxico e à compreensão.

Os estudiosos dividem-se quanto à suposição de que a leitura é principalmente orientada por processos de percepção do estímulo num sentido ascendente, *bottom-up*, ou preferencialmente orientada por processos descendentes ou *top-down*, partindo do conhecimento prévio do leitor. Uma terceira e última abordagem compreende que tanto estratégias ascendentes quanto descendentes interagem no acesso ao léxico.

1.3.1 Processo de acesso ao léxico

Quando o leitor se depara com uma palavra, cuja grafia lhe é familiar, seu reconhecimento é instantâneo, ou seja, ele a reconhece como um todo, sem que seja necessário efetuar uma decodificação de suas partes menores, como fonemas, letras, sílabas. Este processo de análise e síntese de uma palavra normalmente é utilizado pelo leitor proficiente somente quando encontra uma palavra desconhecida e de ortografia irregular. Kato (1995), ao citar o trabalho de Smith (1978), relata que, em média, um leitor adulto possui um vocabulário visual de 50.000 palavras. Porém, esta é uma marca certamente distante do restrito léxico mental de crianças no início de sua alfabetização. Entretanto, ao invés de palavras inteiras, a criança poderá, a certa altura, utilizar como pista para a inferência e leitura de segmentos maiores da palavra. Estes consistem, por exemplo, em trechos freqüentes em palavras familiares como o ‘ola’ de bola, mola, cebola, ou de outras espécies de morfemas freqüentes na língua, como exemplificado no item anterior. A informação contida no sistema léxico é referente a uma representação sobre a grafia e sobre a pronúncia de uma palavra.

Duas seqüências diferentes de processos podem ser desencadeadas a partir do registro de algumas informações retidas depois do registro sensorial. Podem ser: o reconhecimento instantâneo, ou parcialmente instantâneo da palavra, caso haja conhecimento prévio suficientemente armazenado no léxico visual; ou a decodificação dos níveis mais elementares da palavra e sua síntese, na ausência de tais conhecimentos. Há um consenso entre os estudiosos do tema de que uma leitura eficiente é aquela em que o indivíduo é capaz de realizar um maior número de reconhecimento automático de palavras ou de trechos maiores das sentenças. Esta automatização da leitura, mediante um uso crescente do sistema léxico, é

reconhecida como um fator econômico, na medida em que seria demandado um espaço menor da memória de trabalho para estas funções. Este poderia ser dedicado a outras esferas de processamento da leitura, como a compreensão de significados.

Uma corrente teórica, da qual Gough (1972, apud Kato, 1995) e Kolars (1975, apud Kato, 1990) são representantes, compreende que este acesso ao léxico é predominantemente orientado por processos ascendentes, partindo da decodificação do estímulo na forma de traços e ângulos, em seguida compostos em letras, sílabas, ou em morfemas e, finalmente reconhecidos como uma palavra acompanhada de um significado e de uma pronúncia. Tal processo é o que garantiria que o reconhecimento da palavra mantenha a devida fidelidade aos atributos do estímulo que o desencadeou.

Examinando uma segunda corrente, temos o trabalho de Smith (1978 apud Kato, 1995) e Goodman (1967 apud Kato, 1995), os quais presumem que a leitura é semelhante a um jogo de adivinhação, no qual a decodificação seria um procedimento posterior à inferência da palavra, apenas por uma questão de confirmação da hipótese do leitor a seu respeito. Dessa forma, a seqüência do processamento seria iniciada pela hipótese do significado da palavra, seguindo-se então a sua composição fonológica e ortográfica.

De outro modo, o modelo interativo, inicialmente proposto por Perfetti e Roth (1981 apud Perfetti, 1985, 1992), compreende que tanto processos ascendentes como descendentes estão envolvidos no acesso ao léxico, seja de palavras isoladas ou textos, o que nos parece mais razoável. Dessa forma, na memória haveria níveis distintos, porém interconectados, para a representação de diferentes informações relacionadas à leitura, como por exemplo, níveis para os traços e ângulos, para os fonemas, para as letras, os morfemas, as palavras, para os esquemas de conhecimento em geral. Uma descrição detalhada das relações que se estabelecem entre esses níveis para o exercício da leitura é apresentada por Perfetti (1992).

Os resultados de pesquisa apresentados por Perfetti (1985, 1992) indicam que o terceiro modelo é o mais adequado para a leitura. Isto porque assim como são muito diversas as leituras que fazemos no dia-a-dia, também deve ser variável a proporção em que esses processos – ascendentes e descendentes – contribuem numa dada circunstância. Desse modo admitimos, por exemplo, que na leitura de um texto sobre um assunto pouco familiar realizada por um leitor maduro, assim como na

leitura de uma estória por uma criança ainda pouco familiarizada com a estratégia alfabética, haverá o predomínio de ativação de processos ascendentes. A insuficiência de conhecimentos prévios na memória de longo prazo tem como consequência o uso de processamento mais básico, o que sobrecarrega a memória de trabalho.

Por outro lado, também ocorre um predomínio de ativação de processos descendentes em situações em que o adulto faz uma leitura mais significativa de um texto que trata de um assunto de seu domínio. Da mesma maneira, um leitor iniciante que tenha conquistado certa ‘automatização’ de sua consciência fonológica e possua um certo conhecimento sobre a estrutura ou momentos da narrativa de uma história, poderia fazer uma leitura mais fluente de um pequeno texto, atribuindo-lhe, inclusive, certa entonação.

Quanto ao acesso ao léxico, os leitores podem ser diferentes na velocidade de acesso da palavra na memória, na velocidade de codificação semântica da palavra no sistema lexical, ou ainda, por um reconhecimento inadequado na efetivação do acesso de uma palavra no léxico. Em síntese, a velocidade de resgate de uma informação na memória seria um fator que justifica o fato de que algumas pessoas lêem rápido com certa compreensão, enquanto outras lêem devagar com um menor grau de compreensão. Além disto, há evidências de que leitores bons ou fracos não diferem no reconhecimento de letras isoladas, mas no reconhecimento de pedaços maiores na palavra, que são unidades padrões da estrutura ortográfica do idioma, como os morfemas (Perfetti, 1992).

Kato (1995, p.38) nos oferece um bom exemplo desses diferentes processos acionados por uma suposta criança recém alfabetizada para a leitura da seguinte frase: *Meu pai é um músico nato. Ele toca piano violão e viola.* Sugere-se que a criança tenha lido da seguinte maneira: *Meu pai é um mu-si-co musico na na-to. Ele toca pi piano, vi-o violão e vi-ola.* Observa-se que algumas palavras como *meu, pai,* teriam sido lidas por inteiro, enquanto a leitura de outras envolveu segmentações parciais e repetições, o que foi interpretado como evidência de que, mesmo não estando familiarizada como essas palavras por inteiro, partes dessas palavras receberiam um reconhecimento instantâneo por serem trechos familiares da criança em outros contextos como *-ato* de *nato* em *rato, gato, pato* ou o *-ola* de *viola* em *cebola, cola, bola*. Quanto a *piano* e *violão* a autora analisou que a leitura sofreria

restrições de cunho sintático e semântico em função da palavra *tocar* que as precede, ou mesmo, pela sugestão já desencadeada pela sentença anterior. Esta abriria caminho para a inferência sobre o nome de algum instrumento musical, enquanto restringiria o acesso a palavras que não correspondessem a tal expectativa.

1.3.2 Processo de acesso à compreensão

Uma vez que a palavra é acessada no sistema léxico do leitor, ela poderá trazer consigo um significado ou valor semântico que lhe permite compreender a que esta se refere. De um modo mais complexo, o leitor pode chegar até mesmo a inferir as intenções de um autor ao redigir o texto. Perfetti (1992) identifica dois níveis fundamentais para a compreensão de um texto. O primeiro deles refere-se ao nível das proposições, como unidades inter-relacionadas, que compõem as sentenças e o segundo, ao qual chamaremos de nível de compreensão extralingüística, diz respeito a todo o conhecimento adquirido pelo leitor ao longo de sua vida na forma, por exemplo, de conceitos, esquemas e estratégias, ou o conhecimento sobre gêneros de texto.

Quanto ao nível proposicional, podemos dizer que este se refere à capacidade do leitor para analisar e compreender a relação de sentido sugerida pelas proposições ajustadas na composição de uma frase. Recentemente, as proposições, e não as palavras, têm sido tomadas como as unidades elementares de compreensão de uma frase. Por serem identificadas como as partes mínimas de sentido a compor o sentido geral de uma frase, as proposições têm sido vistas como as possíveis unidades de processamento de um texto na memória de trabalho. Isto se deve a resultados de pesquisas que têm evidenciado que a velocidade de leitura e compreensão de um texto está mais condicionada ao número e complexidade das proposições de que é composto, do que da quantidade de palavras que agrupa.

Como foi demonstrado por Kintsch e Van Dijk (1978 apud Perfetti, 1992), nossa memória de trabalho tem uma capacidade de processamento estritamente limitada. Por essa razão, algumas estratégias entram em ação para que o sentido e a relação entre as sentenças não sejam perdidos totalmente à medida que a leitura avança sobre o texto. Neste sentido, o que ocorreria é mais ou menos o seguinte:

Na memória de trabalho o sentido das palavras e proposições seria codificado, integrado e transferido para a memória de longo prazo. No momento

seguinte, a frase literal pode ter sido perdida, mas a compreensão integrada das proposições permaneceria na memória de longa duração. Assim, seria liberado espaço na memória de trabalho para a operação da sentença seguinte, relacionando-a com a compreensão das anteriores. O desempenho neste nível estaria ligado não apenas a habilidades de memorização do texto, como, também, do conhecimento do leitor sobre a estrutura morfo-sintática do idioma no qual efetua sua leitura. Consideremos, então, que até neste nível de compreensão, o fundamental é o conhecimento lingüístico do leitor, ou seja, seu conhecimento sobre a estrutura da língua. Sendo, portanto, este o critério para averiguar o sentido das proposições, encadear os conceitos, conectar sentenças, e identificar os sentidos do texto.

Na esfera do processamento proposicional, o desempenho em leitura pode ser influenciado no momento em que as proposições são montadas e integradas na memória de trabalho. Diferenças na capacidade de memória, também têm sido tomadas como aspecto central para o exercício e compreensão da leitura. Neste sentido, haveria duas razões gerais para as diferenças de desempenho se manifestarem: (1) haveria pessoas que conseguiriam acessar de modo eficiente o léxico, porém teriam suas capacidades de processamento na memória de trabalho bastante restritas ou, (2) inversamente teriam problemas relacionados ao acesso ao léxico, o que poderia dar a impressão de um problema de memória. Estudos como os de Goldman et al (1980) e de Perfetti e Lesgold (1977) citados por Perfetti (1992), tornam possível a compreensão destes fatores, por meio das evidências obtidas em suas pesquisas com crianças. Por exemplo, constataram que apenas um certo número de palavras das proposições anteriores é relembrado por um leitor de alta capacidade, provavelmente numa quantidade apenas suficiente para que a sentença anterior e a posterior possam ser integradas. Assim, à medida que a memória de trabalho passa a ser ocupada pela sentença seguinte, a recordação literal da anterior tende a ser menor. Esta capacidade de lidar com um maior ou menor número de informações na memória de trabalho não se restringe à leitura, mas também se aplica ao processamento de linguagem oral.

Mas além disto, o que justificaria o fato de algumas pessoas compreenderem de modo diferente um mesmo texto? Como entender que em certas situações alguns se mostram capazes de obter a memorização refinada do conteúdo semântico de um

texto, enquanto outros se recordam apenas de atributos superficiais de uma mesma narrativa?

Para considerar tais questões, torna-se necessário analisarmos um outro nível em que a compreensão de um texto é obtida, ao envolver os conhecimentos que o leitor adquiriu ao longo de sua existência. Estes conhecimentos atuam de modo a dar sentido e a fornecer categorias para organizar a compreensão do texto, que vai sendo construída ao longo da leitura.

Além das proposições que se referem imediatamente ao texto que está sendo lido, o leitor também cria e acrescenta outras proposições por meio de inferências. Estas se baseiam no significado das palavras e em seu conhecimento prévio sobre o assunto que é tratado no texto. A finalidade aparente de tais inferências é permitir que algumas 'lacunas' deixadas pelo autor sejam preenchidas, favorecendo assim a sua compreensão. Este conhecimento, sobre o qual o leitor lança mão, tem sido descrito como especialmente representado no formato de esquemas - também discriminados *scripts* e *frames*, conforme sua caracterização e aplicação teórica. Num sentido abrangente, nos referimos a esquemas como todo conhecimento genérico, de natureza semântica e episódica, adquirido e organizado a partir de nossas experiências cotidianas. São notáveis nesta área os trabalhos de Bartlett (1932), Anderson et al. (1978), Rumelhart e Orthonoy (1977), conforme citado em Perfetti (1992), Eysenck e Keane (1994) e (Pozo, 1998).

No caso da leitura, proposições explícitas do texto seriam combinadas aos esquemas de conhecimento do leitor sobre o assunto, modalidade e estrutura do texto. Exemplificando, com auxílio do famoso '*script* do restaurante' Anderson e colaboradores (1978 apud Perfetti, 1992) demonstraram como a recordação das informações de um texto depende da ativação de um esquema. Seu procedimento envolveu a leitura de um texto sobre uma visita ao supermercado e ao restaurante, comparando a quantidade de conteúdo lembrado para cada uma delas. Os resultados revelaram que um maior número de itens foi lembrado do texto de restaurante, pois este contém um princípio ordenador por classe de alimentos, o que facilitaria a relação entre as informações e recordação posterior. Assim, a contribuição que um esquema de conhecimento pode oferecer à compreensão de um texto pode variar, conforme atue apenas como um princípio ordenador das informações que são

oferecidas pelo texto, ou como um fornecedor de informações a partir de esquemas, quando um texto é demasiadamente vago ou metafórico.

Outro exemplo sobre como tais esquemas de conhecimento podem estar contribuindo na leitura seria quando o leitor domina bem o assunto de um texto escrito em um idioma sobre o qual tem pouco conhecimento lingüístico. Neste caso, várias inferências poderiam ser realizadas a partir de indicadores, tais como seu conhecimento sobre o tema, as palavras conhecidas, gráficos ou figuras, ilustrações e título que acompanham o corpo do texto. Do mesmo modo, um leitor iniciante, que ainda se esforça para dominar a estratégia alfabética, poderia utilizar pistas semelhantes para completar a leitura de palavras, antecipar e compreender o conteúdo de um livro de história. Desse modo faria uso de esquemas de conhecimento semântico ou de origem extratextual no sentido de suprir suas poucas habilidades para efetuar decodificação ou por ter um léxico visual pequeno para o texto que é objeto de sua leitura.

Além do conhecimento sobre o conteúdo do texto, o conhecimento sobre a estrutura do discurso que o orienta pode auxiliar enormemente o leitor a concatenar os fatos, personagens, antecipar conteúdos do texto e criar chaves para a recordação das informações relevantes, baseando-se no conhecimento que já possui sobre elementos da estrutura textual, vocabulário, aspectos lingüísticos e extralingüísticos, os quais poderão estar presentes em mais um exemplar do gênero. Um modelo bastante conhecido e estudado sobre o uso desses conhecimentos é o da chamada *gramática de história*, a qual consistiria em um esquema sobre a estrutura das narrativas (desenvolvida por Mandler e Johnson, 1975 apud Perfetti, 1992; Stein e Glenn, 1979 apud Perfetti, 1992 entre outros). Entretanto, além da história podemos identificar gêneros de texto muito diversos, presentes na vida cotidiana, tais como rótulos, receitas, jornais, cartazes, revistas, mapas etc (Kato, 1998). A esse respeito, dispomos alguns estudos com crianças brasileiras de pré-escola e ensino fundamental de 1ª a 4ª série, os quais têm analisado o conhecimento delas sobre alguns destes outros gêneros de escrita (Moreira, 1988; Rego, 1996 e Albuquerque e Spinillo, 1997 apud Albuquerque e Spinillo, 1997). Amarilha (1997) aponta importância da leitura de histórias para a criança como um elemento fundamental para a aquisição de conhecimento sobre a estrutura das narrativas, assim como para um enriquecimento

da compreensão do mundo e de possibilidades diante dos fatos cotidianos, mediante a identificação com a trama vivida pelos personagens.

Desse modo, as pessoas podem diferir no uso de seus conhecimentos em função de características do próprio texto, como, por exemplo, conforme ele ofereça espaço para dupla interpretação, ou quando este é demasiadamente confuso em sua elaboração. Mesmo que o texto não ofereça tais obstáculos para o leitor, há sutilezas que diferenciam os esquemas que as pessoas abstraem de um mesmo objeto de conhecimento, em virtude de experiências e características pessoais. Num estudo que ilustra este aspecto (Anderson et al 1977 apud Perfetti, 1992) foi demonstrado como o maior ou menor conhecimento sobre baseball resulta em diferentes recordações de um texto a esse respeito. Seus resultados evidenciaram que aqueles que têm pouco conhecimento recordam pouco sobre a estrutura e aspectos essenciais do jogo, fazendo maior referência a aspectos superficiais da narrativa, o inverso do que acontece aos que estão mais familiarizados com o conteúdo do texto, referindo-se a aspectos mais relevantes sobre a partida de baseball. Ou seja, diferenças individuais na compreensão são fortemente influenciadas por diferenças individuais no conhecimento. No entanto, mesmo dominando um certo conhecimento, as pessoas podem diferir no modo de acioná-lo com mais eficiência perante a situação em que este se torna útil. O que denota uma diferença em termos do conhecimento e uso deliberado de estratégias de leitura.

Assim, outro modo em que os leitores podem diferir é na aplicação mais eficiente de seu conhecimento. Trata-se, portanto, da capacidade de avaliar a situação propícia para a aplicação de certas estratégias e de seus esquemas de conhecimento. O que, por exemplo, favoreceria uma reelaboração de um esquema já existente em algumas circunstâncias. A este exercício deliberado de avaliação e regulação ao longo de uma leitura é o que podemos chamar de aplicação de processos metacognitivos ao texto. Este tem sido apontado como um elemento muito importante para uma leitura habilidosa. Como destacamos a seguir, no item 1.3.3. Scallon (2000) e Wolfs (2000) reforçam tanto a relevância desta afirmação, quanto a necessidade de ampliação deste campo de investigação. Também ressaltam a importância de que a ampliação deste campo de pesquisa esteja articulada com o desenvolvimento de práticas educativas que auxiliem os alunos no desenvolvimento das funções metacognitivas.

1.3.3 Diferenças na capacidade para a leitura: teoria da eficiência verbal

Para estabelecermos categorias de análise do desempenho dos sujeitos da pesquisa em relação ao processamento da leitura, tomamos como referência alguns indicadores de uma leitura mais ou menos eficiente sugeridos pela teoria da eficiência verbal.

Considerar uma leitura demorada como sinônimo de leitura bem feita pode ser um equívoco. Isto porque o que tem sido demonstrado é que a melhor qualidade da leitura está positivamente relacionada à velocidade em que é realizada. Esta é uma das evidências que fundamenta a teoria da eficiência verbal proposta originalmente por Perfetti e Lesgold (1981 apud Perfetti 1992, 1985). Conforme esta teoria, a velocidade de leitura afetaria, de maneira cumulativa, diferentes níveis de leitura, da decodificação, ao acesso ao léxico, assim como, o acesso ao conhecimento e a qualidade da compreensão de um texto.

Dito de outro modo, espera-se que à medida em que o reconhecimento das letras e dos segmentos maiores da escrita ganhem rapidez, acelera-se o acesso ao léxico e esta eficiência facilitaria o trabalho da memória e o processamento da compreensão. Isto porque ao acelerar os níveis mais elementares de processamento do material escrito, maior atenção e espaço na memória de trabalho poderiam ser dispensados ao processamento de níveis mais complexos de abstração na execução de uma leitura.

Tais fatores permitem compreender as dificuldades enfrentadas por uma criança no início de sua alfabetização, quando a maior parte de seu esforço é direcionado para a decodificação e reconhecimento de palavras, comprometendo fortemente a qualidade da compreensão de um texto. Para compensar esta disparidade algumas crianças passam a fazer uso demasiado de elementos contextuais – como seu conhecimento sobre histórias, título, ilustrações e algumas palavras familiares ao longo do texto - para complementar tanto a leitura efetiva dos elementos lingüísticos que compõem o texto, como a compreensão geral, seja de um pequeno texto ou de um livro de histórias.

Neste sentido, um fator que distingue um leitor iniciante de um leitor mais maduro é o seu grau de independência do contexto. O que tem sido demonstrado é que quanto mais eficiente e automatizada uma leitura, menor será a necessidade do

leitor de fazer uso de dados do contexto para alcançar uma leitura fluente, rápida e com compreensão. Isto se deve ao fato de que, o acúmulo de experiência em tarefas e situações de leitura e a qualidade dessas experiências, auxiliam a criança a conquistar certa automatização de processos como decodificação e o reconhecimento de palavras. Poderá então direcioná-la para a compreensão e aplicação de conhecimentos sobre a estrutura e peculiaridades ortográficas do idioma relacionadas a morfo-sintaxe, além de investir mais em estratégias que lhe permitam melhor aproveitar seu conhecimento e ampliá-lo por meio de uma leitura mais significativa do texto. Esta automatização permite que ela não precise se servir tanto de outros recursos para alcançar uma compreensão do que está lendo.

Entretanto, não julgaremos esta eficiência de acesso ao léxico como um fator que dependa exclusivamente da velocidade desses aspectos perceptuais. Esta depende também do conhecimento ortográfico alcançado pela criança durante sua aquisição de conhecimentos sobre a língua. Em resumo, podemos dizer que um leitor mais habilidoso é aquele que é mais rápido na identificação de palavras, menos afetado por fatores relacionados ao tipo e nível de regularidade da palavra e seu grau de familiaridade, além de serem menos dependentes de pistas de contexto.

Para tornar mais claro esse aspecto relacionado ao contexto, consideremos os resultados de um estudo desenvolvido por Perfetti e Roth (1981 apud Perfetti, 1992) no qual puderam observar que crianças avaliadas como portadoras de menor capacidade em leitura apresentaram maior facilidade em ler corretamente uma palavra tornada mais previsível pelo contexto, do que a última palavra de uma sentença que contrariava as expectativas criadas pelo mesmo. Por outro lado, demonstraram que as crianças avaliadas como mais capazes apresentaram um desempenho igualmente satisfatório no reconhecimento de palavras, nas duas situações. Do mesmo modo, Clay e Cazden (1996) observaram que leitores com menores progressos operam com um número limitado de estratégias, tornando-se demasiado dependentes da própria memória para inventar ou adivinhar palavras a partir das primeiras letras, esquecendo-se da mensagem como um todo. Estes resultados são coerentes com a teoria interativo-compensatória de Stanovich (1980 apud Perfetti, 1992), segundo a qual o uso excessivo do contexto é um recurso para compensar a pouca eficiência nos processos ascendentes ou *bottom-up* que contribuem para o reconhecimento de palavras.

Por último, os autores da teoria da eficiência verbal também reconhecem a capacidade de auto-avaliação no exercício da leitura como um dos critérios que diferenciam os leitores, ou seja, em suas habilidades metacognitivas. Compreendendo a relevância deste aspecto, salientamos que em nossa pesquisa, nos empenhamos então em explorar, analisar e refletir sobre as prováveis relações entre nível de desempenho em leitura de texto, conforme os critérios da teoria da eficiência verbal e a atividade metacognitiva, as quais são apresentadas no capítulo seguinte.

Trataremos então do conhecimento consciente que pode ser relatado pelo aluno a respeito de si mesmo e de outros leitores em atividade de leitura e do uso estratégico que podem fazer deste conhecimento para melhorar seu desempenho.

2 - Metacognição

Até então tratamos de funções cognitivas envolvidas na leitura que se referem ao funcionamento da cognição enquanto esta é executada por alguém. Foram abordados processos e sistemas mobilizados em seu exercício e etapas referentes ao desenvolvimento desta capacidade.

Neste capítulo passamos a tratar da metacognição que se refere tanto ao conhecimento, como ao controle ou regulação da própria cognição. Estes dois aspectos têm sido apresentados como funções da metacognição, de certo modo independentes e que servem para caracterizar as duas principais correntes de pesquisa a respeito deste tema. Uma delas caracteriza-se pelo estudo preferencial dos conhecimentos metacognitivos e outra pelo estudo preferencial da auto-regulação. Por essa razão, iniciamos o capítulo apresentando um pouco sobre a história deste campo de investigação e um exame das duas principais correntes de pesquisa sobre funções metacognitivas.

Em seguida, discutimos algumas implicações metodológicas relativas ao uso destes grupos conceituais em pesquisas sobre funções metacognitivas. Posteriormente, apresentamos a definição das categorias de conhecimento metacognitivo adotadas na execução e análise dos resultados desta pesquisa. Por último, apresentamos os resultados de algumas pesquisas que investigaram funções metacognitivas e leitura pertinentes à reflexão sobre os objetivos e resultados encontrados neste estudo.

2.1 Funções metacognitivas: delimitação do campo de investigação

Desde o princípio este campo vem sendo beneficiado por trabalhos situados no âmbito da psicologia do desenvolvimento e da perspectiva do processamento de informação a partir da década de 70. Entre os principais trabalhos que inauguram as investigações sobre o desenvolvimento das funções metacognitivas na infância, citamos Flavell e Wellman (1977 apud Mariné e Huet, 1998), Flavell (1979), Brown (1978 apud Mariné e Huet, 1998) Brown et al. (1983).

Flavell (1979) refere-se a vários estudos sobre experiências metacognitivas e seu desenvolvimento em crianças durante os anos pré-escolares e escolares. Também salienta as implicações destes para a educação e compreensão de outros

fatores da atividade cognitiva. Na década seguinte, esse campo de estudos foi expandido com a adesão de pesquisadores preocupados em explorar os benefícios do desenvolvimento das funções metacognitivas para a superação de dificuldades no curso da aquisição de conhecimentos escolares. Vários programas de intervenção foram elaborados e testados para esse fim.

Quanto ao ensino, Jacobs e Paris (1987) avaliaram criticamente a enorme atenção conferida às funções metacognitivas na formulação de currículos escolares na década de 80. Por essa razão, desde já salientamos que a sua importância deve ser compreendida como um fator entre outros que podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura. Esclarecemos, então, que diversos autores têm apontado as ocasiões em que a reflexão em um nível consciente é ou não benéfica no curso da leitura (ver: Gerber, 1996; Spedding e Chan, 1993). Fazemos tal esclarecimento em função da já conhecida tendência, também em nosso meio educacional, de eleger cada novidade como solução para os problemas relacionados ao fracasso escolar.

O termo metacognição foi inicialmente utilizado para caracterizar mudanças na auto-reflexão durante o desenvolvimento infantil. Entretanto, Metcalfe e Shimamura (1996) demonstram o quanto este campo de estudos foi largamente ampliado, por exemplo, para a avaliação do papel da metacognição na aprendizagem, na memória, na solução de problemas e tomada de decisões, em diferentes faixas etárias. Um considerável número de modelos teóricos tem sido sucessivamente proposto e testado sobre a estrutura, funções e localização das funções metacognitivas entre outros processos mentais (Marine e Huet, 1998).

Avanços no estudo das funções metacognitivas têm contribuído para a reflexão científica e filosófica sobre as funções e características da consciência humana (Nelson, 1996). Atualmente, os estudos sobre este tema estão majoritariamente voltados para o público adulto, especialmente universitário, conforme a bibliografia consultada (Metcalfe e Shimamura, 1996; Schraw e Denninson, 1994; Betsinger, Cross e Defiore, 1994). Entre outras razões, supomos que este predomínio esteja relacionado ao fato de que em crianças pequenas estas funções estão menos desenvolvidas, além de possuírem menos recursos verbais para expressá-las do que um adulto.

Entretanto, também encontramos estudos sobre a manifestação e desenvolvimento das funções metacognitivas na infância, principalmente concentradas no conhecimento de crianças sobre estratégias de memorização, como também, a respeito da linguagem e comunicação, percepção, atenção, compreensão e solução de problemas (Flavell, 1998). Também encontramos pesquisas sobre a sua participação em atividades cognitivas, nas quais o exercício ou controle consciente é particularmente necessário, como na aprendizagem e ensino de conceitos científicos (Craig e Yore, 1995; Mason, 1994; Bouffard-Bouchard, 1993), de leitura e escrita (Brown, 1980 apud Paris e Jacobs, 1984; Scallon, 2000; Wolfs, 2000; Rinehart, 1999; Bouffard, 1998 Gombert, 1990; Malicky et al, 1997; Spedding e Chan, 1993; Silvén, 1992; Jacobs e Paris, 1987; Sinclair, 1986; Garner e Wagoner, 1984; Hosseini e Ferrell, 1992).

No que diz respeito às pesquisas voltadas para o estudo das funções metacognitivas em leitura, podemos destacar os trabalhos pioneiros de Brown e seus colaboradores (1983), além de Paris e Jacobs (1984, 1987) entre muitos outros trabalhos. Classificamos esses estudos como de levantamento, ou programas de intervenção. Caracterizamos como estudos de levantamento aqueles que visam mapear quais funções metacognitivas estão desenvolvidas e, em que medida, numa certa faixa etária ou escolar, como é o caso desta pesquisa. Os programas de intervenção, com delineamento experimental ou quase-experimental investigam o papel da metacognição no ensino da leitura, constituindo a maior parte dos trabalhos.

Embora a bibliografia internacional nos pareça extensa no trato de diferentes aspectos e aplicação das funções metacognitivas, no Brasil esta área de pesquisa se apresenta ainda pouco explorada (Castro, 1999; Burochovitch, 1996, 1999, Seminário, 1995), tanto na compreensão da influência dos aspectos ambientais e individuais relacionados ao desenvolvimento dos conhecimentos e regulações metacognitivas, como também de estudos que permitam observar sua utilidade e manifestação em diversas condições.

2.1.1 Correntes de pesquisa

Como veremos neste item, o campo de estudo das funções metacognitivas é além de recente, bastante diversificado. Normalmente, as funções metacognitivas são divididas em duas grandes categorias: conhecimento e regulação. Esta divisão define

duas linhas de pesquisa com categorias conceituais. A distinção entre conhecimento e regulação metacognitiva fomentou ao longo dos anos a formação de duas correntes distintas de pesquisa, formulação teórica e procedimentos metodológicos próprios.

Por um lado, a preferência pelo estudo do conhecimento metacognitivo tem caracterizado uma tendência. Nesta, diversos pesquisadores têm-se dedicado a investigação do papel do conhecimento metacognitivo em diversas iniciativas cognitivas - seja sobre a memória, leitura e escrita, diversas áreas de conceito - e sua relação com o desempenho nessas tarefas, em diversas faixas etárias. Um exemplo dessa linha de estudos é conhecido como “teorias da mente”, na qual tem sido analisado o desenvolvimento das teorias infantis a respeito do pensamento e a discriminação entre diferentes funções cognitivas como memorizar e compreender, lembrar e reconhecer (ver: Flavell, 1998).

Nesta tradição, os primeiros estudos publicados a partir de 1977 por Flavell e Wellman são principalmente dedicados ao estudo de conhecimentos metacognitivos sobre tarefas de memória, também conhecidos como estudos da metamemória. Para situar essa nova área de pesquisa em desenvolvimento, Flavell (1979) menciona a interação entre conhecimento e experiência metacognitiva como fator integrante e fundamental no curso dos atos de pensamento, conforme abordamos no item 2.2.

Por outro lado, a configuração de uma outra linha de pesquisa sobre este assunto foi fundada no mesmo período por Brown (1978, 1980, 1981, apud Mariné e Huet, 1998) privilegiando o estudo das habilidades de regulação das próprias tarefas cognitivas. Esta é dedicada à investigação do controle que o indivíduo faz de seu processamento cognitivo numa certa atividade, por exemplo, ao selecionar estratégias adequadas, monitorar sua compreensão e avaliar seu próprio desempenho.

Neste sentido, Brown (1978, apud Mariné e Huet, 1998) distinguiu *monitoramento* e *controle* como os dois elementos da *auto-regulação*. O primeiro tem por função informar o sistema metacognitivo sobre o sistema cognitivo e sobre o atendimento aos objetivos de uma atividade em curso; enquanto o segundo tem a função de guiar e modificar a atividade cognitiva.

Dentre as teorias cognitivas, Flavell e Brown representam duas vertentes teóricas contemporâneas no que se refere à compreensão da mente humana: o primeiro, a vertente do desenvolvimento e a segunda a tradição do processamento de

informação. Flavell foi bastante influenciado pelas contribuições e concepções piagetianas a respeito do desenvolvimento cognitivo (Flavell, 1979, 1998), o que se evidencia no delineamento de seus estudos. Os trabalhos de Brown e seus colaboradores são direcionados para o estudo dos processos e sistemas relacionados às atividades de controle metacognitivo, o que se afina com a perspectiva do processamento de informação. No entanto, podemos identificar um consenso entre os estudiosos da metacognição quanto à existência de um conhecimento das pessoas sobre o próprio pensamento em diversos domínios cognitivos, e a existência de estratégias executivas que regulam o pensamento (Nelson, 1996).

Porém, o mesmo acordo não existe quanto à melhor medida para se avaliar seja o conhecimento, seja o controle metacognitivo. Considerando essa ausência de unanimidade, Mariné e Huet, em dois artigos consecutivos, dispuseram-se a fazer um apanhado dos diferentes procedimentos metodológicos que têm sido usados para avaliar as funções metacognitivas. Mesmo enfatizando os estudos sobre metamemória, nos fornecem uma boa descrição dos procedimentos que, em geral, podem ser adotados para investigá-las. (Mariné e Huet, 1998; Huet e Mariné, 1998).

Estes procedimentos metodológicos foram desenvolvidos e classificados em virtude de alguns aspectos definidores que nos permitem distinguir conhecimento metacognitivo de auto-regulação. Conforme Mariné e Huet (1998), conhecimento metacognitivo (1) pode ser verbalizado, (2) é menos propenso a influências do contexto para ser expresso e (3) pode, às vezes, ser errôneo. Contudo, devemos considerar a dificuldade que consiste em submeter os processos cognitivos ao exame minucioso pelo sujeito. A manifestação da auto-regulação é considerada como estando mais sujeita a influências do contexto em que é investigada, não sendo necessariamente verbalizável. Algumas conseqüências disto são que o conhecimento metacognitivo, pelo seu caráter mais estável e verbalizável, poderia ser acessado de maneira mais fácil e confiável do que os itens de regulação, cujo desempenho estaria muito dependente de fatores contextuais, como a natureza da tarefa de investigação ou instrução.

Tendo em vista estes aspectos definidores das funções metacognitivas, classificam os procedimentos metodológicos para o estudo de tais funções em: *medidas independentes da execução de tarefas* para o estudo do conhecimento metacognitivo, como por exemplo, inventários e entrevistas (Mariné e Huet, 1998) e

medidas dependentes da execução de tarefas para o estudo da auto-regulação (Huet e Mariné, 1998), como por exemplo, tarefas baseadas na técnica de *cloze* e tarefas de leitura de texto. Adotaremos os termos sugeridos por esses autores ao classificar as medidas para diferentes funções metacognitivas. Porém, acrescentamos a ressalva de que não consideramos o termo ‘medidas independentes da execução de tarefas’ suficientemente adequado à denominação das medidas para pesquisar conhecimento metacognitivo. Afinal, nem todas as medidas que os autores incluem nesta categoria independem de fato do apoio de uma tarefa para que a proposta de investigação seja alcançada, conforme veremos a seguir.

Em resumo, podemos afirmar que a distinção entre *conhecimento metacognitivo* e de *auto-regulação* formam duas tradições teórico-metodológicas no estudo das funções metacognitivas. Serão discutidas as suas implicações para a seleção de metas no curso da pesquisa e a seleção de instrumentos e procedimentos para a coleta e análise de dados.

2.1.2 Implicações metodológicas para o estudo das funções metacognitivas

A escolha de um certo tipo de tarefa ou medida para o estudo da metacognição reflete a distinção entre duas correntes de pesquisa, de acordo com o enfoque de uma entre duas funções metacognitivas: conhecimento metacognitivo ou auto-regulação. A seleção de instrumentos e procedimentos deve ser também adequada a características que definem a amostra de sujeitos da pesquisa, tais como faixa etária e etapa de escolarização dos sujeitos.

A presença de conhecimentos metacognitivos na memória de longo prazo é considerada relativamente estável e verbalizável, assim como outros conteúdos nela presentes. Portanto, para seu estudo têm sido adotadas medidas independentes da execução de tarefas, tais como: (1) instrumentos que solicitam expressão verbal - como entrevistas e questionários; (2) respostas verbais apoiadas por um suporte concreto - como narrativa de uma história ou atribuição do papel de ‘tutor’ do sujeito a um ‘aluno’ - e (3) tarefas a base de expressão não-verbal - diversas técnicas de comparação de imagens (Mariné e Huet, 1998).

Por outro lado, há um consenso em torno do reconhecimento de que a auto-regulação é uma função metacognitiva relativamente instável, ou seja, o desempenho relacionado a essa função pode ser bastante influenciado por variáveis de contexto e

pela natureza da tarefa adotada no delineamento metodológico. Além disto, o uso da auto-regulação não envolve aspectos necessariamente verbalizáveis, em virtude da dificuldade que se constitui o relato da seqüência de procedimentos ou processos mentais desencadeados pelo indivíduo no decorrer de uma iniciativa cognitiva. Desse modo, inferências sobre este funcionamento devem ser rigorosamente justificadas pelos resultados obtidos nas tarefas adotadas no procedimento metodológico. (Brown, 1978, apud Mariné e Huet, 1998). Por essa razão, os pesquisadores que investigam a auto-regulação têm adotado medidas dependentes da execução de uma tarefa, pela qual pode-se obter uma medida de desempenho e registro de condutas estratégicas manifestadas para alcançar os objetivos da tarefa, ou aumentar a acurácia da leitura em curso.

Estas medidas compreendem: (1) Técnicas verbais para avaliação do monitoramento, envolvendo questões colocadas antes, durante e após a realização das tarefas de um certo domínio cognitivo e (2) técnicas não-verbais para o estudo da auto-regulação, na qual as reflexões espontâneas manifestadas pelos sujeitos são observadas e registradas ao longo da tarefa proposta (Huet e Mariné, 1998).

O objetivo de nosso estudo é a análise do conhecimento metacognitivo e desempenho em tarefas de leitura. Conforme este objetivo, examinaremos de forma um pouco detalhada as técnicas propostas para a avaliação do conhecimento metacognitivo, de modo a justificar as opções metodológicas que orientaram nosso trabalho de campo.

Uma opção entre as técnicas verbais é a entrevista dirigida. Esta consiste em questões abertas, muitas vezes apoiadas em situações hipotéticas, por meio das quais a criança é solicitada a dar uma resposta seguida de justificativa. Esta pode ser apresentada oralmente ou acompanhada de um suporte que ilustre a situação a ser avaliada. Uma alternativa para limitar a complexidade da tarefa e manter a atenção da criança é o uso de uma técnica verbal que consiste em atribuir à criança o papel de ‘tutora’ face a um ‘aluno’ no exercício de uma tarefa de leitura. O tutor deve ser incentivado a exprimir espontaneamente as estratégias que conhece e que julga úteis na realização daquela tarefa (Garner et al., 1984).

Algumas críticas têm sido apresentadas quanto à adoção destas técnicas com crianças pequenas. Entre elas encontra-se, por exemplo, a dificuldade que as crianças costumam encontrar em representar hipoteticamente as situações propostas

ou apreciar a complexidade de alguns conceitos envolvidos em tais situações (Brown, 1978; Jacob e Paris, 1987; Mariné e Huet, 1998). Tais entrevistas, às vezes, apelam para habilidades verbais e vocabulário com os quais a criança não está familiarizada. Na análise dos resultados, isto poderá causar uma confusão entre conhecimento possuído e conhecimento verbalizado (Mariné e Huet, 1998).

Jacobs e Paris (1987) também apresentam uma crítica a respeito do uso desta técnica para o estudo das relações entre conhecimento metacognitivo, leitura e compreensão. Fazem referência à dificuldade de recuperação de conhecimentos a respeito de determinado assunto, evocadas por questões abertas. Assim, alguns esquecimentos poderiam ser também confundidos com a ausência de conhecimento. Este foi um dos motivos que os orientou na publicação de um estudo em 1987, no qual construíram um inventário padronizado, apoiado nas categorias verbais fornecidas por crianças nas entrevistas abertas, promovidas no estudo anterior (Paris e Jacobs 1984).

A respeito dos questionários ou inventários Mariné e Huet (1998), além de ressaltarem a importância do cuidado que se deve ter com relação aos aspectos de mensuração deste tipo de técnica, fazem ainda duas críticas. A primeira se refere à confiabilidade que se pode obter de um instrumento, e a segunda se refere à comparação entre situações evocadas em questionários e tarefas utilizadas para avaliação de desempenho.

No que diz respeito à confiabilidade, primeiramente, deve-se considerar que a criança se refira a eventos acontecidos no passado e assim, não se recorde de certas estratégias que costuma adotar. Em segundo, a representação que é solicitada e a formulação da resposta pode ser afetada pelo grau de precisão da questão. Por último, ressaltam que, mediante o cuidado que se costuma ter ao listar diferentes dimensões dos conhecimentos metacognitivos, a formulação de questões tende a minimizar as interações entre variáveis metacognitivas, como por exemplo, o uso associado de duas estratégias em leitura, como sublinhar e fazer anotações, as quais podem aparecer separadas no questionário.

No segundo caso, uma crítica é dirigida aos estudos que visam comparar o nível de conhecimentos (examinados por meio de questionários ou inventários) e desempenho (por meio de tarefas utilizadas para este fim). O que tem sido constatado é que, normalmente, os questionários têm como base exemplos de situações de

leitura que nem sempre correspondem àquelas que caracterizam as tarefas para análise de desempenho. Ao final, o pesquisador corre o risco de estar buscando relações e tirando conclusões sobre conhecimento e desempenho em coisas diferentes. Quanto a estas limitações, Hermann (1982, apud Mariné e Huet, 1998) sugere que tanto o conhecimento quanto o desempenho sejam abordados e analisados em referência às mesmas situações e tarefas específicas.

Uma vez abordadas algumas importantes implicações metodológicas, referentes à pesquisa do conhecimento metacognitivo em crianças, trataremos a seguir de situar essa discussão, mais especificamente, em relação às opções teórico-metodológicas que orientam o delineamento desta pesquisa.

2.2 Conhecimento metacognitivo

Conforme já colocamos anteriormente, Flavell e colaboradores inauguraram uma tradição de pesquisa sobre funções metacognitivas, conferindo especial atenção ao conhecimento metacognitivo. Flavell (1979) denominou *conhecimento metacognitivo* o saber que se pode adquirir sobre si mesmo e os outros nas diversas tarefas cognitivas e a respeito das estratégias úteis ou adequadas a certos objetivos e empreendimentos específicos. Portanto, compreende três dimensões ou classes de conhecimento metacognitivo: a respeito de *pessoas, tarefas e estratégias*. Essas modalidades de conhecimento metacognitivo podem ser ativadas ao longo do exercício da execução de uma tarefa. A essa ativação Flavell (1979) chamou de *experiência metacognitiva*.

No que chamou de conhecimento metacognitivos sobre *pessoas* estariam inseridos os conhecimentos sobre a própria cognição, a de outras pessoas e sobre a cognição em geral. Exemplos desse tipo de conhecimento adquirido pelas crianças podem estar em afirmativas do tipo ‘posso aprender melhor lendo do que ouvindo’, e ainda de que a aprendizagem de diferentes hierarquias de conceitos e seu entendimento envolve processos como atenção, recordação, repetição entre outros aspectos.

A categoria de conhecimentos sobre *tarefa* cognitiva pode envolver informações, que são, no caso da leitura, os conhecimentos sobre a nossa língua escrita, os diversos meios de escrita, tipos de texto e variedade de situações onde está presente. Informações estas analisáveis, conforme seus objetivos, funções,

apresentação, grau de familiaridade ou estranheza, dificuldade ou facilidade, forma de apresentação prolixa ou densa, de maneira clara ou nebulosa, conforme certo estilo de argumentação, e assim por diante. Compreendendo que esse nível de entendimento tem uma considerável influência sobre as ações, esses aspectos avaliáveis ajudariam a criança ou adulto a entender e prever melhor seu sucesso em determinadas tarefas, conforme as variações nela envolvidas.

Flavell (1979) inseriu na categoria *estratégia* o conhecimento que permite à pessoa avaliar quais estratégias são mais efetivas para o cumprimento de certas metas ou empreendimentos cognitivos, tais como: efetuar a leitura de um texto por diversão ou para estudo, solucionar um problema de aritmética ou aprender um conceito de biologia. Assim, uma criança que precise estudar um texto de história para recordá-lo durante uma prova, poderia avaliar que a ‘identificação dos pontos principais do texto e de suas relações’ pode ajudá-la mais do que simplesmente ‘decorar literalmente todo o texto’. Em estudos como o de Weinstein e Stone (1993) e o de Zimmerman (1990) citados por Pozo (1996) e Garner (1982) podemos encontrar descrições detalhadas a respeito de conhecimento metacognitivo sobre estratégias.

Mas Flavell (1979) ressalta que a melhor maneira de tornar este conhecimento útil é efetuar combinações entre dois ou três desses tipos de conhecimento, como resultado de uma busca deliberada ou automática na memória, via contexto da tarefa. Dessa maneira, uma criança pode trazer à consciência o fato de que ela, melhor do que seu colega de sala, pode usar a estratégia A, melhor do que a estratégia B, para executar a tarefa X, o que não se aplicaria à execução da tarefa Y.

Alvermann e Ratekin (1982) reconhecem a importância das categorias acima discriminadas para o estudo do conhecimento metacognitivo sobre leitura. Referindo-se ao trabalho de Baker e Brown (1980 apud Alvermann e Ratekin, 1982), acrescentam que o conhecimento metacognitivo do leitor, sobre suas capacidades ou limitações, influencia decisivamente a auto-avaliação de desempenho e a seleção de estratégias adequadas a diferentes tarefas.

Experiência metacognitiva seria então a ativação do conhecimento metacognitivo ao longo das iniciativas cognitivas, de maneira intuitiva ou deliberada. Esse tipo de experiência poderia ser desencadeado num momento anterior, durante ou depois do cumprimento de uma tarefa. Além do pensamento consciente, Flavell

(1979) também incluiu neste conceito a experiência afetiva que acompanha o curso das ações e sua conclusão. Por outro lado, Brown (1978 apud Paris e Jacob, 1987) define as funções metacognitivas como intencionais e destituídas de afeto. Todavia, Paris e Jacob (1987) esclarecem que o componente afetivo deixou de ser referido como parte da metacognição, por desencadear controvérsias e problemas na delimitação do conceito. Portanto, convencionou-se considerar as funções metacognitivas como constituídas apenas de aspectos cognitivos. Ao que tudo indica, o próprio conceito de experiência metacognitiva deixou de ser abordado em estudos subsequentes, por ter sido pouco especificado por seus criadores (Mariné e Huet, 1998).

Por outro lado, o conceito de conhecimento metacognitivo continuou fomentando vários estudos e classificações posteriores. Entre elas, destacamos a proposta Schunck (1991 apud Ertmer e Newby, 1996) e Schraw e Dennison (1994) para classificar conhecimento metacognitivo, discriminando três subcategorias correlacionadas: *Conhecimento declarativo* (sobre si e sobre as suas estratégias cognitivas), *procedural* (sobre como usar as estratégias, como proceder numa tarefa) e *condicional* (quando e porque usá-las, ou seja, ter consciência das condições de aprendizagem, observando as situações em que as estratégias são efetivas e apropriadas). Comparada às categorias enunciadas por Flavell (1979), esta nova classificação deixa de incluir o conhecimento sobre outras pessoas em situação de leitura e a categoria de conhecimentos sobre tarefas. Especificamente em relação à leitura, examinaremos a discriminação dos conhecimentos metacognitivos desenvolvida por Jacobs e Paris (1987), no item 2.2.1.

Em suma, consideramos que conhecimento metacognitivo diz respeito ao conhecimento que uma pessoa pode apreender e relatar sobre os fatores internos e externos que podem afetar seu aprendizado e desempenho em certa tarefa em determinadas circunstâncias. Além disto, de como manipular esse conhecimento, por exemplo, a favor de uma leitura mais acurada.

2.2.1 Estudo do conhecimento metacognitivo na aquisição da leitura

Jacobs e Paris (1987) dedicaram uma série de trabalhos ao estudo do conhecimento metacognitivo sobre leitura em crianças, os quais trouxeram inovações na maneira de conceituar e investigar conhecimento metacognitivo e suas relações

com as habilidades de leitura e compreensão (Meyers e Paris, 1978, 1979 apud Paris e Jacobs, 1984; Jacobs e Paris, 1987). Estes trabalhos foram inicialmente apoiados nas categorias de conhecimento metacognitivo propostas por Flavell e Wellman (1977 apud Paris e Jacobs, 1984; Flavell, 1979). Porém, os resultados obtidos abriram caminho para que uma nova classificação dos conhecimentos cognitivos relacionados à leitura fosse realizada.

Jacobs e Paris (1987), definem como conhecimento metacognitivo o conhecimento sobre os estados e processos cognitivos, ou consciência sobre os aspectos do pensamento que podem ser relatados e compartilhados entre os indivíduos. Especificando este conceito, dividem este conhecimento em duas grandes categorias: **auto-avaliação** da cognição e **autogerenciamento** (*self-management*) do pensamento, com três subcategorias cada.

Na primeira categoria - **auto-avaliação** - incluíram o conhecimento declarativo, procedimental e condicional. Exemplificando a manifestação destes tópicos sobre leitura, consideram que *conhecimento declarativo* manifesta-se quando, por exemplo, o aluno observa que a familiaridade com o assunto do texto pode influenciar a rapidez e compreensão do texto, ou que a releitura pode facilitar a memorização. *Conhecimento procedural* manifesta-se, por exemplo, quando o aluno sabe como fazer uma leitura superficial ou detalhada, como usar o contexto, como sublinhar, como resumir ou extrair a idéia principal do texto. O *conhecimento condicional* diz respeito à aplicação do conhecimento declarativo e do procedural condicionados às diferentes situações de leitura. Exemplificando, uma criança pode ser capaz de relatar as diferenças entre ler um livrinho ou caderno, quais os procedimentos mais adequados para efetuar uma leitura com o objetivo de se distrair, estudar, preparar-se para uma prova ou memorizar uma história que tenha lido.

Outra categoria de conhecimentos metacognitivos sobre leitura, o **autogerenciamento**, consiste nos aspectos dinâmicos do conhecimento traduzidos para a ação. Incluem: *avaliação* (compreensão e alcance dos objetivos da tarefa), *planejamento* (coordenação seletiva dos meios cognitivos, conforme as metas cognitivas), e *regulação* (referindo-se ao ajuste de mudanças no planejamento conforme demandas, sucesso ou falhas ao longo da tarefa).

A partir desta conceituação e discriminação de subcategorias de conhecimento metacognitivo em leitura, Jacob e Paris (1987) desenvolveram o IRA

– *Index of Reading Awareness*, para avaliar os conhecimentos metacognitivos relacionados à leitura, em crianças entre 8 e 12 anos de idade. Este inventário, contemplou quatro dos seis tipos para metaconhecimento em leitura descritos pelos autores: *avaliação*, *planejamento*, *regulação* e *conhecimento condicional*. Vale ressaltar que nem todas as categorias definidas pelos autores foram contempladas no inventário.

Na realidade, o IRA foi elaborado a partir dos resultados obtidos pelos mesmos autores em um estudo anterior (Paris e Jacobs, 1984) em que foram realizadas entrevistas abertas, explorando as variáveis idade (entre 8 e 12 anos), sexo e desempenho em leitura. As categorias sobre metaconhecimento em leitura observadas na análise do relato dos sujeitos, e que apresentaram validade estatística, foram organizadas no formato de um inventário, contendo um total de 20 questões fechadas, distribuídas em quatro categorias. Este assumiu o formato de uma escala de Likert com os escores 0, 1 e 2, abordando três níveis de conhecimento metacognitivo.

Os autores observaram que oferecer opções de resposta às crianças diminui a exigência cognitiva e os resultados tornam-se mais significativos. Isto se daria porque a tarefa solicita reconhecimento ao invés de recordação. Por outro lado, as questões fechadas podem induzir o sujeito a responder conforme o que acredita ser a expectativa do pesquisador, quando, por exemplo, teria uma resposta a oferecer que não foi contemplada pelas opções oferecidas (ver também: Schwarz, 1999).

No que se refere às características de mensuração do inventário produzido por esses autores, Mayer, Mclain et al (1991 apud Mariné e Huet, 1998) efetuaram uma nova avaliação desse instrumento, por meio da qual encontraram uma consistência interna aceitável, e correlação moderada com o desempenho em um teste padronizado de leitura. Gaultney (1995 apud Mariné e Huet, 1998) procedendo de maneira semelhante encontrou fortes correlações entre o IRA e estratégias de aquisição de informação.

Adotamos uma tradução deste inventário em nosso estudo piloto, o que nos permitiu constatar algumas limitações quanto a sua adoção em nossa pesquisa. O inventário não contempla o conhecimento da criança sobre outras *pessoas* e sobre *tarefas* em situação de leitura, conforme a definição de Flavell (1979). Essas duas categorias de conhecimento metacognitivo nos parecem um importante indicador do

conhecimento que a criança extrai de sua experiência, não apenas individual, como também da observação que faz do comportamento das outras pessoas que são importantes em seu dia a dia e da leitura, em suas diversas modalidades e meios. Algumas questões não eram adequadas ao contexto de alfabetização das crianças que participaram deste estudo. No mesmo sentido, as opções de resposta disponíveis em certas questões não foram suficientes. De modo que, às vezes, a criança ofereceu uma resposta que não constava entre as opções possíveis.

O IRA foi construído a partir da categorização de respostas fornecidas por crianças em um estudo anterior, guiado por questões abertas. Conforme o relato das crianças em nosso estudo piloto, compreendemos que este seja um caminho que precisamos refazer, ou seja, inicialmente efetuar um levantamento sobre conhecimento metacognitivo sobre leitura, por meio de questões abertas e somente num momento seguinte, organizar as categorias obtidas em um inventário que sirva a este público específico e que possa ser comparado aos resultados obtidos nas pesquisas que fomentaram o delineamento deste estudo.

Por estas razões, elaboramos o roteiro de entrevista que permitiu o acesso ao relato verbal das crianças sobre seus conhecimentos metacognitivos em leitura. Contribuíram para a elaboração desse roteiro os resultados da aplicação do IRA, o registro de comentários feitos pelas crianças durante a aplicação das tarefas de leitura do estudo piloto, além da consideração de alguns critérios e cuidados para estudos baseados no relato verbal de crianças, apresentados por Schwarz (1999).

Uma vez que tenhamos focado os procedimentos metodológicos adotados em pesquisas sobre conhecimento metacognitivo, passamos a focalizar os resultados de algumas pesquisas recentes a esse respeito que possam contribuir para reflexão a respeito deste estudo. Dentre estas pesquisas que examinam possíveis relações entre funções metacognitivas e aquisição da leitura, encontramos estudos que examinam, por exemplo, as relações entre desenvolvimento do conhecimento metacognitivo sobre leitura e idade, experiência, grau de instrução e inteligência. Outros se atêm à comparação do conhecimento metacognitivo de leitores ‘bons’ e ‘fracos’.

De modo particular, examinamos alguns resultados de um conjunto de pesquisas sobre estes aspectos realizadas por um grupo de pesquisadores norte-americanos (Meyers e Paris, 1978; Paris e Jacobs, 1984; Jacobs e Paris, 1987; Alexander et al., 1995).

Estes estudos indicam, por exemplo, que há um incremento do conhecimento metacognitivo sobre leitura com o avanço da idade. Desse modo, crianças de 6 anos apresentam conhecimento metacognitivo relativo a estratégias de identificação e compreensão de algumas palavras. Crianças de 8 anos já apresentam consciência de algumas dimensões que influenciam a leitura tais como interesse, familiaridade, extensão da história. As crianças de 12 anos mostram-se mais sensíveis à estrutura semântica dos parágrafos, objetivos da leitura, estratégias para a resolução de falhas na compreensão. Em relação às crianças mais novas de 6 e 8 anos, as de 12 anos apresentam um maior entendimento da leitura e da atividade cognitiva.

Dentre tais estudos, no de Paris e Jacobs (1984) não foi encontrada diferença significativa para o fator idade no que diz respeito ao conhecimento metacognitivo sobre compreensão em leitura, o qual foi alto para todos. Os pesquisadores não comentam este resultado específico, o que nos permite elaborar hipóteses para a apresentação destes resultados. Assim, poderíamos supor que a aquisição de conhecimento de estratégias para a compreensão poderia estar relacionada à experiência com leitura ouvida, como por exemplo, a oportunidade que estas crianças por ventura tenham de ouvir adultos lendo livros de história infantil.

Outro fator examinado foi o papel da experiência sobre o incremento do conhecimento metacognitivo. No primeiro desta série (Meyers e Paris, 1978), demonstrou-se que leitores iniciantes têm um entendimento limitado da leitura e de sua atividade cognitiva, porém enfatizou-se a possibilidade de que as crianças poderiam beneficiar-se de uma intervenção que salientasse a consciência desses aspectos. Esta foi testada em estudos subsequentes (Jacobs e Paris, 1987), obtendo-se resultados positivos em relação a esta questão.

Para explorar esta questão, trabalhou-se com grupos de controle e experimentais, de diferentes idades, sendo os grupos experimentais submetidos à instrução que enfatizou o ensino e utilização de estratégias metacognitivas. O que pode ser observado ao final das intervenções é que os grupos experimentais apresentaram aumento significativo no desempenho da leitura e do relato de conhecimento metacognitivo em relação aos grupos de controle. Porém, os grupos de controle também apresentaram mudanças, ainda que modestas em relação aos grupos experimentais. Corroborando tais resultados, o estudo desenvolvido por Silvén

(1992) também verificou que a instrução controlada permitiu um aperfeiçoamento e generalização de estratégias metacognitivas relacionadas ao exercício da leitura.

Quanto à comparação do conhecimento metacognitivo apresentado por leitores com desempenho bom e fraco em tarefas de leitura, observou-se diferenças altamente significativas entre eles no que diz respeito ao desempenho em tarefas de leitura - testes padronizados adaptados à faixa etária e tarefa de *cloze* - e escores obtidos em entrevista sobre conhecimento metacognitivo em leitura (Jacobs e Paris, 1987). Nestas entrevistas foram examinados relatos sobre conhecimento declarativo, incluindo a previsão de desempenho em tarefas de leitura para compreensão e para estudo. Neste sentido, bons leitores e bons alunos demonstraram superioridade no seu conhecimento metacognitivo. Um resultado animador foi obtido posteriormente ao se realizar um trabalho de instrução controlada com as mesmas crianças. Pode-se observar que os leitores com fraco desempenho inicial, em grupos experimentais, beneficiaram-se do treino com ênfase nas funções metacognitivas.

Nos referidos estudos foram também encontradas relações positivas entre funções metacognitivas e medidas de inteligência, especialmente entre conhecimento metacognitivo sobre memória e desempenho em tarefas que exigiam maior atenção.

Em suma, consideramos alguns resultados de pesquisas que abordam a relação entre conhecimento metacognitivo e aquisição da leitura que se referem, por exemplo, a características desses fatores observados em crianças da mesma faixa etária examinada neste trabalho e em leitores bons e fracos, de modo semelhante procedimento adotado conforme nossos objetivos. Estes foram oportunamente retomados na discussão dos resultados deste estudo.

3 - OBJETIVOS DO ESTUDO

Objetivo geral

Contribuir para a área de conhecimentos sobre o papel da metacognição no desempenho em leitura por meio da realização dos seguintes objetivos específicos:

Específicos

1. Investigar o conhecimento metacognitivo sobre leitura de alunos da 3ª série de uma escola pública estadual de São Paulo.
2. Comparar o conhecimento que crianças que apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura possuem sobre o próprio exercício cognitivo e compara-lo ao de crianças com bom desempenho em leitura;
3. Verificar se existe correlação significativa entre relato de conhecimento metacognitivo e nível de desempenho em tarefa de leitura de texto.

4 - QUESTÕES DE PESQUISA

Há diferença na manifestação e uso desses conhecimentos entre crianças com baixo e alto desempenho em tarefas de leitura?

Como se relacionam conhecimento metacognitivo e nível de leitura em crianças de 3ª série?

Em que nível de domínio da leitura as crianças manifestam um conhecimento e controle metacognitivo?

Que contribuições podemos oferecer ao professor no que se refere à avaliação e consideração das funções metacognitivas de seus alunos no decorrer da aquisição da leitura, respeitando as suas condições de trabalho no cotidiano escolar?

5 - MÉTODO

5.1 Caracterização da Amostra

Os sujeitos que participaram deste trabalho foram crianças matriculadas em uma das três turmas de 3ª série do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de São Paulo, durante o período da manhã, no ano de 2000. Esta escola está situada no bairro Butantã, oferecendo ensino fundamental e colegial durante os turnos da manhã e da tarde. A escola atende crianças de famílias de média e baixa renda dos bairros circunvizinhos, como Butantã e São Remo, Rio Pequeno e de lugares mais afastados como Osasco.

O estudo foi realizado com dois grupos de crianças. As crianças foram selecionadas e agrupadas conforme o desempenho apresentado em uma tarefa padronizada de leitura e escrita. Desse modo, ao final do 1º semestre do ano letivo, foi realizada a aplicação coletiva das provas de leitura e escrita para a 3ª série do SARESP (2000) nas três turmas.

O SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo) foi originalmente aplicado em crianças matriculadas na rede pública de todo o estado, respectivamente em 1996 e 1997. Estas provas (vide Anexo 1) são constituídas por 14 exercícios incluindo reconhecimento de palavras, escrita de palavras com diferentes níveis de complexidade ortográfica, montagem de frases e texto simples, reconhecimento e formação de rima, além de tarefas que avaliam compreensão de texto. A proposta do instrumento é avaliar o domínio que crianças da 3ª série possuem de conteúdo relativo ao programa da 2ª série. Este domínio foi avaliado em 5 níveis, numa escala de aumento progressivo de dificuldade, conforme os conhecimentos e habilidades exigidos para a resolução das tarefas (SARESP, 2000).

Tabela 1 - Média e Desvio Padrão do desempenho das crianças no SARESP, por turma.

Turmas de 3ª série	N	Média	Desvio-Padrão
TURMA A	27	32,96	4,01
TURMA B	27	31,92	3,42
TURMA C	26	21,76	8,17

Foi avaliado um total de 80 crianças, dentre as quais selecionamos para o **GRUPO 1 (G1)** os 27% das crianças que apresentaram os escores mais baixos nas tarefas do SARESP. Selecionamos para o **GRUPO 2 (G2)** os 27% das crianças que apresentaram os escores mais altos nas tarefas do SARESP. Esta porcentagem de crianças foi determinada em virtude das peculiaridades da distribuição dos escores das crianças (Nick, 1971).

TABELA 2 - Caracterização dos grupos por turma, idade e sexo.

Grupos	Turma A	Turma B	Turma C	Idade média	Desvio Padrão	Meninos	Meninas
G1	2	1	17	9,7	4,6	10	10
G2	11	9	-	9,7	3,5	12	8

Estes grupos foram constituídos por 21 crianças cada. Entretanto ao final da coleta ficamos com 20 crianças em cada grupo. Os grupos podem ser caracterizados da seguinte maneira: O **G1** foi composto por 17 alunos da turma C, 2 alunos da turma A e, 1 da turma B sendo 10 meninas e 10 meninos. A idade das crianças variou de 9,1 a 14,7 anos, com idade média 9,7. O **G2** foi composto por 11 alunos da turma A e 9 da turma B, sendo 8 meninas e 12 meninos. A idade das crianças variou de 8,1 a 11 anos e 6 meses, sendo a média de idade 9,7.

5.2 Procedimento de coleta dos dados

A coleta de dados foi realizada durante o 2º semestre letivo de 2000. Os instrumentos foram aplicados em duas sessões com cada criança e realizadas na biblioteca da escola, durante o horário de aula.

Nesta pesquisa foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados. Inicialmente, foi aplicado o roteiro de entrevista para conhecimentos metacognitivos em leitura (vide Anexo 2), elaborado pela pesquisadora com base na análise dos resultados de um estudo piloto realizado na mesma escola durante o 2º semestre de 1999. Finalmente, aplicamos uma tarefa de leitura (vide Anexo 3), composta de um livro de história e questões sobre compreensão de texto e condutas de auto-regulação observadas no decorrer da leitura.

Tanto as entrevistas, quanto a aplicação da tarefa de leitura foram audio-gravadas e transcritas posteriormente. A tarefa de leitura foi transcrita e o desempenho analisado em protocolo apropriado, baseado nos trabalhos de Clay

(1992) e Braz, et al (2000). A seguir descrevemos os instrumentos, o modo como foram aplicados e analisados.

5.2.1 Roteiro de entrevista sobre conhecimentos metacognitivos em leitura:

Para a construção deste roteiro de entrevista utilizamos os comentários das crianças e questões espontaneamente surgidas na condução das demais tarefas aplicadas no estudo piloto, além de considerar os tipos de conhecimento metacognitivo descritos por Flavell (1979) e por Paris e Jacobs (1984) e Jacobs e Paris (1987) e os resultados de seus estudos. As questões foram subordinadas aos seguintes itens de conhecimento metacognitivo:

A - Conhecimento sobre tarefa e pessoas

B - Auto-avaliação:

Conhecimento declarativo

Conhecimento condicional

C - Autogerenciamento:

Avaliação

Planejamento

Regulação

5.2.1.1 Procedimento de aplicação: As entrevistas foram ministradas em sessões individuais. Inicialmente era oferecida à criança uma instrução sobre o objetivo da entrevista. Em seguida, as questões eram lidas pela examinadora, registradas em fita K7 e posteriormente, transcritas (vide exemplo no Anexo 4).

5.2.2 Tarefa de leitura

O objetivo desta tarefa foi verificar o desempenho dos sujeitos em alguns aspectos da leitura de texto, tais como: (1) tempo de leitura; (2) grau de automatização da decodificação; (3) tipos de erros apresentados; (4)¹ condutas de auto-correção; (5) uso de pistas extratextuais de contexto na leitura; (6) compreensão e interpretação de texto.

Para essa tarefa de leitura foi selecionado o livro de história infantil “O caracol viajante” da autora Sônia Junqueira, editora Ática. Este foi escolhido pela sua adequação à etapa de alfabetização escolar dos sujeitos. Possui 24 páginas ilustradas, sendo que 17, incluindo a folha de rosto e uma ilustração, contêm texto. Possui 30

¹ Itens (4) e (5) compreendem auto-regulação.

frases repetitivas, predominando períodos simples, somando 166 palavras incluído texto, capa, folha de rosto e ilustração da página final.

Foi elaborado um protocolo para guiar observação da leitura (Anexo 3), para questionamento posterior sobre condutas de auto-regulação executadas durante a leitura do livro de história. Este protocolo foi construído a partir das condutas observadas durante a leitura de texto no estudo piloto e das categorias de auto-regulação em leitura descritas por Alvermann e Ratekin (1982), Hosseini e Ferrell (1982), Garner (1982), Cavalcanti (1989) e as utilizadas por Clay (1992) e Braz, et al. (2000).

Foi elaborado um roteiro de questões para obtenção de dados sobre compreensão e interpretação de texto (Anexo 3).

Outro roteiro foi elaborado para abordar questões sobre erros e auto-correções observados e comentários da criança durante a leitura.

5.2.2.1 Procedimento de aplicação: Inicialmente, foi fornecida uma instrução sobre a tarefa de leitura à criança e em seguida pedido que lesse o livro de história. Registrou-se no protocolo as condutas observadas no decorrer da tarefa, foi anotado o tempo de leitura, e sua execução registrada em fita K7 para análise posterior. Em seguida, duas modalidades de questões foram feitas à criança: 1º questões de interpretação e compreensão do texto; 2º questões sobre erros, auto-regulações observados e comentários da criança durante a leitura.

6 – RESULTADOS

6.1 Procedimento de análise dos resultados da tarefa de leitura

Primeiramente, as condutas observadas e registradas durante a leitura das crianças foram agrupadas nas categorias *erros*, *acertos* e *auto-regulação*, conforme uma adaptação do modelo proposto por Clay (1992). Registrou-se e incluiu-se as condutas de auto-regulação entre os fatores de desempenho por serem consideradas como uma importante habilidade de bons leitores (Clay, 1992) e, também, por serem consideradas como um indicativo de atividade metacognitiva (Brown et al., 1983). Os tipos de conduta agrupadas nestas três categorias são apresentadas no Anexo 3. Analisou-se, também, as variações do tempo de leitura, pois este tem sido destacado como um importante fator relacionado ao desempenho em leitura, conforme a teoria da eficiência verbal (Perfetti, 1985, 1992).

No que se refere ao procedimento de análise, foram codificados os erros, acertos e estratégias de auto-regulação no decorrer da tarefa. Foram computados como *acertos* as palavras lidas corretamente da primeira vez e as que foram corrigidas pelo sujeito com o uso de alguma estratégia. Foram computadas como *erro* as palavras lidas de modo incorreto ortograficamente, total ou parcialmente; as palavras ou sentenças omitidas, sendo que cada palavra omitida foi computada como erro. Se ocorresse a omissão da leitura de uma página inteira do livro, o número de palavras daquela página era subtraído do total de palavras do livro, conforme critérios adotados por Braz et al. (2000). Dentre as condutas computadas como auto-regulação encontram-se, por exemplo, acompanhar a leitura com o dedo sobre o texto, soletrar, pedir ajuda à examinadora, a releitura de letra, de sílaba e de palavra que resultem na leitura correta da palavra. Os *erros*, *acertos* e as *condutas de auto-regulação* foram identificados e as frequências registradas. O tempo de aplicação variou conforme ritmo de leitura de cada crianças. Em seguida, foi calculada a *taxa de erro*, conforme propostos por Clay (1992) e no caso da *taxa de auto-regulação*, foi utilizado o critério proposto pela autora para taxa de auto-correção.

A taxa de erro foi calculada em função da proporção de erros em relação ao total de palavras lidas, em termos de porcentagem. Exemplificando, apresentamos o cálculo realizado da taxa de erro (T.E.) para uma das crianças (B.R.S, G1):

T.E. = 48 (*escore de erros*) : 166 (*total de palavras lidas*) → T.E. = 1: 3,45 (1 erro para cada 3,45 palavras lidas)

Optou-se pela análise a partir das taxas de erro, como propostos por Clay (1992), pois, diferente do escore bruto, este cálculo torna o erro contextualizado no universo de palavras lidas pela criança, além de incorporar sua relação inversa com o total de acertos.

A taxa de auto-regulação foi calculada pela média ponderada das frequências de auto-regulação em relação à frequência de erros. Exemplificando, apresentamos o cálculo realizado da taxa de auto-regulação (T.A-C.) para uma das crianças (B.R.S, G1):

$$\begin{aligned} \text{T.R-C.} &= \frac{48 \text{ (erro)} + 34 \text{ (n}^\circ \text{ de auto-regulações)}}{34} \rightarrow \text{T.R-C.} = \frac{82}{34} \rightarrow \\ \text{T.R-C.} &= 2,41 \text{ (uma correção para cada 2,41 erros)} \end{aligned}$$

Do mesmo modo, deve-se considerar a auto-regulação como uma medida sempre relativa a outros fatores, tais como a dificuldade do texto para a criança, os erros e acertos, para então ser interpretada. Por este motivo, a auto-regulação é calculada em relação ao número de erros cometidos. Assim, por exemplo, uma criança que erra bastante, mas também se auto-corrigue muito é diferente de uma criança que também erra bastante, porém se auto-corrigue pouco.

6.2 Apresentação da análise dos resultados da tarefa de leitura

Neste sentido, primeiramente apresenta-se um perfil da amostra estudada no que diz respeito à tarefa de leitura, considerando as frequências de tempo, erro e auto-regulação. Em seguida, a análise das diferenças entre os grupos em relação às variáveis examinadas. Esta análise é baseada no cálculo das taxas de erro e auto-regulação.

G1= BAIXO DESEMPENHO E G2=ALTO DESEMP.

GRÁFICO 1 – Distribuição do tempo de leitura por Grupo (1 e 2).

G1= BAIXO DESEMPENHO E G2=ALTO DESEMP.

GRÁFICO 2– Distribuição do escore de erro por Grupo (1 e 2).

G1= BAIXO DESEMPENHO E G2=ALTO DESEMP.

GRÁFICO 3 – Distribuição do escore de auto-regulação por Grupo (1 e 2).

Assim sendo, observando o desempenho dos dois grupos, apresentados nos Gráficos 1, 2 e 3, respectivamente em relação ao tempo de leitura, erros e auto-regulação, pode-se constatar que de algum modo o perfil dos grupos nesta tarefa de leitura reflete os resultados demonstrado pelas crianças na tarefa de leitura e escrita para a seleção dos grupos. Por exemplo, o Grupo 1, das crianças com baixo desempenho em leitura, apresentou uma variabilidade bem maior do que Grupo 2, das crianças com alto desempenho, nos três fatores avaliados. Este resultado permite a afirmação de que as crianças do G2 se assemelham bastante quanto ao nível de domínio da leitura, enquanto que o mesmo não pode ser afirmado para as crianças do grupo de desempenho inferior, as quais são bastante diferentes entre si no que diz respeito a esse domínio. Desse modo, no mesmo grupo, com baixo desempenho, podemos encontrar tanto crianças que executam leitura com uma velocidade aproximada a das que pertencem ao Grupo 2, como crianças que executaram uma leitura bastante lenta seja em relação a uma parte de seu grupo, seja em relação ao Grupo 2.

Neste sentido, como evidenciado no Gráfico 1 encontrou-se crianças com um tempo de leitura próximo ao consumido pelo Grupo 2, também houve crianças que consumiram um tempo bastante grande para efetuar a mesma tarefa.

Avaliando o Gráfico 2, referente à quantidade de erros, o Grupo 1 apresentou uma variabilidade ainda maior do que em relação ao tempo e ao escore de auto-regulação, em contrapartida, o Grupo 2 também, se mostra semelhante quanto à quantidade de erros cometidos. Ou seja, é muito grande a diferença entre as crianças quanto à quantidade de erros apresentada no interior do Grupo 1. Enquanto num extremo encontramos níveis de erro que coincidem com os cometidos pelo Grupo 2, também, encontramos em outro extremo uma quantidade de erros bastante grande.

Ao analisar a quantidade de auto-regulações, constata-se que é neste fator que o G1 apresenta-se mais distanciado do G2. No Grupo 2, observou-se também uma distribuição mais homogênea.

Portanto, quando falamos para esta amostra de crianças com alto e baixo desempenho em leitura, devemos levar em conta que, embora possamos identificar um certo padrão em termos de alto desempenho, quanto à quantidade de erros, auto-regulação e tempo de leitura, o mesmo não se pode dizer para o baixo desempenho.

Em relação a este, podemos dizer que existem vários níveis de domínio das habilidades de leitura. Necessita-se então, de identificar quais são efetivamente os fatores nos quais os grupos são mais diferentes. Estes poderiam ser tomados como indicadores de bom ou fraco desempenho, e além disto, servir de parâmetro para avaliações diagnósticas de desempenho, oferecendo parâmetros para investimento em um trabalho com vista a diminuir estas diferenças entre crianças com desempenho característico de um dos grupos.

Na análise dos resultados da tarefa de leitura pretendeu-se verificar diferenças entre grupos em relação a mais de uma variável dependente - tempo de leitura, erros e auto-regulação. Por este motivo, utilizou-se um teste para a generalização da análise de variância, chamada análise de variância multivariada MANOVA.

Conforme o teste multivariado usado *Wilks' Lambda*, a análise multivariada foi altamente significativa ($F_{(3,34)} = 16.940$ $p < 0.01$). O teste entre os sujeitos revelou que os grupos se diferenciaram significativamente na taxa de erro e no tempo de leitura ($F_{(1)} = .9054$ $p < 0.05$ e $F_{(1)} = 47,639$ $p < 0.01$), mas não na taxa de auto-correção ($F_{(1)} = 2.838$ $p > 0.05$).

Neste sentido, podemos concluir que a taxa de erro e o tempo de leitura devem ser os fatores considerados como indicadores de desempenho alto ou baixo em leitura. Além disto, pode-se considerar que há uma relação entre desempenho na leitura e automatização de alguns processos cognitivos envolvidos, uma vez que as crianças com melhor desempenho, Grupo 2, além de errar menos, são bem mais rápida na realização da tarefa.

Por exemplo, a leitura fonológica deve ser realizada pelo Grupo 2 de modo automático, enquanto que no Grupo 1 devemos encontrar crianças que dedicam o limitado espaço de sua memória consciente para o processamento dessa correspondência fonológica, em virtude do grau de dificuldade oferecido pela tarefa. Especificamente faz-se referência ao tipo de palavras, como ortografia regular, e as frases simples de que é composto o texto apresentado às crianças por ocasião da tarefa de leitura de livro.

Esta análise é corroborada pelos resultados apresentados no item seguinte a respeito das categorias de conhecimento metacognitivo que predominaram em cada um dos grupos.

6.3 Procedimento de análise dos resultados das entrevistas

A análise dos resultados das entrevistas foi obtida por meio da categorização das respostas das crianças referentes aos itens de conhecimento metacognitivo sobre leitura abordados, quais sejam: (A) *Conhecimento sobre tarefa e pessoas*; (B) *Auto-avaliação* e (C) *Autogerenciamento*. A partir destes três itens de conhecimento metacognitivo, as crianças tiveram a oportunidade de falar sobre: (A) a presença da leitura em seu meio social; (B) como avalia a si própria como leitor iniciante e aos fatores que podem afetar seu desempenho em diferentes condições em que a leitura esteja presente e, por último, (C) falar sobre como gerencia situações específicas de conflito ou dificuldade no decorrer de suas tarefas de leitura. As categorias encontradas em cada item foram agrupadas e analisadas num sentido horizontal. Desse modo, o que apresentamos é uma análise baseada na frequência e porcentagem de categorias de resposta dos Grupos 1 e 2 para cada um dos três itens do roteiro de entrevista.

No que tange à organização dos dados para a análise, as entrevistas foram inicialmente lidas e, em seguida, foram destacados os trechos que evidenciavam resposta referente às questões abordadas em cada um dos três itens. As respostas de cada criança foram analisadas conforme unidades de conteúdo significativo referente ao assunto da questão, unidades a que chamamos de *relato*.

Em seguida, a partir destes relatos foram identificadas as *categorias* de conhecimento em cada questão e a sua frequência no conjunto das entrevistas por grupo (Grupo 1 - G1 e Grupo 2 - G2)². Portanto, os relatos são trechos das respostas a cada questão da entrevista, que ilustram as *categorias* de conhecimento metacognitivo sobre leitura identificadas.

Desse modo, nas tabelas (Anexo 4) e gráficos em que apresentamos as categorias, a somatória de frequência de relato por questão, em cada grupo, pode exceder ou ser inferior ao número de crianças. Exemplificando, cada grupo contém um total de 20 crianças. Porém, houve situações em que algumas crianças não responderam certas questões. Nestes casos, a somatória de relatos para tal questão pode ter sido inferior a 20. Por outro lado, houve situações em que identificamos mais de uma categoria na resposta de uma mesma criança para certa questão. Nestes

casos, a somatória de relatos pode ter excedido o número de crianças por grupo, ou seja, pode ter sido superior a 20.

6.4 Análise dos resultados das entrevistas

Apresentamos a análise e discussão sobre os resultados das entrevistas em relação aos objetivos e fundamentos deste estudo. De um total de 28 questões, em apenas cinco questões foram constatadas diferença significativa entre os grupos, sendo duas referentes *Auto-avaliação* e três referentes a *Auto-gerenciamento*. As demais categorias subjacentes às questões de conhecimento metacognitivo representam apenas tendências em termos de semelhanças ou diferenças entre os grupos no que se refere ao seu conhecimento metacognitivo.

Então, apresentamos uma análise qualitativa das categorias encontradas nas questões abordadas nos três itens de conhecimento metacognitivo, exemplificando com trechos das respostas das crianças que são representativas das categorias identificadas. Optamos por apresentar uma análise global, incluindo as questões em que não foram constatadas diferenças significativas entre os grupos, por duas razões. Uma delas refere-se ao fato pretendermos identificar categorias de conhecimento metacognitivo sobre leitura na população de crianças que participaram deste trabalho. Outra razão diz respeito ao tamanho deste grupo em relação ao universo que ela representa. Por outro, cremos que, de um modo geral, encontramos tendências em termos das categorias e diferenças que possam caracterizar crianças de 3ª série de escolas públicas, sobretudo de São Paulo, em relação ao seu conhecimento metacognitivo referente à leitura. O mesmo poderá ser averiguado em investigações futuras.

A - Conhecimento sobre tarefa e pessoas (leitura):

Neste item abordamos questões que se referem ao relato da criança sobre a presença da leitura no seu cotidiano escolar, familiar e meio social, seja por meio das pessoas ou dos diferentes tipos de texto, os quais ela menciona. Foram também

² **GRUPO 1 (G1)** 20 crianças que apresentaram *menor desempenho* nas tarefas para seleção da amostra; **GRUPO 2 (G2)** 20 crianças que apresentaram *maior desempenho* nas tarefas para seleção da amostra.

abordadas questões referentes a funções atribuídas à aquisição das habilidades de leitura para sua vida e à leitura de diferentes tipos de texto.

Desse modo, as três primeiras questões (1, 2-2.1, 3) abordam aspectos relacionados a *conhecimento metacognitivo sobre tarefas* de leitura e as duas últimas (4-4.1, 5) abordam o *conhecimento metacognitivo sobre pessoas* em situações de leitura (Tabela 3). Desse modo, neste item foram agrupadas duas modalidades de conhecimento metacognitivo enunciadas por Flavel (1979).

TABELA 3: Frequência e porcentagem de respostas positivas às questões do roteiro de entrevista para o item conhecimento sobre tarefa e pessoas.

A – Conhecimento sobre tarefa e pessoas	G1		G2	
	n	%	n	%
1 – Importância de estar aprendendo a ler Reconhece alguma importância	19	95	20	100
2 – Coisas que servem para serem lidas Citou pelo menos um exemplo	20	100	20	100
2.1 – Para o que serve lê-las Citou pelo menos uma função	20	100	20	100
3 – Coisas de ler fora da escola Citou pelo menos um exemplo	20	100	20	100
4 – Pessoas que costuma ver ou ouvir lendo Alegaram ver ou ouvir pessoas lendo	19	95	17	85
4.1 – Aspectos observados da leitura realizada por outrem Entre os que responderam à questão anterior, que apontaram pelo menos um aspecto observado	10	50	17	85
5 – Diferenças entre ler bem e ler com dificuldade Apontaram pelo menos uma diferença	14	70	20	100
Média e porcentagem das afirmativas na categoria	17,4	87	19,1	95,5

No item *Conhecimento sobre tarefa e pessoas* não foi encontrada nenhuma questão em que os grupos diferissem significativamente, ao nível de 5% (Anexo 4, Tabela 6).³

Na questão referente à importância do aprendizado da leitura, identificamos entre as respostas quatro categorias de funções da leitura, as quais estão presentes em ambos os grupos. Considerando a frequência total de relatos para esta questão, o Grupo 2 - G2 apresentou uma maior quantidade (37)⁴ de relatos do que o Grupo 1 - G1 (26), conforme Tabela 6, Anexo 4. Em ambos os grupos as

³ As tabelas contendo dados a respeito de todas as questões estão contidas no Anexo 4.

⁴ Os dados numéricos entre parêntese referem-se a frequência de relatos, ou à porcentagem de relatos quando acompanhado do símbolo %.

categorias ‘executar tarefas do dia a dia’ (G1=42,3% dos relatos e G2=48,6% dos relatos) e ‘para poder trabalhar’ (G1=23,1%; G2=27,0%) ganharam maior destaque entre os relatos. Com menor frequência foram também identificadas as categorias ‘para adquirir outros conhecimentos ou habilidades’ e ‘pelo prazer de ler’ como aspectos que justificam a importância do aprendizado da leitura.

Observamos que três das categorias referem-se a uma aplicação imediata do aprendizado da leitura, exceto na categoria ‘para poder trabalhar’, a qual refere-se a um benefício a longo prazo deste aprendizado. Por outro lado, também podemos destacar que sua importância está mais ligada a aspectos utilitários (para o cotidiano sócio-educacional imediato e perspectivas futuras) do que ao prazer da leitura. Ou seja, inferimos que para estas crianças leitura é concebida como habilidade útil, mas não necessariamente prazerosa. Exemplificando: “Leitura é um negócio um pouquinho meio chatinho, mas é importante.” (B.R.S., G1).

No G1, identificamos um relato que negava importância do aprendizado da leitura, porém, em seguida a criança relatou uma importância desse aprendizado para si: “Não. É que meu sonho é ser jogador de futebol. Mas dá vontade” (D.W.A., G1). Na categoria ‘para executar tarefas do dia a dia’ apresentaram-se relatos, tais como: “Pra quando a gente crescer não ser analfabeto. (...) Ajuda quando eu vou escrever alguma carta para alguma pessoa, daí se eu não souber ler eu também não vou saber escrever.” (J.B.S., G1); “Dá para quando a professora pedir para ler um livro lá na frente.” (F.C.F., G1); “Tem. Minha mãe não sabe ler e ela falou pra eu esforçar muito pra aprender, porque quando ela precisar (...)” (D.P.S., G1). Ou ainda: “Porque a gente tem vontade de ler, aí a gente já sabe ler e pode ler tudo.” (A.G.B., G1).

Exemplificando a categoria ‘para poder trabalhar’: “Tem. Meu pai foi até a 5ª série e ele achou um emprego de cozinheiro. (...) Aí eu leio e quando eu crescer vou ter um serviço bom. (...) Até o último colegial está bom.” (D.F.A., G1) Neste caso aprender a ler e nível de escolaridade concebidos como meio para ascensão econômica.

Na categoria ‘para executar tarefas do dia a dia’ destacaram-se os relatos referentes a sua aplicação em situações diversas, quando, por exemplo, respondiam: “Eu participo de um concurso, eles mandam carta pra mim.” (L.G.O., G2); “Se você ganha um livro, vai poder ler.” (L.J.T., G2); “Ônibus, (...) acabo me perdendo se eu não sei ler.” (P.L.R., G2); “É tão bom eu saber que eu não preciso de ninguém pra

perguntar o que está escrito ali.”(T.F.P.,G2). Na categoria ‘para poder trabalhar’, identificamos dois tipos de relato: os que se referiam à função de aprender a ler para adquirir trabalho, tais como “Saber ler para arrumar um trabalho. (...) Para ser alguém na vida, saber trabalhar muito bem.” (W.S., G2) e que se referiam a manter-se no trabalho “Encontrar um trabalho e competir com os outros” (T.P.S., G2). Exemplificando outras categorias: “Tem sim. Porque eu gosto de ler e é muito legal ler e eu aprendo mais coisas. É para aprender a ler e a escrever também.” (D.T.S., G2).

Tanto no G1 quanto no G2, quando se trata da categoria de função da leitura como útil para a realização de tarefas do dia a dia, encontramos relatos em que as crianças referem-se ao domínio da leitura como um fator que permite certa autonomia.

Verifica-se maior semelhança entre os grupos nos demais itens referentes a coisas que servem para ler, pessoas que observa lendo e aspectos observados na leitura de outras pessoas.

No item 2, coisas que servem para serem lidas, a citação de livros, revistas e uma variedade de suportes de texto está presente em ambos os grupos, G1(60) e G2 (66). Surpreendente foi a variedade de tipos relatada pelas crianças. ‘Livro’ foi citado de modo preponderante nos dois grupos. Porém ‘jornal’ foi bem pouco citado por G1(5%) em relação ao número de relatos de G2 (13,6% dos relatos).

Quanto à função atribuída a leitura desses tipos de texto, não foi apresentada diferença em número de relatos pelos dois grupos. Em ambos preponderou como função ‘auxiliar a aprendizagem da leitura’: “Pra você aprender mais a ler” (J.B.S, G1); “Serve para você melhorar sua leitura” (L.G.O, G2). Também para leitura e escrita: “Para aprender a ler e a escrever” (T.C.S., G1); “Porque aprende a ler e (...) a escrever mais coisas, palavras estranhas que a gente não conhece, não sabe o que significa” (N.B.A, G2); “Para aprender as palavras, as sílabas” (T.G.S, G2). Para adquirir conhecimentos diversos: “Pra você aprender (...) quanto mais você lê, mais você aprende” (C.J.S, G1); “Para reforçar mais os estudos” (M.R.A, G1); “Ajuda nos estudos, no ditado” (L.C.P., G2); “Para evoluir a mente, para eu saber mais” (T.T.S., G2); “É bom para conhecer mais as coisas” (C.F.N., G2); “Lendo, você aprende coisas que ainda não sabe” (P.L.R.,G2). Em suma, entre os suportes de leitura identificados pelas crianças, destaca-se o auxílio que estes podem prestar ao

aprendizado escolar, tendo menor importância como fonte de informação geral, como fonte de lazer ou outras possíveis funções no dia a dia, fora do contexto escolar. Resultado este coerente com o encontrado na primeira questão.

No que se refere aos itens coisas de ler fora da escola e pessoas que costuma ver ou ouvir lendo, não encontramos diferenças de relato entre os grupos. Entretanto, uma criança no G1 e três no G2 alegaram não se lembrar de presenciar a leitura de outras pessoas.

Entretanto, identificou-se diferença entre os grupos quanto aos aspectos observados na leitura realizada por outras pessoas, sendo que apenas 50% das crianças do G1 relataram alguma coisa observada e 85% das crianças do G2 referiam-se a algum aspecto importante (Tabela 3). Comparando os grupos quanto à soma de relatos identificados, observou-se que o G2 (26) apresentou mais do que o dobro de relatos de G1 (10) para esta questão.

Em relação ao G1, o G2 destacou-se pelos relatos a respeito da ‘atenção utilizada pelas pessoas durante a leitura’ (34,6%): “Porque tem algumas pessoas que lêem com bastante atenção (...) para entender o texto é muito importante.” (L.J.T., G2), categoria que não apareceu entre os relatos do G1. Outro destaque entre os relatos de G2 se refere ao propósito das leituras para aquisição de informação: “... meu irmão quando ele precisa fazer prova (lê). Também para ficar informado.” (T.G.C., G2). Outros aspectos observados pelo G1 e G2 se referiam, por exemplo, ao auxílio prestado à leitura de outra criança: “Meu irmão. Se ele tem coisa pra ler eu ajudo ele a ler.” (P.O.L, G1); “O meu primo é assim, ele já aprendeu a ler quase tudo, está na primeira série. Eu peço para ele ler para mim. Como eu tenho uns livros que são iguais aos dele, pego o meu livro e o livro dele e falo para ele ir lendo, com ponto e tudo. Ele vai lendo. Cada palavrinha que ele fala errado, eu passo um traço embaixo. Depois eu pego uma folha e escrevo todas essas palavrinhas para ele ler. Daí todas as vezes que ele errar, ele lê de novo.” T.F.P., G2) Estes relatos evidenciam um exercício metacognitivo das crianças ao colocarem-se como tutoras de outra criança.

Como no G1 predominou relato sobre aspectos variados, alguns deles são ilustrados pelos trechos: “Tem gente que tem até vergonha porque não sabe ler e tem que ler logo na frente da professora e não sabe ler. Aí os alunos ficam vendo, e ele ‘paradão’ assim sem saber.” (F.C.F., G1); “Minha prima, ela sempre lê e fica

escrevendo. Ela lê bem rápido.” (J.B.S., G1) “A K. da minha sala, ela não sabia ler. Agora (...) ela já aprendeu.” (J.A.O., G1); “Minha tia não sabe ler muito bem. Ela fica gaguejando.” (M.R.A., G1).

Na questão referente a diferenças identificadas entre ler bem e ler com dificuldade foram identificadas duas categorias de resposta: diferenças ‘referentes ao modo’ e diferenças ‘referentes à causalidade’. Verifica-se que no grupo G2 apresentou-se quase o dobro de relatos que no G1 na categoria referente ao modo (G1=68,9%; G2=88,1%), tais como: “A pessoa que lê bem lê tudo certinho e bem rapidinho, ou mais ou menos rápido.” “A pessoa (...) que lê devagarzinho errando umas palavras, lendo as letras.” (D.F.A., G1); “Uma pessoa que está com dificuldade ela fica gaguejando, (...) às vezes não dá para ouvir direito.” “A pessoa que lê bem lê rápido e não gagueja.” (A.G.B., G1). Vê-se então que as crianças estabelecem uma relação entre velocidade, precisão e bom desempenho na leitura.

Além disto, os tipos de respostas do G2 na categoria referente ao modo de leitura de pessoas que lêem com dificuldade, verificou-se a apresentação de relatos mais precisos quanto aos aspectos ortográficos: “Quem lê com dificuldade, elas ficam colocando vírgulas, param, lêem algumas palavras erradas, pulam a frase inteira para não ler as palavras e quando não tem acento, eles lêem com acento, e quando tem acento eles lêem sem acento.”; “Quem lê bem coloca vírgula nas palavras no lugar certo, representa bem o ponto de exclamação, o ponto de interrogação, dois pontos.” (L.C.P., G2).

Entretanto, na categoria referente à ‘causalidade’, verifica-se no G1 o dobro de relatos apresentados pelo G2 (G1=31,1%; G2=11,9%). Exemplificando: “A pessoa que sabe ler bem ela estudou prestando atenção. A pessoa que tem dificuldade na hora da lição ela só brincava. (...) Ela vai lá na frente tentar ler um livro e não consegue”. “A pessoa que lê bem, ela fez a coisa certa, ela estudou na hora exata e brincou na hora. Cada hora tem um motivo, para brincar ou para estudar” (J.A.O., G1). Este também refere-se a um conhecimento condicional, sobre as condições e distribuição de tempo adequados para uma situação de estudo. Mas aqui, o sucesso ou fracasso na leitura é atribuído, sobretudo, à medida do esforço pessoal. Ambos os grupos souberam dizer mais sobre a dificuldade (G1=57,8%; G2=61,0%) do que sobre a leitura eficiente (G1=42,2%; G2=39,0%).

Em suma, pode-se considerar em relação ao item *conhecimento metacognitivo sobre tarefa e pessoas*, que em alguma medida, todas as crianças absorveram algum conhecimento sobre a leitura presente em seu cotidiano escolar e familiar, os quais puderam então relatar. Porém, o grupo com maior nível de desempenho em leitura (G2) mostra-se, de modo geral, mais atento à importância da leitura, à diversidade de suportes de leitura e a aspectos da leitura realizada por outras pessoas na vida cotidiana. Somente quanto ao motivo da dificuldade na leitura, o G1 mostra-se mais atento do que o G2, em virtude da predominância de relatos. Neste, predominam os relatos de G1 referentes a causas subjacentes à dificuldade e estas são atribuídas predominantemente ao próprio aluno. Neste sentido, supomos que há uma relação entre este dado e uma tradição, denunciada pela literatura sobre a história do fracasso escolar no país, em culpar somente o aluno por um fracasso que deriva de muitos outros fatores.

B - Auto-avaliação:

No item de conhecimento metacognitivo denominado **Auto-avaliação** foram abordadas questões referentes ao conhecimento da criança sobre aspectos de sua cognição particular e sobre a cognição em geral - domínio de estratégias, habilidades e fatores externos – que considera determinantes do seu desempenho em leitura, a que se chama *conhecimento declarativo*. Foram também abordadas questões a respeito do chamado *conhecimento condicional*, que diz respeito ao conhecimento metacognitivo sobre a seleção de estratégias de leitura mais adequadas ao contexto – incluindo dimensões tais como finalidade, tempo, modo e lugar. Para contemplar essa modalidade de incluímos questões sobre: procedimentos mais adequados para ler por divertimento, em situação de estudo, de preparação para uma prova, leitura de história para recordação posterior. Trata-se de modalidades de conhecimento metacognitivo, relacionadas à auto-avaliação, enunciadas por Jacobs e Paris (1987).

Neste item foram encontradas duas questões em que os grupos apresentaram diferenças significativas nas categorias. Ambas estão relacionadas ao subitem *conhecimento declarativo*.

TABELA 4: Frequência e porcentagem de respostas positivas as questões do roteiro de entrevista para o item auto-avaliação.

B – Auto-avaliação	G1		G2	
	n	%	n	%
B.1 - Conhecimento declarativo				
1- Relato de aquisição de leitura na escola Relatou já ter aprendido pelo menos alguma coisa	18	90	20	100
2- Fatores que influenciam o seu desempenho em leitura Fez alguma avaliação	19	95	19	95
3- Fatores que poderiam melhorar seu desempenho Citou algum fator	18	90	19	95
4- Fatores que determinam a formação do leitor Citou pelo menos um fator determinante	19	95	20	100
B.2 – Conhecimento condicional				
1- Diferenças identificadas entre ler livro e caderno Afirmou saber alguma coisa ou haver alguma diferença	15	75	19	95
2 - Como proceder numa leitura por divertimento Relatou saber como	17	85	19	95
3 – Como proceder numa leitura para estudo Relatou algum procedimento	18	90	19	95
4 – Como proceder numa leitura para prova. Relatou alguma estratégia de procedimento	14	70	19	95
5 – Como proceder para lembrar de uma história lida. Relatou alguma estratégia de procedimento	15	75	20	100
Média e porcentagem das afirmativas na categoria	15,8	79	19,2	96

B.1 - Conhecimento declarativo

Como pode ser observado na Tabela 4, na questão referente ao conhecimento adquirido sobre leitura na escola, 90% das crianças do G1 e 100% das crianças do G2 ofereceram uma resposta positiva à questão, ou seja, de que já aprenderam algo a esse respeito. Assim sendo, duas crianças do G1 disseram: “Eu não aprendi ainda.” (A.L.N., G1); “Leitura não. Só tabuada.” (D.P.S., G1). Em duas, das quatro questões deste subitem, os grupos foram significativamente diferentes quanto às categorias de respostas identificadas. Trata-se das questões sobre relato de aquisição de leitura na escola e fatores que determinam a formação do leitor, respectivamente representadas nos Gráficos 4 e 5.

Relato de aquisição da leitura na escola

- 1.1 Conhecimento relacionado ao nível da palavra
 1.2 Conhecimento relacionado ao nível ortográfico e textual
 1.3 Conhecimento sobre estratégias e integração com outras disciplinas

GRÁFICO 4: Categorias de relato sobre aquisição de leitura na escola por grupo (1 e 2).

Conforme verifica-se no Gráfico 4, na questão sobre relato de aquisição da leitura na escola ($p = 0.024$) observa-se que, enquanto no Grupo 1 predomina a categoria de conhecimento relacionado principalmente ao nível da palavra, no Grupo 2 sobressaíram as referências ao conhecimento relacionado ao nível ortográfico e textual. De certo modo, este resultado permite confirmar a hipótese de que as crianças manifestam preferencialmente um tipo de conhecimento metacognitivo relacionado ao nível de domínio da leitura ao qual se esforçam para adquirir num determinado momento.

Desse modo, como no Grupo 1 parte das crianças ainda não automatizaram a decodificação fonológica, este seria o domínio da leitura ao qual mais se referem. Em contraste, uma vez que o Grupo 2 já é capaz de realizar este reconhecimento de modo mais automático, pode direcionar sua reflexão e esforço consciente, por exemplo, para a dimensão ortográfica da escrita em sua leitura.

- 4.1 Esforço pessoal e capacidade para ler e estudar
 4.3 Utilização de estratégias de leitura
 4.4 Contribuições afetivas

GRÁFICO 5: Categorias de relato sobre fatores que determinam a formação do leitor, por Grupo (1 e 2).

Conforme verifica-se no Gráfico 5, na questão sobre Fatores que determinam a formação do leitor ($p = 0.048$) o Grupo 2 destacou-se em relação ao Grupo 1 ao considerar como critério para tal, a utilização de estratégias de leitura – como por exemplo, “Prestar atenção nas palavras para não errar. Eu ponho o dedo para mim ler. Quando eu paro, deixo o lápis encima da palavra que eu estava lendo para quando eu chegar e saber.” (D.T.S., G2) - e aspectos afetivos – exemplificando, “Porque se você não se interessa e só ler quando alguém mandar, mais tempo vai ter que ter pra aprender” (P.L.R., G2).

Quanto à variedade, conforme verifica-se na Tabela 7 (Anexo 4) entre as respostas positivas pode-se identificar 8 categorias de resposta, sendo 5 presentes entre os relatos de conhecimento dos dois grupos e 3 presentes apenas entre os relatos do G2. Quanto à frequência de relatos, encontramos 22 no G1 e 32 no G2, o que representou respectivamente 40,7% e 59,3% de unidades de relato na questão, levando-se em conta a soma dos dois grupos.

No G1 predominou a categoria de ‘conhecimento sobre leitura relacionada ao nível da palavra’ (50% dos relatos) e em segundo, relato de ‘conhecimento relacionado ao nível textual e ortográfico’ (36,4%), somando 86,4% de seus relatos. No G2 predominou a categoria ‘relacionada ao nível textual e ortográfico’ (59% dos relatos), e em segundo, relato de ‘conhecimentos sobre estratégias de leitura’ e ‘presença do português em outras disciplinas’ (25%), somando 84% de seus relatos. Em contraste, o G1 fez pouca referência a ‘conhecimentos sobre estratégia’ (13,6%),

enquanto que o G2 fez pouca referência a ‘conhecimentos relacionados ao nível da palavra’ (25%).

Exemplificando, no que diz respeito ao G1, na categoria ‘conhecimento sobre leitura relacionada ao nível da palavra’ predominaram relatos, tais como: “Algumas. Lê as palavras do A, do E, do I.” (L.N.P., G1), “Separar as sílabas. Um montão de coisa.” (J.A.S., G1) “Eu já aprendi formar as palavras(...) escrever sozinha sem erros.” (B.R.S., G1), “Sim. Historinha, lição, só.” (L.S.S., G1).

Exemplificando as categoriais identificadas no G2 destacam-se regras de pontuação, ortografia e sintaxe, em relatos como: “Já aprendi que toda vez que a pessoa vai falar tem que por travessão, toda vez que a pessoa vai perguntar tem que por ponto de interrogação. E quando vai acabar e começar outra, tem que por ponto e parágrafo.” (W.S., G2), “Já, muita. Que antes de P e B coloca M e no resto das consoantes coloca N.” (T.C.B., G2), “Ela já ensinou sobre os sinônimos, os adjetivos e outras coisas que eu já esqueci.” (D.S.T., G2), “Já. (...) Tem que ler do começo, o meio e o fim.” (P.L.R., G2). Quanto a ler diversos tipos de texto: “Fazer reescrita, ditado, só.” (L.G.O., G2), “Sim. Todos os dias tem português, mas ela só passa cabeçalho, pensamento, oração e manchete.” (C.F.N., G2). No que diz respeito às estratégias de leitura citadas, encontram-se: ‘Eu lendo devagar, eu já aprendo mais um pouco. Porque se eu leio rápido e tem uma palavra estranha, eu não vou conseguir falar (...) Pego o livro mais vezes para tentar falar aquela palavra.’ (N.B.A., G2) Além disto, houve relatos do tipo: “Eu já sei que o português também fica na matemática, que sai na matéria de ciências.” (A.C.N., G2).

É interessante notar que, para alguns, conseguir ler implica também saber escrever e aprender a tabuada, provavelmente, como conteúdos indistintos no curso das aprendizagens (“Eu aprendi ler, a escrever, a fazer conta.” J.B.S., G1; “História, continha, completar a tabela e trabalho sobre o país.” R.L.S., G1; “Já aprendi a separar sílaba, matemática, português.” R.B.B., G2). Porém há, entre os relatos de G2, a percepção de uma relação de causalidade entre português (ler e escrever) e outras disciplinas ou conhecimentos, o que não aparece em G1 (“Se a gente ler mais, a gente vai aprender mais e aprender a escrever as coisas mais certas.” C.F.N., G2). Em ambos os grupos houve um destaque para a capacidade de executar leitura de diferentes tipos de texto.

Desse modo, os resultados referentes a esta primeira questão permitem confirmar a hipótese de que conhecimento metacognitivo está predominantemente relacionado ao nível de domínio que a criança possui da leitura. Ou seja, crianças, do grupo que apresenta um melhor desempenho em leitura, relatam mais conhecimentos sobre estratégias e conhecimentos sobre leitura com um nível de maior complexidade - como regras de pontuação, conhecimento de classes de palavras, do que as do grupo com desempenho inferior - que se refere mais a regras de separação e formação de palavras.

Porém, ressaltamos que o predomínio destes conhecimentos está, provavelmente, relacionado às oportunidades de acesso a determinados conteúdos. Por exemplo, há no relato das crianças da turma A (que formam a maior parte do G2) referência sobre a frequência de atividades de reescrita de livro em sala de aula, o que exige maior domínio de regras sintáticas e ortográficas do que as atividades citadas por crianças da turma C (que formam a maior parte do G1), na qual predominam atividades dirigidas ao domínio do alfabeto - também referido como abecedário, da sílaba e da palavra.

Na questão sobre conhecimento de fatores que influenciam o seu desempenho, 95% das crianças de G1 e G2 ofereceram alguma justificativa ou resposta para esse item. Portanto, em uma pequena parte das crianças encontra-se relatos tais como: “Saindo da escola sem aprender? (porque) Não sei.” (A.L.N., G1). Identificamos para o total de relatos duas grandes categorias: influência de fatores internos e influência de fatores externos, ambos posicionados a favor ou contra o desempenho.

A ‘influência de fatores internos’ predominou em ambos os grupos, como determinantes do desempenho (75,8 % dos relatos em G1 e 82% dos relatos em G2). Além disto, em ambos os grupos os ‘fatores internos’ são apontados como atuando predominantemente a favor do desempenho (G1=60,8% e G2=53,8%). Para o G1 ‘fatores externos’ atuam igualmente a favor ou contra o desempenho. Porém, para o G2 ‘fatores externos’ atuam predominantemente contra o desempenho (G2=15,4%).

Temos como exemplo de variáveis internas que atuam a favor do desempenho, relacionada ao esforço próprio no G1: “Bem. Por causa que eu estou lendo bem, eu faço texto sem conversar.” (M.C.L., G1) Exemplo de fatores relacionados à capacidade e esforço pessoal: “A inteligência e a bíblia me ajudam

também. Sempre (...) de manhã, eu e leio a bíblia.” (D.W.A., G1) Um exemplo de relato sobre progressos pessoais na leitura: “Um pouquinho bem.” “Eu nem sabia como que formava as palavras direito. Aí eu fui aprendendo e agora eu aprendi a ler.” (B.R.S., G1). Relatos sobre aspectos afetivos são: “Bom! Eu vou achar que eu estou indo ruim? Não pode.” (D.W.A., G1), “Só conseguem ler as pessoas que tem interesse.” (F.C.F., G1)

Exemplos de variáveis internas que atuam contra o desempenho podem ser: “Aprendi pouco, porque eu não prestava atenção.” (L.S.S., G1); “Um pouco ruim. Porque eu faço muito pouco do que a professora passa, porque eu fico cansado quando eu faço muita lição.” (R.L.S., G1).

Por outro lado, como exemplo de relato de G1 sobre influência de fatores externos que atuam a favor do desempenho: “Quando eu estava numa terceira mais difícil eu não sabia ler e agora que eu estou numa terceira mais fácil eu sei.” (F.C.F., G1) e de variáveis externas que atuam contra o desempenho: “Eu não estou aprendendo (...) Todas as professoras que eu tenho são ruim.” “A professora só chama os outros. Eu quero tentar ler, mas ela não me chama.” (D.P.S., G1)

Na questão referente aos fatores que poderiam melhorar seu desempenho, também predominou, nos dois grupos, o investimento em fatores internos (G1=74% dos relatos; G2= 86,4% dos relatos).

Como exemplo da tendência de priorização dos fatores internos como principais determinantes do sucesso ou fracasso numa tarefa de leitura, no G1 podemos citar: “Ler mais e parar de bagunçar um pouco.” (M.R.A., G1); “Prestar mais atenção e fazer a lição direito, só.” (R.L.S., G1). Quanto a fatores externos encontramos relatos tais como: “(...) Ajudava era mudar de sala, porque a professora também... Por causa dos meus amigos também. (...) Se eu fizer a lição ele me bate.” (D.F.A., G1).

Quanto aos fatores que determinam a formação do leitor, 95% de G1 e 100% de G2 ofereceram alguma resposta afirmativa. Nesta questão, corroborando o resultado observado nas duas questões anteriores, ocorreu novamente o predomínio de fatores internos como os responsáveis pelo sucesso na leitura. Assim, em G1 e em G2 predominou a categoria ‘esforço pessoal e capacidade para ler e estudar’ como determinante na formação do leitor (em G1=91,6%; G2=73,7% dos relatos) e em segundo lugar, a ‘utilização de estratégias de leitura’ (G1=5,6% dos relatos e

G2=7,9%). Mas, chamou-nos a atenção, o fato de que no G2 observa-se uma frequência consideravelmente maior quanto à utilização de estratégias de leitura do que no G1 (G1=5,6% e em G2=18,4%). Portanto, G1 e G2 se diferenciam mais uma vez quanto à consciência da importância do uso de estratégias de leitura em sua formação, como já havia sido evidenciado nas respostas à primeira questão desse item.

Entre o conhecimento relativo aos fatores que determinam a formação do bom leitor, destacamos no G1 exemplos de relato sobre esforço e capacidade pessoais, tais como: “Inteligência, ler bastante e estudar bastante.” (B.R.S., G1); “É prestar mais atenção, fazer a lição direito e ficar quieto sem conversar. É difícil fazer isso porque eu gosto muito de conversar.” (R.L.S., G1) “Ter muita atenção.” (L.S.S., G1). E quanto ao uso de estratégias: “A pessoa não sabe o que está escrito, ela escreve de novo a palavra e separa. (...) Daí ela vai juntando e vai aprendendo.” “Quanto mais ela lê, mais ela aprende.” (J.A.O., G1). Quanto a recursos externos, relatou-se, por exemplo: “O abecedário e o livro também.” (F.C.F., G1).

Em suma, em relação ao conhecimento declarativo relatado podemos afirmar que em ambos os grupos encontra-se um certo domínio de conhecimento metacognitivo a respeito do seu saber sobre leitura e sobre fatores que podem afetar o seu aprendizado e desempenho em tarefas de leitura. Destacamos por um lado a diferença entre os grupos relacionada ao tipo de conhecimento de leitura que julgam já ter adquirido até o momento, sendo que o grupo de crianças com melhor desempenho faz referência prioritária a níveis de maior complexidade da leitura, enquanto que o grupo de crianças com índice de desempenho inferior refere-se prioritariamente a níveis de menor complexidade. O grupo com melhor desempenho destacou-se também ao citar o uso de estratégias de leitura como um fator importante na formação do leitor. Além disto pode-se constatar em diferentes questões a prioridade conferida pelas crianças dos dois grupos aos fatores internos como determinantes seja do bom ou mau desempenho em leitura. Em termos qualitativos e quantitativos o G2 se destaca em relação ao G1 pela maior variedade e frequência de relato em todos os itens, especialmente pela atenção conferida ao uso de certas estratégias para execução ou aquisição da leitura.

Por outro lado, ressaltamos a importância de se levar em conta que mesmo crianças que apresentam menor desempenho possuem e são capazes de relatar um

certo domínio de conhecimentos metacognitivos sobre leitura. Esta constatação pode ser levada em conta como um recurso para favorecer o enriquecimento do conhecimento já existente relacionando-o ao desempenho efetivo da criança. Cremos que o incentivo à auto-reflexão e maior autonomia da criança no uso e enriquecimento desses conhecimentos pode auxiliar seus progressos na leitura e em outras áreas de conhecimento.

B.2 - Conhecimento condicional

Na primeira questão referente a este item, diferenças identificadas entre ler livro de história e ler caderno, 75% do G1 e 95% do G2 (Tabela 5) referiu-se a diferenças entre ler os dois tipos de portador de texto. No relato de tais crianças foi possível identificar quatro aspectos que serviram para diferenciar a leitura de livro de história e caderno, quais sejam: (1) pela sensação provocada pela leitura, (2) pelo conteúdo, (3) por aspectos formais e (4) pela função. No G2 houve maior variedade de relatos do que em G1 em três das quatro categorias.

Relatos em que se diferenciam os dois suportes de leitura pelo ‘conteúdo’ e pelos ‘aspectos formais’ compreenderam 73,4% das respostas de G1. As categorias de relato que os diferencia pelo ‘conteúdo’ e pela ‘função’ somaram 80,4% dos relatos de G2.

Em ambos, G1 e G2, a categoria de maior destaque quanto à frequência de relatos de conhecimento foi a que os diferencia pelo ‘conteúdo’, como por exemplo: “No livro mostra alguns desenhos das coisas que acontece e no caderno você tem que dizer das coisas que você escreve.” (C.J.S., G1), “O livro é mais bom de ler, de ver os desenhos. O caderno a professora passa lições difíceis. O caderno é ruim de ler” (P.O.L., G1), ou “No caderno tem as coisas que a gente escreveu, são as lições. Livro já está pronto (...). Tem o autor e são as histórias.” (L.J.T, G2), “No livro tem as histórias. No caderno tem as lições (...) atividades. Texto já é uma coisa que já é quase igual o livro. No caderno o autor é a gente”. (P.L.R., G2), “No caderno, às vezes, tem palavras erradas e no livro não.” (T.G.S., G2).

Diferenciando leitura de livro e caderno pela função, encontramos relatos como: “No livro de história a gente só lê coisas para fazer a gente feliz. (...) No caderno lê coisas para aprender as coisas que a gente não sabe”. (P.F.S., G2), “O livro pode ensinar coisas ruins e o caderno nunca ensina coisas ruins.” (T.F.P., G2).

Na questão que abordou o conhecimento a respeito de como proceder numa leitura por divertimento 85% de G1 e 95% de G2 relatou algum tipo de procedimento a ser adotado. Cremos que o menor índice de relatos no G1 possa estar relacionado ao menor uso da leitura com esta finalidade entre as crianças que o compõe.

Em ambos, G1 e G2, predominaram os relatos a respeito do ‘modo como proceder’ numa leitura por divertimento (G1=53,8% e G2=46,4%). No G2, as crianças referiram-se mais a procedimentos adotados no ato da leitura do que no G1. Exemplificando, temos no G1 relatos como: “Eu leio duas vezes, eu pego outro gibi e leio” (Y.C. A., G1); “Fico lendo o livrinho, tem vez que eu não leio nada. Aí eu vejo as coisas legais.” (T.C.S., G1). “Eu pego revistinha e tento ler” (J.A.S., G1). Como exemplo de relatos do G2 temos: “eu vou fazendo vozes para ficar mais legal a história.” (D.T.S., G2); “Eu dou risada. (...) Se eu gostei do gibi eu guardo e leio de novo. (...) Eu escolho o gibi e pego e começo da primeira página e vou ler até o fim”. (R.B.B., G2) “Gosto de catar os livros, eu leio uma partinha e quando minha amiga chega da escola, eu leio com ela.” (N.B.A, G2)

No G1, a segunda categoria de maior destaque foi aquela relacionada a *quando* realizar leitura por divertimento, representando 30,8% do total de relatos do grupo para esta questão. Por exemplo, disseram: “Quando eu não tenho nada para fazer eu fico num cantinho lendo ou escrevendo. (...) Eu gosto de ler livro quando eu estou bem triste” (B.R.S., G1). No G2, a segunda categoria de conhecimento mais citada foi a que se refere ao lugar *onde* este tipo de leitura é realizado, somando 28,6% dos relatos, como por exemplo: “Eu fico sempre no meu quarto porque lá embaixo todo mundo faz barulho.” (C.F.N., G2); “Eu vou para um lugar silencioso para ler.” (R.S.S., G2). Porém, comparando a frequência de relatos entre os grupos para esta questão, o G2 supera o G1 em número de respostas pertinentes às três categorias de conhecimento identificadas nesta questão.

A respeito da questão que abordou como proceder numa leitura para estudo, 90% do G1 e 95% do G2 relatou algum conhecimento sobre como proceder neste tipo de situação. Esta foi a questão a respeito da qual um maior número de crianças do G1 apresentou algum conhecimento condicional. O que nos permite considerar que esta seja a prática de leitura com a qual têm mais experiência ou oportunidade de vivenciar.

Como já exposto, a categoria referente ao ‘modo’ de proceder é a que obteve maior destaque entre os relatos de G1 e G2 (G1= 87% e G2=62,5%). Além desta, a categoria referente ao ‘lugar’ onde realiza esse tipo de leitura também obteve destaque entre os relatos de G2 com 28,1% dos relatos, somando com a categoria supracitada, 90,6% dos relatos do grupo para esta questão.

Como exemplo de como proceder numa leitura para estudo, no G1 destacaram-se relatos tais como: “Eu leio e só.” (D.F.A., G1); “ Eu pego o livro e leio bastante, me esforço bastante.” (B.R.S., G1); “ Eu vou tentando fazer. Quando eu faço e está errado, eu apago. Aí eu erro, (...) eu leio de novo e vou consertando.” (L.N.P., G1). No G2, sobressaíram respostas mais elaboradas, mas essencialmente semelhantes às do G1, tais como: “Eu leio toda hora. Leio o texto aí depois eu pego e vou ver se eu decorei. Eu escrevo um pouquinho. É assim que eu decoro.”; “Eu leio e vou pesquisando noutras coisas para ver se está falando a mesma coisa. (...) Até que eu consigo decorar.” (D.S.T., G2). Quanto ao local mais apropriado para este tipo de leitura, destacados pelo G2, predominaram relatos tais como: “Você tem que ficar num lugar bem silencioso.” (C.F.N., G2)

Quanto ao procedimento numa leitura de preparação para a prova, quase a totalidade do G2 (95%) e uma boa proporção do G1 (70%) relataram algum conhecimento a respeito. Entre as justificativas das crianças do G1 para não saber o que dizer a respeito, afirmaram, por exemplo, que “É eu fazendo. Em casa não tem tempo para estudo! A professora não passa lição pra casa!” (A.L.N., G1) ou “A professora não avisa quando tem prova.” (D.P.S., G1).

Entre as categorias de conhecimento identificadas, a que se refere ao modo como proceder obteve destaque quase absoluto (G1= 91,4% e G2= 94,4% dos relatos). Nesta destacaram-se entre os relatos de G1 “Se esforçar mais e ficar lendo para aprender mais: os livros, os gibis, as revistas.” e “Eu leio bastante vezes e na hora que eu lembrar de alguma coisa eu escrevo.” (D.W.A., G1).

No G2, destacaram-se nesta categoria relatos tais como: “Eu presto atenção e leio várias vezes” (T.T.S., G2); “Ter bastante esforço para ler e entender as coisas.” (A.G.B., G2) e “Ler bastante coisas, as lições passadas, livros.” (T.G.S., G2).

Em pesquisas futuras, considera-se importante acrescentar uma questão sobre como lêem durante uma prova. Abriria-se espaço para compreender se, por

exemplo, as crianças utilizam alguma estratégia especial para interpretação das questões da prova.

Na última questão de conhecimento condicional, a que diz respeito ao procedimento para lembrar uma história, 100% de G2 apresentou algum conhecimento a respeito. Em contraste, um quarto do G1 não se referiu a qualquer conhecimento sobre essa prática ou tarefa, o que nos permite supor que estas crianças ou têm menor acesso ou conferem menor importância e atenção a tarefas de leitura com a finalidade e disposição para recontá-la para outras pessoas.

Nesta questão, identificamos duas categorias de relato de conhecimento, quais sejam: a referência a ‘estratégias de memorização’ e ‘estratégias de recordação’. Nos dois grupos a categoria que agrupou a maioria dos relatos diz respeito a estratégias de memorização (G1=87% e G2=84%). Como pode ser visto abaixo, nas respostas dedicadas a essa questão reaparecem as estratégias referidas ao modo como realizam leitura com os diferentes objetivos enunciados nas três questões anteriores.

Exemplificando, no G1 destacou-se como ‘estratégias de memorização’ ler várias vezes (“Repetir bastante.” B.R.S., G1) dentre outras estratégias, como: “O melhor modo é o desenho, é eu lendo eu gostar. Eu tento copiar às vezes.” (A.L.N., G1). Destacou-se também no G2 ler várias vezes (“É lendo ela no mínimo três vezes” R.S.S., G2) e prestar atenção na história (“O melhor modo é prestar atenção na história” T.F.P., G2).

Como exemplar de estratégias de recordação, encontramos entre os relatos: “Eu fico pensando” (Y.C.A., G1); “Eu saber o nome da história.” (R.L.S., G1); “Eu vou começando pelos principais personagens e vou abaixando. Aí eu vejo qual é a história.” (L.C.P., G2).

Em suma, neste item sobre conhecimento metacognitivo sobre leitura no qual foram propostas questões com o objetivo de examinar as condições mais propícias e diferenciadas para a leitura de diferentes portadores de texto – livro e caderno - e da realização de leitura com diferentes objetivos, pudemos efetuar algumas importantes observações. Na primeira questão, por exemplo, observa-se que as crianças destacam aspectos relevantes os que distinguem livro e caderno: quanto ao conteúdo, diferenças formais e, em seguida, quanto à função a que pode servir a

leitura de um e outro. E neste aspecto, a diferença entre os grupos foi bastante pequena, revelando apenas tendências.

Nas questões seguintes em que se objetivou verificar se as crianças fariam diferença, do ponto de vista condicional, quanto ao procedimento a ser adotado em tarefas de leitura com diferentes objetivos, também pudemos chegar a algumas considerações gerais. Nas três, a categoria de maior destaque entre os relatos dos dois grupos foi a que diz respeito ao ‘modo’ como procedem nestas situações. As outras duas categorias identificadas – referentes a ‘quando’ e ‘onde’ realizam tal leitura – ocuparam um lugar ora secundário, ora terciário entre os relatos. Nas questões sobre como proceder em leituras com diferentes propósitos, como estudo ou preparação para a prova, os relatos incluíam as mesmas estratégias - como, por exemplo, ler várias vezes, pesquisar ou consultar outros materiais escritos, ler com atenção, excetuando na questão referente à leitura com a finalidade de divertimento. Relatos de estratégias semelhantes foram também citadas quando se abordou, na última questão, uma leitura que tem por objetivo facilitar a recordação de uma história para recontá-la a alguém. Enquanto pesou por um lado a referência ao modo como devem proceder para memorizar a história, por outro quase não fizeram referência a estratégias de recordação, a não ser o fato de ter adequadamente memorizado. A memorização aparece mais como resultado da repetição, que visa decorar o conteúdo, do que da compreensão.

Consideremos, então, que entre a leitura para divertimento e as que devem atender a outros objetivos propostos, ocorreu de fato uma diferença relevante que se refletiu de modo adequado nas respostas das crianças. Se, por um lado, a primeira só se tem o compromisso com o prazer, nas demais faz-se necessário à retenção ou memorização de conhecimentos que serão exigidos em ocasiões futuras.

Fizeram pouca referência a dimensões de adequação da leitura ao contexto, como tempo ou período da rotina diária e lugar mais adequado, talvez por serem as menos enfatizadas ou exigidas. Porém, na questão sobre leitura para divertimento, fica evidente que esta não deve se confundir com o tempo dedicado às obrigações da criança, como o tempo para alimentar-se, para estudar, para realizar serviços domésticos. E mesmo com um lugar restrito em sua rotina, a leitura para distração ganhou destaque pelo número de relatos a ela dedicados dentre as outras questões deste subitem. Então, subvertendo a ordem das exigências e leituras obrigatórias, as

crianças reservam um de destaque para a manipulação de portadores de texto a seu gosto quando não há o compromisso em obter ou apresentar resultados.

Porém, o tipo de lugar mais adequado para leitura para estudo ganhou um certo destaque, diferenciando os grupos, pelas respostas do grupo de melhor desempenho (G2).

C- Autogerenciamento

Este terceiro e último item de conhecimento metacognitivo abordado na entrevista diz respeito a diferentes modalidades de estratégias que a criança pode utilizar para exercer o controle metacognitivo antes, durante ou ao final de uma tarefa de leitura. Neste sentido, a primeira classe de questões deste item refere-se à *avaliação da tarefa*. Mais especificamente, nos detivemos em questões relacionadas à avaliação que antecede o início da tarefa e que pode facilitar a ativação de esquemas de conhecimento e de estratégias mais adequados a determinada tarefa. Por exemplo, esta ativação pode ser afetada pelo tipo de avaliação quanto à dificuldade da tarefa de leitura e antecipação do tipo de informação a ser encontrado em diferentes partes de um texto.

Nestas questões, optamos por abordar apenas o conhecimento sobre a avaliação do grau de dificuldade de leitura, a partir da identificação das limitações pessoais, do próprio texto e sobre peculiaridades de informações que se espera encontrar em partes específicas de um esquema de história.

Nas questões relacionadas ao *planejamento*, nos detivemos no planejamento prévio, mais ou menos consciente que a criança pode fazer. A criança pode fazê-lo ao estabelecer critérios a serem adotados para a escolha do material e de procedimentos de execução, memorização e recuperação para relatar a leitura de um livro de história ou estudar uma lição.

E finalmente, nas questões referentes à *regulação*, abordamos as condutas estratégicas que a criança pode adotar frente a alguns obstáculos com os quais pode deparar-se no decorrer da execução de uma tarefa de leitura. Neste sentido, perguntamos sobre o que fazer ao encontrar uma palavra desconhecida ou, uma frase que não compreende e se faz uso da releitura. Neste terceiro e último item foram identificadas três questões em que os grupos se diferenciaram significativamente (Gráfico 6, 7 e 8), sendo uma em cada um dos três subintens de **autogerenciamento**.

TABELA 5: Frequência e porcentagem de respostas positivas as questões do roteiro de entrevista para o item autogerenciamento.

C – Autogerenciamento	G1		G2	
	n	%	n	%
<i>C.1 – Avaliação da tarefa</i>				
1- Identificação de dificuldades na leitura Relatou ter alguma dificuldade	17	85	11	55
2- Avaliação prévia da leitura Faz alguma avaliação	8	40	9	45
3- O que há de importante nas primeiras partes de uma história Relatou haver algum fator importante	15	75	20	100
4- O que há de importante nas últimas partes de uma história Relatou haver algum fator importante	15	75	19	95
<i>C.2 – Planejamento</i>				
1- Critério para escolha de livro Relatou conhecer ou utilizar algum critério	18	90	18	90
2 - Planejamento para ler livro Relatou utilizar algum procedimento	19	95	19	95
3 - Planejamento para estudar uma lição Relatou utilizar algum procedimento	18	90	20	100
4 – Planejamento para ouvir e lembrar de uma história Relatou fazer algum planejamento	18	90	20	100
5 – Seleção de informação relevante para recontar uma história Relatou fazer alguma seleção	18	90	20	100
6 – Partes priorizadas numa leitura rápida	18	90	20	100
<i>C.3 – Regulação</i>				
1- Coisas que consegue ler mais rápido do que outras Relatou algo que lê mais rápido do que outras coisas	16	80	18	90
2 – Utilização da releitura Relatou utiliza-la em algum momento	18	90	19	95
3 – Procedimento mediante uma palavra desconhecida Utiliza alguma estratégia ao invés de ‘pular’ a palavra	18	90	19	95
4 – O que faz quando não entende uma frase Relatou a utilização de alguma estratégia	19	95	20	100
Média e porcentagem das afirmativas na categoria	16,7	83,5	17,8	89

C.1 – Avaliação da tarefa

Iniciamos então a análise do item metacognitivo que trata do **autogerenciamento** pelas questões relacionadas à *avaliação da tarefa*. De um modo

geral, como verificado na Tabela 5, chamou atenção a baixa porcentagem de respostas afirmativas na questão que aborda a realização de alguma avaliação prévia da leitura que será realizada nos dois grupos (G1=40% e G2=45%). Porém, quando questionados sobre aspectos mais específicos da avaliação prévia da tarefa, obteve-se porcentagens de resposta mais altas. Por exemplo, nas questões sobre expectativas quanto a informações a serem encontradas nas partes iniciais e finais de uma história, encontramos respectivamente 75% e 75% de respostas afirmativas sobre o conteúdo no G1 e 100% e 95% das respostas de G2.

- 2.1 Imagina que vai ser sempre difícil
- 2.2 Imagina que vai ser sempre fácil
- 2.3 Difícil ou fácil, não faz diferença
- 2.4 Só percebe depois
- 2.5 Avalia utilizando alguma estratégia de inferência

GRÁFICO 6: Categorias de relato sobre avaliação prévia da tarefa de leitura por Grupo (1 e 2).

Os grupos se diferenciaram significativamente na segunda questão do subitem *avaliação da tarefa*, referente à avaliação prévia da tarefa de leitura ($p=0.048$). Verifica-se no Gráfico 6 que enquanto no Grupo 2 há uma referência explícita a avaliação prévia por meio da utilização de algum tipo de estratégia de inferência, no Grupo 1 as categorias de resposta não permitem afirmar que as crianças façam algum tipo de avaliação prévia que possa mudar sua expectativa em relação ao que será lido, ou ter algum propósito no sentido de auxiliá-lo. Para alguns a avaliação tende a ser, por exemplo, invariavelmente negativa, ou invariavelmente positiva.

Encontramos um maior contraste na porcentagem de respostas afirmativas entre os grupos na questão referente à identificação de dificuldades pessoais específicas na leitura, sendo que 85% do G1 relatou encontrar algum tipo de dificuldade em leitura, enquanto apenas 55% do G2 relatou encontrar algum tipo de dificuldade (Tabela 12, Anexo 4). Estes dados nos permitem supor que, possivelmente as crianças do G2 encontram menor dificuldade em ler os tipos de textos pelos quais têm maior interesse e oportunidade de ter em mãos, ou de serem solicitadas lê-los.

Para analisar as respostas afirmativas dos grupos para as referidas questões, passamos a considerar as categorias de relato oferecidas pelos mesmos.

Na questão referente à identificação de dificuldades na leitura, a categoria de relato que predominou nos dois grupos diz respeito à ‘leitura de certas palavras’, ora por serem grandes, desconhecidas ou raras, ora por pertencerem a outro idioma (G1=55,5%; G2= 61,5%). Porém, os grupos diferiram quanto ao demais tipos de dificuldades relacionadas à leitura. Por exemplo, enquanto no G1 foram declaradas dificuldades na leitura das letras (16,6%), no G2 esta categoria não foi citada. Outros fatores, citados pelo G2, como geradores de dificuldade dizem respeito à ‘interferência de fatores externos’ (15,4%) além de aspectos relacionados ao ‘tamanho e apresentação gráfica do texto’ (15,4%).

Como exemplo de relatos que foram incluídos nestas duas categorias temos: “Em leitura é difícil quando os desenhos ficam por cima das letras (...)” (T.F.P., G2); “Eu não posso ler quando estou com sono. (...) E se o texto for grande, aí me cansa a vista e eu tenho dificuldade para ler.” (P.L.R., G2); “Quando eu tenho que ler e fica alguém me chamando toda a hora.” (R.B.B., G2).

Quanto à avaliação prévia da leitura, observa-se entre os relatos de G2 que esta pode ser realizada com a utilização de alguma ‘estratégia de inferência’ (71,4%) ou, admite-se que a avaliação é feita depois que a leitura foi realizada (21,4%). Observou-se uma maior variabilidade de categorias de respostas no G1, destacando-se entre elas a avaliação de que ‘a leitura será sempre difícil’ (27,3%) ou de que está pode ser realizada com a utilização de alguma estratégia de inferência (27,3%).

Como exemplos de estratégias de inferências citadas nos dois grupos, destacamos: “Eu vejo a capa, porque eu nunca vi o livro. Se a capa for coisa que eu não quero ver, é ruim.” (D.T.S., G2); “Se eu já li uma, duas vezes fica mais fácil pra

mim.” (C.F.N., G2); “Eu vou vendo as páginas assim depressa para ver se o texto é muito comprido.” (D.S.T., G2). “Pela história da capa eu vejo se ele é difícil.” (L.N.P., G1); “Já, porque eu pego livro difícil e fácil. Às vezes eu pego o mesmo livro.” (T.M.L., G1); “Eu vejo o tamanho, quantas páginas tem.” (Y.C.A., G1).

Na questão que explorou o conhecimento sobre o que há de importante nas primeiras partes de uma história, observa-se uma quantidade de relatos consideravelmente maior em G2 quando comparado a G1 (G2= 41; G1= 15). No G1, as categorias de maior destaque como aspectos mais importantes no início da história foram o ‘título da história’ (33,3 %) seguido da referência a ‘aspectos formais’ da capa e do livro (26,7%) e em terceiro, a referência a começos típicos, como “Era uma vez...” (20% dos relatos na questão). Em contrapartida, no G2 predominaram as categorias referentes à ‘apresentação da história’ e a ‘começos típicos’, somando 43,8% dos relatos, seguido da referência ao título da história com 17,1% dos relatos.

Quanto ao que foi considerado importante nas últimas partes de uma história, não foi observado diferença quanto às categorias de maior destaque entre os grupos, sendo elas uma referência aos ‘conteúdos típicos do final das histórias’ (G1= 57,1% e G2= 60%) e à categoria ‘aspectos formais’ (G1= 33,3% e G2= 20%). Nesta, chamou a atenção o fato de somente o G2 relatar conhecimentos sobre ‘finais típicos das histórias’ (16,7%).

Categorizamos como conteúdos típicos do final das histórias relatos tais como: “É ver o que acontece. Quando está no meio tem uma parte ruim. Só que no final é sempre bom.” (D.S.T., G2); “Depende se é um romance, um terror, uma aventura. Mas no final costuma acabar tudo bem para o mocinho.” (L.J.T., G2). Como exemplo de finais típicos destaca-se: “Se for uma história de amor, o importante é ‘e viveram felizes para sempre’” (T.T.S., G2).

Numa análise mais geral do conhecimento referente à *avaliação da tarefa*, chama a atenção uma diferença qualitativa entre algumas categorias que sobressaem entre os relatos do grupo de melhor desempenho (G2). Estas evidenciam um maior conhecimento deste grupo sobre estrutura textual e esquema de história do que no G1. Por exemplo, no G2 há referência a finais típicos de uma estrutura narrativa de histórias, além disto dizem que um aspecto que caracteriza o princípio de uma história é uma breve apresentação inicial da mesma, o que não se apresenta entre os relatos de G1.

Em relação ao grupo com desempenho inferior em leitura (G1), vale a pena destacar a expectativa deflagrada na avaliação prévia da dificuldade de uma leitura, na qual, aproximadamente um terço dos relatos, referem-se a uma avaliação prévia necessariamente negativa. Consideremos que esta pressuposição pode estar relacionada à consciência sobre o alcance de suas próprias competências.

C.2 – Planejamento

Um subitem do conhecimento metacognitivo sobre **autogerenciamento** foi o *planejamento* que a criança poderia elaborar num momento que precede a leitura propriamente dita.

- 6.1 Partes que contam o que aconteceu
- 6.2 O que é mais fácil
- 6.3 As primeiras e as últimas partes (frases, páginas)
- 6.4 Partes específicas
- 6.5 Leria o começo, o meio e o fim da história
- 6.7 A partir da primeira parte até o que desse tempo

GRÁFICO 7: Categorias de relato sobre partes priorizadas numa leitura rápida por Grupo (1 e 2).

Neste, a questão a respeito de partes priorizadas numa leitura rápida ($p=0.035$) destacou-se pela diferença significativa entre os grupos em relação às categorias identificadas. Conforme pode ser observado no Gráfico 7, enquanto no Grupo 1 predominaram as categorias ‘partes específicas’ e do ‘início até onde desse tempo’, no Grupo 2 as crianças privilegiaram respostas que se referiam ‘o que for mais fácil de ler’ e trechos incluindo ‘início, meio e fim da história’.

Referindo-se às categorias em destaque no G1, encontramos relatos, tais como “As partes boa e grande, que tem letra grande” (D.W.A., G1), “Eu leria o final, porque é legal” (B.R.S., G1); “O que eu conseguir ler, porque ler apressado a gente esquece um bocadinho de coisa” (F.C.F., G1). As categorias em destaque no Grupo 2

podem ser exemplificadas por relatos tais como “As partes mais fáceis” (N.B.A., G2); “Leria o começo, o meio e o fim. Tipo um resumo” (T.G.S., G2).

Na primeira questão deste subitem, critérios observados para a escolha de livro, as categorias de maior destaque foram: ‘Tamanho do livro, quantidade de coisas para ler, dificuldade das palavras’ no G1 com 30% dos relatos e ‘leitura do título ou nome da história’ com 48% dos relatos no G2.

Conforme pode ser observado na Tabela 10 (Anexo 4), na questão referente ao planejamento adotado para leitura do livro, uma porcentagem maior do G2 fez uma descrição mais pormenorizada deste planejamento (42,9%), incluindo a leitura e observação de pistas sobre a composição do livro na leitura que precede o texto da história propriamente dita, como por exemplo: “Eu leio primeiro o título do livro, leio os ilustradores, quem são os que fizeram o livro, o nome da editora. Depois eu abro o livro e começo a ler. Tem que ser com cuidado, porque esse livro não vai ser seu.” (P.L.R., G2). No G1, predominou uma descrição de planejamento menos pormenorizada, mas, ainda assim, considerando os elementos fundamentais como ‘ler o título, abrir o livro e ler até o final da história’ (61,1%) e na ordem desejável de um procedimento: “Eu leio o nome da história, depois até o fim.” (D.W.A., G1); “Leio a capa dele, aí eu vou para a outra página e para a outra (...) até o ponto final.” (T.C.S., G1)

Na questão seguinte, em que se interrogou sobre planejamento para estudar uma lição, não identificamos uma categoria de grande destaque entre as sete identificadas nas respostas do G2. Porém, no G1, a categoria ‘prestar atenção e estudar com vontade’ prevaleceu sobre as demais, somando 30% dos relatos nessa questão.

Na questão em que se abordou o planejamento para ler e lembrar de uma história não foi encontrada diferença entre os grupos quanto às categorias mais citadas, sendo as categorias de maior destaque nos dois grupos ‘lia várias vezes, decorava’ (G1=40%; G2=42,9%) e ‘prestava atenção’ (G1=30%; G2=28,6%). Desse modo, confirmaram o resultado apresentado na questão do item anterior, no qual referiram-se predominantemente a estas estratégias para memorização de uma história que deveriam recontar num momento posterior. No que se refere à seleção de informação relevante para recontar uma história, os grupos não se diferenciaram, nem do ponto de vista das categorias citadas, nem quanto à porcentagem de resposta

por categoria. Quanto às partes priorizadas numa leitura rápida, destacou-se, no G1, a categoria em que se procederia a leitura ‘a partir da primeira parte até o que o tempo permitisse ler’ (33,3%).

Os resultados apresentados neste item sobre *planejamento* se assemelham bastante ao conteúdo dos relatos referentes às categorias apresentadas no item *conhecimento condicional*.

C.3 – Regulação

Finalmente, chegamos a análise do último subitem de **autogerenciamento**, que diz respeito às questões apresentadas às crianças sobre os tipos de conduta que elas privilegiam quando se deparam com situações problemas numa leitura em curso.

- 3.1 Procura no dicionário ou em outro livro
- 3.2 Pergunta para alguém
- 3.3 Fala o alfabeto até reconhecer as letras da palavra
- 3.4 Relê, tenta ler
- 3.5 Pula a palavra

GRÁFICO 8: Categorias de relato sobre procedimento adotado frente a uma palavra desconhecida por Grupo (1 e 2).

Destacou-se em termos de diferença significativa entre os grupos, a questão referente ao procedimento mediante uma palavra desconhecida ($p = 0.018$), sendo a terceira questão do subitem regulação. Considerando as categorias apresentadas no Gráfico 8. Enquanto no Grupo 1 a estratégia privilegiada frente a uma palavra desconhecida, no Grupo 2 predominaram os relatos que fazem referência ao uso do dicionário para solucionar o problema. O tipo de estratégia adotado pela criança pode, de certo modo revelar o tipo de compreensão que ela obteve da questão. Neste sentido, considerando a estratégia de releitura, juntamente com a de uso do alfabeto para decifrar a palavra o tipo de desconhecimento que o Grupo 1 encontra refere-se,

principalmente, ao domínio da sua decodificação, ou da compreensão das relações entre som e grafia da palavra. Em contraste, no Grupo 2 a opção preferencial pelo dicionário, para solucionar o problema, revela que a palavra costuma ser desconhecida, não mais em termos da decodificação, mas principalmente do ponto de vista semântico, e possivelmente do ponto de vista ortográfico, quanto a grafia correta ou correspondente a um significado ou outro de acordo com suas variantes morfo-sintáticas.

Considerando as demais questões conforme as categorias de resposta apresentadas na Tabela 11, Anexo 4, na primeira, em que se perguntou que coisas que consegue ler mais rápido do que outras, encontra-se no G1 um destaque para as categorias referentes a ‘palavras e textos familiares’ com 31,3 % dos relatos. Igualmente no G2, sobressaíram as categorias ‘palavras e textos familiares’ (36,8%), como no G1, mas também, a categoria em que se destacou a rapidez na leitura de ‘um certo tipo de texto considerado mais fácil em relação a outro’, ambas com 36,8% dos relatos cada. Como exemplo desta última categoria, podemos citar: “As palavras que, vira e mexe, eu estou escrevendo na escola porque são mais fáceis.” (L.C.P., G2); “O gibi eu leio mais rápido do que o livro, porque gibi tem poucas palavras.” (L.G.O., G2); “Os *out-doors* eu costumo ler mais rápido do que os livros, porque o carro passa rápido demais, aí eu tenho que ler rápido.”

Na segunda questão, em que se perguntou sobre a utilização da releitura, encontramos três categorias de resposta, com a mesma ordem de destaque, nos dois grupos. Desse modo, em ambos, esta foi principalmente relacionada a ‘quando se encontra alguma dificuldade na leitura’ (G1=50% e G2=75%). Em segundo lugar, sua utilização foi associada a situações em que se tem por objetivo reler ‘histórias que se tenha gostado’ (G1= 35% e G2=15,8%) e por último, quando se tem por objetivo a ‘memorização’ (G1=15% e G2=10,4%).

Quando questionadas sobre procedimento adotado mediante uma palavra desconhecida, encontramos diferenças quanto ao predomínio de categorias de resposta entre os grupos. No G1, por exemplo, em primeiro lugar apareceu a ‘tentativa de ler ou reler’ a palavra (36%) e em segundo, a conduta de ‘perguntar para alguém’ (28%). No G2 a conduta mais citada foi a de ‘procurar no dicionário ou em outro livro’ a palavra desconhecida (56%) e em segundo, ‘perguntar para alguém’ (28%). Mas, nesta questão, chamou-nos especial atenção uma categoria que

representou 12% dos relatos do G1 e que não aparece no G2. Nesta, as crianças dizem ‘falar o alfabeto até reconhecer as letras da palavra’, um nível de reconhecimento da escrita que, provavelmente, já tenha sido automatizado entre as crianças do G2 para boa parte de palavras de seu idioma. Esta, portanto, poderá ter saído do repertório de condutas estratégicas mais prováveis de serem ativadas ou citadas pelo G2, nas situações em que encontram palavras desconhecidas. Interessante que ‘pular a palavra’ é a conduta menos citada nos dois grupos (G1=8% e G2=4%).

Na questão sobre o que fazem quando não entendem uma frase, as duas categorias de maior destaque nos dois grupos foram ‘pedir ajuda para alguém’ (G1=50%; G2=38,5%) e ‘releitura das palavras ou da frase’ (G1=35%; G2=34,6%). Porém, o que há de mais interessante nas respostas a esta questão é a diferença entre as categorias secundariamente destacadas por um grupo e outro. Por exemplo, no G1 as categorias ‘presta atenção’ (5%) e ‘decifra as letras’ (5%) nem mesmo aparecem entre as respostas do G2. Neste último, porém, identificou-se também duas categorias que não aparecem entre as respostas de G1, quais sejam: a conduta de ‘conferir as palavras no dicionário’ (15,4%) e de ‘pensar sobre os sentidos possíveis para a frase’ (7,7%).

Este aspecto permite confirmar uma vez mais a hipótese de que o conhecimento e regulação metacognitiva de crianças com maior e menor desempenho em tarefas de leitura manifesta-se, principalmente, relacionados ao nível de complexidade de leitura ao qual dedicam uma atenção mais consciente. Exemplificando, as crianças do G1 fazem maior referência a estratégias de decifração do valor sonoro das letras, sílabas, palavras, provavelmente, porque não alcançaram ainda um certo grau de automatização de reconhecimento destes aspectos da escrita. Dado que as crianças do G2 já o alcançaram, fazem referência ao significado das palavras, ou sentidos possíveis de uma frase, pois já podem dedicar maior espaço de sua atenção consciente para estas dimensões da escrita.

7 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente apresentamos uma breve análise dos resultados da entrevista sobre conhecimentos metacognitivos e em seguida, breve análise dos resultados apresentados na tarefa de leitura. Por último, consideramos as relações observadas entre os resultados apresentados nas duas tarefas levando em conta os objetivos deste estudo.

De um modo geral, em relação ao conhecimento metacognitivo sobre leitura pode-se observar que, em ambos os grupos, as crianças possuíam algum domínio deste tipo de conhecimento, de modo que foi possível identificar as questões em que os grupos se assemelham ou se diferenciam. E, neste sentido, o objetivo principal deste trabalho foi atendido na medida em que, por meio dos resultados das entrevistas foi possível ter acesso ao tipo de conhecimento metacognitivo que as crianças que participaram do trabalho dominam, considerando os dois grupos com alto e baixo desempenho. Apenas em algumas questões foram observadas diferenças significantes entre os grupos. Todavia as mesmas realçam aspectos importantes referentes a hipótese que norteou este trabalho, qual seja, de que o nível de domínio das habilidades de leitura estariam relacionado ao tipo de conhecimento metacognitivo relatado pelas crianças. Para aprofundar esta discussão, adiante são consideradas as diferenças que se mostraram mais significativas entre os grupos com respeito às categorias de conhecimento identificadas.

De modo sucinto, podemos dizer que os grupos se diferenciaram significativamente nas questões referentes ao conhecimento sobre ‘relato de aquisição de leitura na escola’, ‘fatores que determinam a formação do leitor’, ‘avaliação prévia da tarefa de leitura’, ‘partes priorizadas numa leitura rápida’ e ‘procedimento mediante uma palavra desconhecida’. Sendo as duas primeiras referentes a auto-avaliação e as três últimas referentes ao autogerenciamento.

Considerando as categorias apresentadas pelos dois grupos para a questão ‘relato de aquisição de leitura na escola’, observamos que o grupo com maior desempenho referiu-se preferencialmente a dimensões mais complexas da leitura, tais como conhecimento relacionado ao nível ortográfico e estrutura textual, conhecimento sobre estratégias e integração com outras disciplinas. Diferentemente, o grupo com baixo desempenho referiu-se mais à categoria de conhecimento metacognitivo sobre leitura referente ao nível da palavra. De modo semelhante, na

questão sobre ‘partes priorizadas na leitura rápida’ o grupo de alto desempenho refere-se preferencialmente às partes principais do esquema de história, demonstrando novamente maior domínio da estrutura textual.

Na questão ‘avaliação prévia da tarefa de leitura’, no grupo com alto desempenho a maior parte dos relatos referiu-se à utilização de alguma estratégia de inferência para executar essa avaliação, enquanto no grupo com baixo desempenho predominaram os relatos que eram referentes a uma avaliação genérica da leitura a ser executada, do tipo, vai ser sempre fácil ou sempre difícil, ou de que o grau de dificuldade não fará diferença. Desse modo, como já ressaltado nas questões anteriores, o grupo de alto desempenho mostrou novamente maior consciência de que existem certas estratégias que, quando utilizadas, podem fazer diferença em termos de desempenho, no curso de uma tarefa de leitura.

Mais uma vez, na questão ‘procedimento diante de uma palavra desconhecida’ apresenta-se diferença entre os grupos, em termos do tipo de conhecimento sobre leitura que dominam e são capazes de relatar conscientemente, assim como diferença do tipo de estratégias relatadas para solucionar obstáculos ou problemas recorrentes durante a tarefa. Neste sentido, no grupo com alto desempenho o tipo de problema identificado e o tipo de estratégia adequada para a sua solução referiam-se predominantemente a um domínio ortográfico e de descoberta do significado. Enquanto isso, no grupo com baixo desempenho predominaram os relatos que identificavam o problema e o tipo de estratégia para solução como pertencentes ao domínio de decodificação da palavra desconhecida.

Além disto, o grupo de alto desempenho apresentou uma quantidade maior de relatos em quase todas as questões. Portanto, foi comum encontrar crianças que fizeram referência a mais de uma categoria de resposta por questão.

Comparando esses resultados gerais como os obtidos em outros estudos semelhantes a respeito do mesmo tema, pudemos constatar, por exemplo, que este estudo confirma a observação de que bons leitores e bons estudantes apresentam maior conhecimento metacognitivo (Paris e Jacobs, 1984; Jacobs e Paris, 1987; Myers e Paris, 1978; Alvermann e Ratekin, 1982; Ertmer e Newby, 1996). Pudemos igualmente confirmar outro resultado encontrado em alguns desses estudos, de que leitores bons e fracos diferem no relato sobre auto-conhecimento, como por exemplo,

na previsão de desempenho em tarefas de leitura para compreensão e estudo, além do conhecimento de estratégias de leitura.

Outro resultado deste trabalho confirma uma hipótese examinada em outros estudos, de que os níveis de desempenho e de domínio da leitura estão relacionados à dimensão de conhecimento metacognitivo - sobre o funcionamento da cognição, peculiaridades da leitura e tipos de estratégias relevantes. Encontramos essa relação, ao discutirmos as questões em que houve diferenças significativas entre os grupos, semelhantes quanto à idade e série de alfabetização, mas diferentes quanto ao desempenho apresentado em tarefas de leitura.

Nos estudos de Meyrs e Paris (1978) e Paris e Jacobs (1984) esta diferença foi salientada, sobretudo, com o aumento da idade - de 6 para 8 e de 8 para 12 anos, conforme as dimensões de conhecimento metacognitivo relatadas. Pedrosa (1984) identificou esta diferença, não em termos de conhecimento, mas de monitoramento entre crianças mais ou menos experientes no que diz respeito à leitura.

A idade não foi um fator examinado, porém o tipo de conhecimento relatável por crianças na mesma faixa etária no estudo de Jacobs e Paris (1987) é semelhante aos apresentados pelas crianças neste estudo.

Quanto ao fato de não encontramos algumas diferenças significativas em questões de categorias em que esta ocorreu, uma explicação poderia ser o modo como as questões foram apresentadas nesta investigação. Referimo-nos ao fato das questões terem sido abertas ao invés de fechadas, com apresentação de opções de resposta. Conforme Mariné e Huet (1998) e Schwarz (1999), questões abertas nem sempre são muito adequadas para a obtenção de relatos introspectivos de crianças muito pequenas, em virtude do seu vocabulário limitado. Além disto, questões fechadas, ou acompanhadas de situações concretas que as ilustrem, seriam mais facilmente respondidas pelas crianças porque exigem apenas reconhecimento, um tipo de processo que exigiria menos da memória de trabalho do que a livre recordação. Por outro lado, Schwarz (1999) também ressalta que questões fechadas induzem respostas ao demonstrar que algumas alternativas não ocorrem quando a questão é aberta. Dessa forma, concluímos que foi melhor não usar questões fechadas.

Além disto, nossa insistência em executar uma entrevista com questões abertas decorre dos resultados obtidos em um estudo piloto no qual utilizamos uma

tradução do IRA (*Index of Reading Awareness*), elaborado por Jacobs e Paris (1987) para investigar o conhecimento metacognitivo das crianças sobre leitura. Neste estudo piloto pudemos averiguar, por exemplo, que algumas questões não eram adequadas ao nosso contexto de alfabetização, ou em alguns casos, as crianças apresentavam respostas que não estavam entre as opções apresentadas de categoria de resposta, ou mesmo, de questões. Por esta razão, utilizamos o roteiro de entrevista utilizado, que de um modo geral, cumpriu sua finalidade ao fornecer categorias de respostas pertinentes ao domínio de conhecimentos das crianças investigadas.

A pouca diferença significativa entre os grupos na maior parte das questões pode ser decorrente do pequeno número de crianças examinadas, de modo que as diferenças poderiam ser interpretadas como tendências. Além disto, cremos que se atribuíssemos diferentes pesos ou valores aos relatos apresentados, conforme o nível de conhecimento metacognitivo que representam, cremos que esta diferença entre os grupos também teria sido mais acentuada.

No que diz respeito ao segundo fator, cremos que exista a possibilidade que os grupos de criança com alto e baixo nível de desempenho em leitura sejam de fato semelhantes quanto às outras questões de conhecimento metacognitivo abordadas. Todavia o grupo das crianças com melhor desempenho em leitura apresentou, na maior parte das questões, uma frequência maior de relatos. Consideremos então, de um modo geral, os resultados apresentados em cada um dos três itens de conhecimento metacognitivo abordados.

No que diz respeito ao item conhecimento sobre tarefas e pessoas, entre os suportes de leitura identificados pelas crianças, destaca-se o auxílio que estes podem prestar ao aprendizado escolar, tendo menor importância como fonte de informação geral, como fonte de lazer ou outras possíveis funções no dia a dia, fora do contexto escolar. Chamou a atenção a diversidade de suportes de leitura citados pelas crianças nos dois grupos. Percebemos, também, que as crianças estabelecem uma relação entre velocidade, precisão e desempenho na leitura, um conhecimento metacognitivo coerente com a teoria da eficiência verbal de Perfetti (1985). Neste item, todas as crianças absorveram algum conhecimento sobre a leitura presente em seu cotidiano escolar e familiar, os quais puderam então relatar. Porém, o grupo com alto nível de desempenho em leitura revelou-se mais atento à importância da leitura, à diversidade

de suportes de leitura e a aspectos da leitura realizada por outras pessoas na vida cotidiana.

Somente quanto ao motivo da dificuldade na leitura o grupo com baixo desempenho mostra-se mais atento, revelada na maior quantidade de relatos. Percebe-se neste caso, também, um conhecimento condicional, sobre as condições e distribuição de tempo adequados para uma situação de estudo. Considerando estudos sobre atribuição de causalidade (Weiner, 1971 apud Castro, 1999), observa-se que o *locus* de controle identificado como responsável, neste caso, principalmente, pelo mau desempenho, é interno. Ou seja, o sucesso ou fracasso na leitura é atribuído à medida do esforço pessoal. As causas subjacentes à dificuldade são atribuídas predominantemente ao próprio aluno. Neste sentido, supomos que há uma relação entre este dado e uma tradição, denunciada pela literatura sobre a história do fracasso escolar no país, em culpar somente o aluno por um fracasso que deriva de muitos outros fatores.

De um modo geral, as questões relativas a conhecimento sobre auto-avaliação permitem confirmar a hipótese de que conhecimento metacognitivo está predominantemente relacionado ao nível de domínio que a criança possui da leitura. Ou seja, crianças de melhor desempenho em leitura relatam mais conhecimentos sobre estratégias e conhecimentos sobre leitura, com um nível de maior complexidade - como regras de pontuação, conhecimento de classes de palavras, do que as do grupo com desempenho inferior - que refere-se mais a regras de separação e formação de palavras.

Porém, ressaltamos que o predomínio destes conhecimentos está, provavelmente, relacionado às oportunidades de acesso a determinados conteúdos. Por exemplo, há no relato das crianças da turma A - que formam a maior parte do grupo com alto desempenho - referência sobre a frequência de atividades de reescrita de livro em sala de aula, o que exige maior domínio de regras sintáticas e ortográficas do que as atividades citadas por crianças da turma C - que formam a maior parte do grupo com baixo desempenho. Nesta última, foram citadas pelas crianças atividades dirigidas ao domínio do alfabeto.

Algumas observações importantes podem ser feitas em relação às condições mais propícias e diferenciadas para a leitura de diferentes suportes de texto – livro e caderno - e da realização de leitura com diferentes objetivos na primeira questão, por

exemplo, observa-se que as crianças destacam aspectos relevantes que distinguem livro e caderno: conteúdo, diferenças formais, em seguida, função da leitura de um e outro. E neste aspecto, a diferença entre os grupos foi bastante pequena, revelando apenas tendências.

Nas outras questões relativas ao procedimento a ser adotado em tarefas de leitura com diferentes objetivos, também pudemos chegar a algumas considerações gerais. Vale notar que as crianças fazem referência principalmente a estratégias mais simples de aproveitamento da leitura para retenção de conhecimento, dentre as enunciadas por Burochovitch (1999).

Quanto às questões sobre avaliação da tarefa, chama a atenção uma diferença qualitativa entre algumas categorias que se sobressaem nos relatos do grupo de melhor desempenho. Este evidenciou um maior conhecimento sobre estrutura textual e esquema de história. Interessante lembrar que uma criança pode ter acesso ao conhecimento destes aspectos estruturais que compõem um esquema de história por pelo menos duas vias. Ou seja, de modo direto pela leitura efetiva realizada pela criança, ou de modo indireto, pela leitura ouvida (Albuquerque e Spinillo, 1997; Amarilha, 1997). Desse modo, mesmo as crianças com poucas habilidades de leitura efetiva poderiam relatar este tipo de conhecimento obtido por outra fonte, que não pela sua experiência como leitora.

Como neste estudo não foi investigada a exposição destas crianças a situações em que pessoas têm o hábito de ler ou contar histórias para elas, aproveitamos apenas a oportunidade para fazer uma sugestão. Refletir sobre a presença da leitura ouvida ou incentivar essa prática pode ser um ponto de partida para avaliar os possíveis benefícios desta prática neste meio, especialmente se direcionada para crianças com poucos conhecimentos sobre esquemas de história.

Tratando-se dos resultados da tarefa de leitura, observou-se que o tipo de regulação metacognitiva relaciona-se ao nível de complexidade de leitura ao qual é dedicada uma atenção mais consciente. Exemplificando, as crianças do grupo com baixo desempenho fazem maior referência a estratégias de decifração do valor sonoro das letras, sílabas palavras, provavelmente, porque não alcançaram ainda um certo grau de automatização de reconhecimento destes aspectos da escrita. Assim apresentam dificuldades em realizar uma leitura mais veloz, com entonação de modo que sua compreensão da leitura realizada pode ser afetada por esses fatores. Dado

que as crianças do grupo com melhor desempenho já o alcançaram, fazem referência ao significado das palavras, ou sentidos possíveis de uma frase, pois já podem dedicar maior espaço de sua atenção consciente para estas dimensões da escrita. Este resultado em termos de relato de conhecimento metacognitivo referenda a teoria da eficiência verbal, quanto ao modo como o nível de automatização de diferentes níveis da leitura afeta o tipo de estratégia acessado e nível de compreensão que predomina no decorrer da leitura.

Neste sentido, comentando os resultados obtidos pelos grupos na tarefa de leitura de livro, encontramos diferenças significativas entre os mesmos, sobretudo quanto à taxa de erro, e tempo de leitura. Calculando a taxa de auto-regulação, conforme proposto por Clay (1992), não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos no que diz respeito a esse fator. Assim, somente são consideradas as auto-regulações que resultaram em acerto e excluindo o fator erro na leitura. Ou seja, observado os escores brutos, as crianças que mais se auto-corrigiram foram também as que mais erraram. Neste sentido, cremos que o fator auto-regulação poderá ser melhor examinado como um fator que diferencia ou não os grupos quando solicitados a ler livros de história diferentes, conforme a adequação ao seu domínio da leitura.

De modo geral, os resultados permitiram o cumprimento dos objetivos propostos para este estudo, sendo que deste derivam novas questões a serem investigadas e aspectos relacionados ao método que podem ser melhor refinados em estudos futuros. Do ponto de vista dos benefícios deste estudo para nosso contexto de alfabetização, cremos que este oferece um certo conhecimento sobre como o tema investigado pode se manifestar e ser investigado em nossa realidade. Além disto, apresenta resultados sobre as hipóteses propostas que podem ser um ponto de partida para a reflexão sobre suas implicações para a compreensão das dificuldades em leituras apresentadas pelas crianças e sua relação com o conhecimento metacognitivo que dominam e que podem relatar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, E.B.C. e SPINILLO, A.G. (1997) *O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de textos*. Brasília, **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 13, n. 3, pp 329-338.
- ALVERMANN, D.E. e RATEKIN, N.H. (1982) *Metacognition Knowledge about reading proficiency: Its relations to study strategies and task demands*. **Jornal of Reading Behavior** XIV, n. 3, pp. 231-241.
- AMARILHA, M. (1997) **Estão mortas as Fadas?** Petrópolis, Vozes.
- AZEVEDO, M.A. (1995) *Para a construção de uma teoria crítica em alfabetização escolar*. In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (Orgs.) **Alfabetização hoje**. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (Orgs.) (1995) **Alfabetização hoje**. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- BARRERA, S. D. (1995) **Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares**. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BARRERA, S. D. (2000) **Linguagem oral e alfabetização: um estudo sobre variação lingüística e consciência metalingüística em crianças de 1ª série do ensino fundamental**. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BETSINGER, A.M.; CROSS, J.F. e DEFIORE (1994) *Problem Solving and Metacognition*. **Perceptual and Motor Skills** 78, pp. 1072-1074.
- BORGES, T. M. M. (1998) **Ensinando a ler sem silabar**. Campinas, Papirus.
- BORUCHOVITCH, E. (1993) *A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro*. **Tecnologia Educacional**. Vol. 22 (110/111), pp. 22-28.
- BORUCHOVITCH, E. (1999) *Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional*. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Vol. 12, n.2.
- BOUFFARD, T. (1998) **A developmental study of the relationship between reading development and the self-system**. *European Journal of Psychology of Education*. Vol. 13, No. 1, 61-74.
- BOUFFARD-BOUCHARD, T.; PARENT, S. e LARIVÉE, S. (1993) *Self-Regulation on a Concept-Formation Task among Average and Gifted Students*. **Journal of Experimental Child Psychology**, 56, 115-134.

- BRAGA, S.M.L. (1981) **Remediação da leitura: um estudo com escolares de 1º grau utilizando a Técnica de Cloze**. Dissertação (Mestrado), IPUSP, São Paulo.
- BRAZ, G. A.; DOMENICONI, C.; AGUILLERA, F.; ROSE, T.M.S. (2000) **Adaptação e avaliação do levantamento diagnóstico de leitura e escrita de Clay**. São Carlos, DP/UFSCar (Relatório Técnico).
- BROWN, A.L.; BRANSFORD, J.D.; FERRARA, R.A.; CAMPIONE, J.C. (1983) *Learning, remembering, and understanding*. In: MUSSEN, P.H. **Handbook of Child Psychology**. 4ª ed. V.3 Cognitive Development, John Wiley & Sons, Inc.
- CAGLIARI, L. C. (1989) **Alfabetização e lingüística**. São Paulo, Scipione.
- CÂMARA Jr., J. M. (1988) **Estrutura da língua portuguesa**. 18ª ed. Petrópolis, Vozes.
- CAPOVILLA, A. S. (2000) **Leitura, escrita e consciência fonológica: desenvolvimento, intercorrelações e interações**. Tese (Doutorado), PSE – IPUSP, São Paulo.
- CAPOVILLA, A. S.; CAPOVILLA, F. (2000) **Problemas de leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: FAPRESP, Memnon.
- CARDOSO-MARTINS, C. (1996) **A sensibilidade à rima e ao fonema e a aquisição da leitura em crianças normais e em indivíduos com síndrome de Down: um estudo correlacional**. Tese (Professor Titular) FAFICH, UFMG, Belo Horizonte.
- CASTRO, N.I.M. de (1999) **Um estudo sobre a relação entre autoconceito, atribuição, metacognição e o desempenho acadêmico de alunos de segundo grau**. Dissertação (Mestrado) PSA-IPUSP, São Paulo.
- CLAY, M.M. (1992) **The early detection of reading Difficulties**. 3ª ed. New Zealand, Heinemann Education.
- CLAY, M.M.; CADZEN, C.R. (1996) *Uma interpretação vygotskiana do Reading Recovering*. In: MOLL, L.C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia**. Porto Alegre, Artes Médicas.
- CRAIG, M. T.; YORE, L. D. (1995) *Middle school students' metacognitive knowledge about science reading and science text: an interview study*. **Reading Psychology: An International Quartely**, 16, 169-213.
- ERTMER, P.; NEWBY, T. (1996) **The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective**. *Instructional Science* 24, 1-24.

- ELLIS, A. W. (1995) **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. 2ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas.
- EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. (1994) **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1985) **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FERREIRO, E. (1985) **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, Cortez.
- FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (1990) **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FLAVELL, J. H. (1979) *Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry*. USA, **American Psychologist**, v. 34, nº 10, pp. 909-911.
- FLAVELL, J. H. (1998) **Cognitive development: Children's Knowledge About the Mind**. Annual Reviews Psychology, 50: 21-45.
- FONSECA, V. da (1995) **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FRAWLEY, W. (2000) **Vygotsky e a ciência cognitiva: linguagem e integração das mentes social e computacional**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GARDNER, H. (1996) **A nova ciência da mente**. São Paulo, EDUSP.
- GARNER, R. (1982) *Verbal-report data on reading strategies*. **Journal of Educational Psychology** 76, n. 2, 300-309.
- GARNER, R.; M., G. B.; WAGONER, S. (1984) *Reader's Acquisition of the components of the Text-Lookback Strategy*. **Journal of Educational Psychology** 76, n. 2, 300-309.
- GERBER, A. (1996) **Problemas de Aprendizagem Relacionados à Linguagem: sua natureza e tratamento**. Porto Alegre, Artes Médicas.
- GOMBERT, J. E. (1990) **Le développement metalinguistique**. Paris: PUF.
- GOMBERT, J. E. (no prelo) *Activites metalinguistiques, lecture et illettrisme*. In: M. Kail & Fayol (Eds) **Le langage en developpment**. Paris: PUF.
- GOUGH, P.B.; LARSON, K.C. e YOPP, H. (1995) A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, C. (org.) **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis, Vozes.

- GRÉGOIRE, J. e col. (2000) **Avaliando as aprendizagens: Os aportes da psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GUZZO, R. S. L. (1987) **Dificuldades de Aprendizagem: modalidade de atenção e análise de tarefas em materiais didáticos**. Tese (Doutorado) Área Psicologia Escolar Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- HOSSEINI, J. e FERRELL, W.R. (1982) *Measuring metacognition in reading by detectability of cloze accuracy*. **Journal of Reading Behavior** XIV, n.3, pp. 264-274.
- HUET, N. e MARINÉ, C (1998) *Techniques d'évaluation de la metacognition. II - Les mesures dépendantes de l'exécution de tâches*. **L'Année Psychologique**. 98, pp. 727-742.
- JACOBS, J. E.; PARIS, S. G. (1987) *Children's Metacognition About Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction*. **Educational Psychologist**, nº 22 (3/4), 255-278.
- JOLIBERT, J. e colabs. (1994) **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- JOLY, M.C.R.A (1999) **Microcomputador e criatividade em leitura e escrita no ensino fundamental**. Tese (Doutorado), PSA-IPUSP, São Paulo.
- KAJIHARA, O. T. (1997) **Avaliação das habilidades fonológicas de disléxicos do desenvolvimento**. Tese (Doutorado) - PSA IPUSP, São Paulo.
- KATO, M. (1998) **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 6ª ed., São Paulo: Ática.
- KATO, M. (1995) **O aprendizado da leitura**. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes.
- KLEIMAN, A. (1999) **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6ª ed., Campinas: Pontes.
- KLEIMAN, A. (1983) **Diagnóstico de dificuldades na leitura: uma proposta de instrumento**. Cadernos Puc nº 16, Linguística (Leitura), EDUC / Cortez Editora.
- LA TAILLE, Y. de (1995) Leitores já: comentando o texto: "Leitura, uma questão comunitária", de Jean Foucambert. In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (Orgs.) **Alfabetização hoje**. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- MACHADO, A. D. (1996) **Reinventando a avaliação psicológica**. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo.
- MADRUGA, J. A. G.; LACASA, P. (1996) *Processos Cognitivos Básicos nos Anos Escolares*. COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação - Psicologia Evolutiva**. Vol. 1. Porto Alegre: Artes Médicas.

- MALICKY, G. V.; JULIEBÖ, M. F.; NORMAN, C. A.; POOL, J. (1997) *Scaffolding of Metacognition in Intervention Lessons*. **The Alberta Journal of Educational Research**. Vol. XXLIII, nº 2/3, Summer/ Fall, 114-126.
- MALUF, M. R.; BARRERA, S. D. (1997) **Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares**. Psicologia Reflexão e Crítica, vol.10 no.1. ISSN 0102-7972
- MARINÉ, C. E HUET, N. (1998) *Techniques d'évaluation de la metacognition. I - Les mesures indépendantes de l'exécution de tâches*. **L'Année Psychologique**. 98, pp. 711-726.
- MARQUES, M. L. (1995) *Quando as crianças permanecem pré-silábicas: em busca de uma explicação*. In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (Orgs.) **Alfabetização hoje**. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- MASON, L. (1994) *Cognitive and metacognitive aspects in conceptual change by analogy*. **Instructional Science** 22, pp. 157-187.
- MATTOS, M. I. L. de (1994) *Métodos de pesquisa em processos cognitivos*. In: **Questões metodológicas em Ciências Cognitivas**. Coleção Documentos – Série Ciência Cognitiva, 20, São Paulo IEA/USP, p.93-8.
- METCALFE, J.; SHIMAMURA, A. P. (orgs.) (1996) **Metacognition: Knowing about knowing**. London, A Bradford Book.
- MEYRS, M.; PARIS, S.G. (1978) *Children's metacognitive knowledge about reading*. **Journal of educational psychology**. 70, 680-690.
- MORAIS, A. G. (1998) **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática.
- MORAES, J. (1996) **A arte de ler**. São Paulo: Editora da UNESP.
- MORTATTI, A.R. L. (2000) **Os sentidos da alfabetização: (São Paulo / 1876/1994)**. São Paulo: Editora UNESP, CONPED.
- MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C.A.L. (1993) **Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar**. Alfabetização: passado, presente, futuro. São Paulo: FDE, p. 9-25. (Série Idéias, 19)
- NELSON, T. O. (1996) **Consciousness and Metacognition**. American Psychologist, Vol.51 no.2, 102-116.
- NICK, E. (1971) **Fundamentos de estatística para as ciências do comportamento**. Rio de Janeiro, Renes.
- NUNES, T.; BUARQUE, L.; BRYANT, P. (1992) **Dificuldades na aprendizagem da leitura: Teoria e prática**. São Paulo, Cortez. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 47)

- NUNES, T.; Bryant, P. e Bindman, M. (1995) *E quem se preocupa com a ortografia?* In: CARDOSO-MARTINS, C. (org.) **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes.
- PARIS, S. G.; JACOBS, J. E. (1984) **The Benefits of Instruction for Children's Reading Awareness and Comprehension Skills**. *Child Development*, 55, p.2083-2093.
- PATTO, M.H. S. (1990) **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, T. A. Queiroz.
- PATTO, M.H.S. (1984) **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar**. São Paulo, T. A. Queiroz.
- PEDROSA, R.C. (1984) **Desenvolvimento da leitura em crianças da 2ª, 3ª e 4ª séries da Escola Rural**. Dissertação (Mestrado), PUCSP, 1984.
- PERFETTI, C. A. (1985) **Reading ability**. New York, Oxford University Press.
- PERFETTI, C. A. (1992) *A capacidade para a leitura*. In: STENBERG, R. **As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem do processamento de informações**. Porto Alegre, Artes Médicas.
- PINHEIRO, A.M.V. (1994) **Leitura e escrita: Uma abordagem cognitiva**. Campinas, Editora Psy.
- POZO, J. I. (1998) **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- POZO, J. I. (1996) *Estratégias de aprendizagem*. In: Coll, C.; Palácios, J.E.; MARCHESE, A (orgs) **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Psicologia da Educação, Porto Alegre, Artes Médicas, V. 2.
- ROSE, T. M. S. de (1995) **Compreensão de leitura, ensino e conhecimento**. Tese (Doutorado), IPUSP, São Paulo.
- REGO, L.L.B. (1995) *A relação entre a evolução da concepção de escrita da criança e o uso de pistas grafo-fônicas na leitura*. In: CARDOSO-MARTINS, C. (org.) **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes.
- REGO, L.L.B. (1996) *Um estudo exploratório dos critérios utilizados pelas crianças para definir histórias*. In: DIAS, M.G.; SPINILLO, A G. **Tópicos em psicologia cognitiva**. Recife, Editora Universitária da UFPE.
- RINEHART, S. D. (1999) *"Don't think for a minute that I'm getting up there": opportunities for readers' theater in a tutorial for children with reading problems*. *Journal of a reading Psychology* 22, pp. 71-89.

- SARESP (2000) **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo**. Texto disponível na Internet:
<http://www.educacao.sp.gov.br/resultados...sp/saresp00.htm>
- SCALLON, G. (2000) *Avaliação formativa e psicologia cognitiva: correntes e tendências*. In: GRÉGOIRE, J. e colab. **Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva**. Porto Alegre, Artes Médicas.
- SCHRAW, G. e DENNISON, R.S. (1994) **Assessing Metacognitive Awareness**. *Contemporary Educational Psychology* 19, pp. 460-475.
- SCHWARZ, Norbert (1999) *Self-Reports. How the questions Shape the Answers*. **American Psychologist** 54, n.2, pp. 93-105.
- SEBER, M.G. (1996) **Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista**. São Paulo, Moderna.
- SEMINÉRIO, F.L.P. (1995) *A metacognição e seus usos: um mecanismo geral de desenvolvimento cognitivo*. **Arquivos Brasileiros de Psicologia** 47, n. 3, pp.3-27.
- SILVÉN, M. (1992) *The Role of Metacognition in Reading Instructional*. **Scandinavian Journal of Education Research** 36, n. 3, pp. 211-221.
- SINCLAIR, A. (1986) *Metalinguistic Knowledge and Language Development*. In: **Knowledge and Language**. Advances in Psychology, Elsevier Science Publishers BV (North-Holland).
- SOARES, M.B. (1989) **Alfabetização no Brasil: o estado de conhecimento**. Brasília, Reduc, 1989.
- SOUZA, M.P.R. (1996) **A queixa escolar e a formação do psicólogo**. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SOUZA, M.P.R. e MACHADO, A. M. (1997) **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- SPEDDING, S. e CHAN, L. (1993) *Metacognition, world identification, and reading competence*. **Contemporary Educational Psychology** 18, pp. 91-100.
- TFOUNI, L. V. (1991) **Letramento e alfabetização**. Petrópolis, Vozes.
- TFOUNI, L. V. (1995) *A escrita - remédio ou veneno?* In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (Orgs.) **Alfabetização hoje**. 2ª ed. São Paulo, Cortez.
- WOLFS, J. (2000) *Análise das práticas educativas que visam à participação do aluno na avaliação diagnóstica, na condução e na regulação de suas aprendizagens*. In: GRÉGOIRE, J. e colab. **Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva**. Porto Alegre, Artes Médicas.

ANEXO 1 - PROVAS DO SARESP DE PORTUGUÊS PARA A 3ª SÉRIE

**ANEXO 2 - INSTRUÇÃO E ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE
CONHECIMENTOS METACOGNITIVOS EM LEITURA**

INSTRUÇÃO

(Nome da criança) hoje vou te fazer algumas questões sobre o que você conhece de leitura. Não há uma resposta que seja certa ou errada. A melhor resposta para mim é a que esteja de acordo com o que realmente acontece enquanto você está lendo. Se você não entender alguma coisa, pode perguntar ou pedir que eu leia novamente para você.

Você entendeu?

Então vamos começar.

Nome - idade - 3ª série

Grupo

A - Conhecimento sobre tarefa (leitura):

- 1- Para você, tem alguma importância estar aprendendo a ler?
- 2- O que você conhece que serve para ser lido? Para que você acha que serve a leitura dessas coisas?
- 3- Você tem coisas de ler fora da escola?
- 4- Você costuma ver e ouvir alguma pessoa lendo? (Você já observou alguma coisa de especial quando vê essa(s) pessoa(s) lendo?)
- 5- Você percebe alguma diferença entre uma pessoa que está lendo bem e uma pessoa que está lendo com dificuldade?

B - Auto-avaliação:

Conhecimento declarativo

- 1- Você já aprendeu alguma coisa do que a professora tem ensinado sobre leitura?
- 2- (Como você tem se saído em leitura na escola?) Porque você acha que tem se saído assim nas atividades de leitura?
- 3- Tem alguma coisa que poderia ajudar você a se sair melhor nessas atividades de leitura?
- 4- O que você acha que é preciso para uma pessoa ler bem?

Conhecimento condicional

- 1- Você vê alguma diferença entre ler um livro de história ou o caderno? Quais?
- 2- Se você está lendo uma história por divertimento, como você faz?
- 3- Quando precisa ler coisas para estudar, como você faz?
- 4- O que mais lhe ajuda se você está lendo para uma prova?
- 5- Para você, qual o melhor modo de lembrar uma história?

C - Autogerenciamento:

Avaliação

- 1- O que você acha difícil em leitura?
- 2- Quando você pega um livro para ler, você já imagina se ele vai ser difícil ou fácil?
- 3- O que é importante no início de uma história?

4- O que há de importante nas últimas partes de uma história?

Planejamento

1- Digamos que eu te ofereça um monte de livros e peça para você escolher um para ler. O que você faz para escolher?

2- Digamos que você queira ler este livro, o que faria?

3- O que você precisa fazer quando tem que estudar alguma lição?

4- Se a professora falasse para você ler uma história para lembrar depois, o que você faria?

5- Quando você fala com outra pessoa sobre o que você leu, o que você pode contar para ela?

6- Se você tiver que ler um livro em voz alta bem rápido, podendo ler apenas algumas partes, o que você tentaria ler?

Regulação

1- Que coisas você consegue ler mais rápido do que outras?

2- Quando você está lendo, você costuma voltar e ler de novo alguma parte?

3- Como você faz quando encontra uma palavra que você não conhece?

4- O que você faz quando não entende uma frase?

ANEXO 3 - PROTOCOLO PARA REGISTRO E CORREÇÃO DE TAREFA DE LEITURA DE LIVRO

INSTRUÇÃO

Veja este livro de história. Gostaria que você o lesse para mim, da melhor maneira que puder. Peço que leia com atenção e em voz alta para que eu possa escutar. Você tem o tempo que precisar.

Você entendeu?

Então pode começar.

(2) Protocolo para registro condutas de auto-regulação:

Exemplo de condutas observadas:

MP = macro pausa (anotar os segundos).

(.) = micro pausa.

/ = entonação ascendente final.

LA = ler em voz alta.

LB = ler em voz baixa.

LS = ler silenciosamente.

CF = comentar figura.

RM = resmungar (como se falasse consigo mesmo).

↑ = soletrar.

(|) = silabar.

→ = acelerar ritmo da leitura.

“.” = palavra ou trecho comentado pelo leitor.

(...) = parte suprimida do texto base.

PA = pedir ajuda à examinadora.

¶ = interferência do examinador para responder ou oferecer explicação.

OP = omitir pontuação.

TL = troca de letra ou fonema.

TS = troca de sílaba.

TP = troca de palavra.

RL = reler letra ou fonema.

RP = reler palavra.

RF = reler um trecho ou frase.

DT = acompanhar a leitura com o dedo sobre o texto.

SUMÁRIO DE APLICAÇÃO DIRIGIDA

Nome:-

Data de nascimento: _____ Idade: _____ Turma: _____

Aplicador: _____ Data: _____

Tempo de leitura: _____

SUMÁRIO DE APLICAÇÃO DIRIGIDA

<u>Palavras lidas</u>	Taxa de erros	Acurácia	Taxa de
Erros			auto-regulação
_____	1: _____	_____ %	_____

ANÁLISE DOS ERROS Pistas usadas e pistas negligenciadas

Observações:

VERIFICAÇÃO DE ACORDO COM AS PISTAS

E = Erro; AR = Auto-regulação

Início:

<i>Página</i>	<i>Sentença</i>	<i>E</i>	<i>AR</i>	<i>Pistas usadas</i>	
				<i>E</i>	<i>AR</i>
Capa	O caracol viajante				
Capa	Sonia Junqueira / Ilustrações: Michele				
1	O caracol viajante				
1	Sonia Junqueira / Ilustrações: Michele				
3	Rodolfo é um caracol.				
3	Ele adora viajar.				
4	Rodolfo anda devagar.				
5	Ele não tem pressa de chegar.				
6	Rodolfo leva a casa nas costas.				
6	A barriga vai no chão.				
6	A cabeça vai no ar.				
7	Rodolfo vive sempre satisfeito.				

<i>Página</i>	<i>Sentença</i>	<i>E</i>	<i>AR</i>	<i>Pistas usadas</i>	
				<i>E</i>	<i>AR</i>
7	Ele não tem aluguel pra pagar.				
9	Passa areia.				
9	Passa terra.				
9	Rodolfo anda sem parar.				
10	Rodolfo sobe morro.				
10	Rodolfo desce serra.				
11	Ele não vê o tempo passar.				
12	Vem a chuva.				
12	Vem a enchente.				
12	Rodolfo resolve esperar.				
15	Passa folha.				
15	Passa pedra.				
15	Passa galho sem parar.				

<i>Página</i>	<i>Sentença</i>	<i>E</i>	<i>AR</i>	<i>Pistas usadas</i> <i>E</i> <i>AR</i>
15	E o caracol Rodolfo espera tudo acabar.			
16	Ele vê muita coisa.			
16	A paisagem é sempre boa de olhar.			.
19	Rodolfo fica amigo dos bichinhos.			
19	Ele gosta de conversar.			
19	Vaga-lume, sapo, mosca é gente boa de brincar.			
20	E Rodolfo vai andando.			
20	Vai andando até cansar.			
21	E quando isso acontece, Rodolfo não se aborrece, já é hora de parar.			
22	Rodolfo limpa um terreno, caladinho.			
23	Põe a casa em um cantinho.			
23	Qualquer lugar é o seu lar!			

Término:

3) Questões sobre compreensão e interpretação de texto:

- 1- O que você achou dessa história?
- 2- O que poderia contar para mim sobre esta história que acabou de ler?
- 3- Qual o personagem principal da história?
- 4- Onde se passa a história?
- 5- O que mais lhe chamou atenção na história? E por qual motivo?
- 6- Qual a idéia principal da história?

4) Questões sobre erros, auto-correções observados e comentários da criança durante a leitura:

- Agora gostaria de perguntar algumas coisas sobre o que você leu:

1- Teve alguma palavra que você achou mais difícil de ler?

2- Tem alguma palavra da história que você não entendeu o significado?

3- O que você poderia fazer para descobrir o significado desta palavra?

4- Notei que você leu devagar a palavra “.....” Por quê?

5- Notei também que você deu uma paradinha antes de ler “.....”. Por quê?

6- Observei que você leu e leu de novo a palavra (e/ou trecho) “.....”. Por quê?

7- Você poderia mostrar para mim uma palavra no texto.

8- Você poderia mostrar para mim uma frase no texto. E como você sabe que aí é uma frase?

ANEXO 4 - TABELAS DE FREQUÊNCIA E PORCENTAGEM DA CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS GRUPOS G1 E G2

Apresentamos as tabelas contendo as categorias, frequências e porcentagens de resposta por grupo de participantes da pesquisa. No final da coluna de cada questão apresentamos a *soma* de frequências e porcentagem obtidas no *interior de cada grupo*. Assim temos, de modo independente, a representatividade que cada categoria teve entre os relatos em cada um dos grupos.

TABELA 6: Escore do relato dos grupos acerca de conhecimento sobre tarefa e pessoas

ITENS / CATEGORIAS	GRUPOS			
	G1		G2	
A – Conhecimento sobre tarefa e pessoas	n	%	n	%
1- Importância de estar aprendendo a ler				
1.1 Para poder trabalhar (adquirir e/ou manter-se no trabalho)	6	23,1	10	27,0
1.2 Pelo prazer de ler	5	19,2	3	8,1
1.3 Para executar tarefas do dia a dia	11	42,3	18	48,6
1.4 Para adquirir outros conhecimentos ou habilidades	4	15,4	6	16,2
Subtotal	26	100	37	100
2- Coisas que servem para serem lidas				
2.1 Livros	21	35,0	17	25,8
2.2 Revistas	7	11,7	13	19,7
2.3 Jornal	3	5,0	9	13,6
2.4 Gibi	6	10,0	8	12,1
2.5 Caderno	6	10,0	6	9,1
2.6 Outros (lousa, papel, historinha, bíblia, manual de TV, calendário, filme/ novela, prova, texto, jogo, lição, folha de anúncio, dicionário, folhetim, compras, papel de assinatura, placa, propaganda eleitoral, coisas escritas, letra)	17	28,3	13	19,7
Subtotal	60	100	66	100
2.1- Para o que serve lê-las.				
2.1.1 Para aprender (ler/ ler e escrever/ outros conhecimentos)	18	72,0	16	64,0
2.1.2 Para obter informações sobre a atualidade	2	8,0	3	12,0
2.1.3 Para lazer/ distração	4	16,0	3	12,0
2.1.4 Para solucionar problemas do dia a dia	1	4,0	3	12,0
Subtotal	25	100	25	100
3- Coisas de ler fora da escola.				
3.1 Em casa	12	60,0	13	52
3.2 Na rua	8	40,0	12	48
Subtotal	20	100	25	100
4- Pessoas que costuma ver ou ouvir lendo.				
4.1 Parentes próximos (mãe, pai, prima, tio, avó, irmão)	16	69,6	14	60,9
4.2 Pessoas na escola (colegas, professora, diretora)	6	26,1	6	26,1
4.3 A si próprio	1	4,3	1	4,3
4.4 Pessoas na rua	0	0,0	2	8,7
Subtotal	23	100	23	100
4.1 Aspectos observados da leitura realizada por outras pessoas.				
4.1.1 Aquisição de informações	2	20,0	5	19,3
4.1.2 Uso da atenção na leitura	0	0,0	9	34,6
4.1.3 Motivação para a leitura	1	10,0	3	11,5
4.1.4 Outros aspectos observados (Leitura silenciosa/ em voz alta; variação da velocidade; auxílio na leitura de outra criança; multiplicidade de coisas lidas; seriedade; acompanhamento)	7	70,0	9	34,6
Subtotal	10	100	26	100
5- Diferenças identificadas entre ler bem e ler com dificuldade.				
5.1 Diferenças referentes ao modo				
A pessoa que está lendo bem	13	28,9	20	33,9
A pessoa que está lendo com dificuldade	18	40,0	32	54,2
5.2 Diferenças referentes à causalidade				
A pessoa que está lendo bem	6	13,3	3	5,1
A pessoa que está lendo com dificuldade	8	17,8	4	6,8
Subtotal	45	100	59	100
TOTAL	201		253	

TABELA 7: Escore do relato dos grupos acerca de conhecimento sobre auto-avaliação (Conhec. Declarativo)

ITEM/ CATEGORIA	GRUPOS			
	G 1		G 2	
B - Auto-avaliação:	N	%	n	%
<i>B.1 - Conhecimento declarativo</i>				
1- Relato de aquisição de leitura na escola				
1.1 Conhecimento relacionado ao nível da palavra	11	50,0	5	15,6
1.2 Conhecimento relacionado ao nível ortográfico e textual	8	36,4	19	59,4
1.3 Conhecimento sobre estratégias e integração com outras disciplinas	3	13,6	8	25,0
Subtotal	22	100	32	100
2- Fatores que influenciam seu desempenho em leitura				
2.1 Influência de fatores internos				
<i>Variáveis que atuam a favor do desempenho</i>	17	60,8	21	53,8
<i>Variáveis que atuam contra o desempenho</i>	7	25,0	11	28,2
2.2 Influência de fatores externos				
<i>Variáveis que atuam a favor do desempenho</i>	2	7,1	1	2,6
<i>Variáveis que atuam contra o desempenho</i>	2	7,1	6	15,4
Subtotal	28	100	39	100
3- Fatores que poderiam melhorar seu desempenho				
3.1 Fatores internos	17	74,0	19	86,4
3.2 Fatores externos	6	26,0	3	13,6
Subtotal	23	100	22	100
4- Fatores que determinam a formação do leitor				
4.1 Esforço pessoal e capacidade para ler e estudar	33	91,6	28	73,7
4.2 Dispor de recursos externos	1	2,8	0	0,0
4.3 Utilização de estratégias de leitura	2	5,6	7	18,4
4.4 Contribuições afetivas	0	0,0	3	7,9
Subtotal	36	100	38	100

TABELA 8: Escore do relato dos grupos acerca de conhecimento sobre auto-avaliação (Conhec. Condicional)

ITEM/ CATEGORIA	GRUPOS			
	G 1		G 2	
B – Auto-avaliação:	n	%	n	%
<i>B.2- Conhecimento condicional</i>				
1- Diferenças identificadas entre ler livro de história e caderno				
1.1 Diferencia pela sensação provocada				
<i>Livro</i>	1	3,3	2	4,3
<i>Caderno</i>	1	3,3	2	4,3
1.2 Diferencia pelo conteúdo				
<i>Livro</i>	6	20,0	13	28,3
<i>Caderno</i>	6	20,0	11	23,9
1.3 Diferencia pelos aspectos formais				
<i>Livro</i>	8	26,7	5	11,0
<i>Caderno</i>	2	6,7	0	0,0
1.4 Diferencia pela função				
<i>Livro</i>	0	0,0	6	13,0
<i>Caderno</i>	6	20,0	7	15,2
Subtotal	30	100	46	100
2- Como procede numa leitura por divertimento				
2.1 Como (modo como procede)	21	53,8	26	46,4
2.2 Quando (tempo e finalidade)	12	30,8	14	25,0
2.3 Onde (em que lugar)	6	15,4	16	28,6
Subtotal	39	100	56	100
3- Como procede numa leitura para estudo				
3.1 Como (modo como procede)	20	87,0	20	62,5
3.2 Onde (em que lugar)	1	4,3	9	28,1
3.3 Quando (tempo e finalidade)	2	8,7	3	9,4
Subtotal	23	100	32	100
4- Como proceder numa leitura de preparação para prova				
4.1 Como (modo como procede)	21	91,4	34	94,4
4.2 Onde (em que lugar)	1	4,3	0	0,0
4.3 Quando (tempo e finalidade)	1	4,3	2	5,6
Subtotal	23	100	36	100
5- Como proceder para lembrar de uma história				
5.1 Usando estratégias de memorização	20	87,0	21	84,0
5.2 Usando estratégias de recordação	3	13,0	4	16,0
Subtotal	23	100	25	100
TOTAL	256		317	

TABELA 9: Escore do relato dos grupos acerca de conhecimento sobre autogerenciamento (Avaliação da tarefa)

ITEM/ CATEGORIA	GRUPO 1		GRUPO 2	
	n	%	n	%
C – Autogerenciamento				
C.1 – Avaliação da tarefa				
1- Identificação de dificuldades na leitura				
1.1 Interferências externas sobre a leitura (sono, professora, colegas)	2	11,1	2	15,4
1.2 Leitura de letras (difíceis, que não conhece)	3	16,6	0	0
1.3 Palavras (grandes, que não conhece, raras, estrangeiras)	10	55,5	8	61,5
1.4 Pontuação e problemas de nível ortográfico	1	5,5	1	7,7
1.5 Matemática e leitura de ciências	2	11,1	0	0
1.6 Tamanho e apresentação gráfica do texto	0	0	2	15,4
Subtotal	18	100	13	100
2- Avaliação prévia da tarefa de leitura				
2.1 Imagina que vai ser sempre difícil	3	27,3	1	7,1
2.2 Imagina que vai ser sempre fácil	2	18,2	0	0
2.3 Difícil ou fácil, não faz diferença	2	18,2	0	0
2.4 Só percebe depois	1	9,0	3	21,4
2.5 Avalia utilizando alguma estratégia de inferência (pela capa, se é releitura, tamanho e número de páginas, pelas palavras)	3	27,3	10	71,4
Subtotal	11	100	14	100
3- O que há de importante nas primeiras partes de uma história				
3.1 Referência ao conteúdo (Tem gente mal, tem coisas ruins)	1	6,7	5	12,2
3.2 O título da história	5	33,3	7	17,1
3.3 Apresentação da história (Começa a falar da história antes de começar)	2	13,3	9	21,9
3.4 Aspectos formais (desenho, parágrafo, letra grande, nome do autor, editora)	4	26,7	6	14,6
3.5 Referência a começos típicos ('Era uma vez...')	3	20,0	9	21,9
3.6 Disposições pessoais para a leitura (Prestar atenção à história/ saber ler/ saber escrever)	0	0	5	12,2
Subtotal	15	100	41	100
4- O que há de importante nas últimas partes de uma história				
4.1 Referência ao conteúdo típico	12	57,1	18	60,0
4.2 Aspectos formais (nome do autor, "fim", ponto final)	7	33,3	6	20,0
4.3 Disposições pessoais para a leitura	2	9,6	1	3,3
4.4 Referência a finais típicos	0	0	5	16,7
Subtotal	21	100	30	100

TABELA 10: Escore do relato dos grupos acerca de conhecimento sobre autogerenciamento (Planejamento)

ITEM/ CATEGORIA (continuação)	GRUPO 1		GRUPO 2	
	n	%	n	%
C – Autogerenciamento				
C.2 – Planejamento				
1- Critério para escolha de livro				
1.1 Lê o título ou nome da história	2	10	12	48
1.2 Olha as ilustrações	4	20	2	8
1.3 Olha a capa e as páginas	5	25	5	20
1.4 Tamanho do livro, quantidade de coisas para ler, dificuldade das palavras, pelos capítulos	6	30	4	16
1.5 Tipo de história	3	15	2	8
Subtotal	20	100	25	100
2- Planejamento para ler livro				
2.1 Lê título, abre o livro e lê até o final da história	11	61,1	8	38,1
2.2 Almoça, descansa e lê o livro	1	5,5	0	0
2.3 Lê a capa, folha de rosto, nome do autor, ilustrador, editora, título do livro e a história do início ao fim	3	16,7	9	42,9
2.4 Abre e lê / lê só o começo	2	11,2	3	14,3
2.5 Confere o número de páginas e começa a ler	1	5,5	0	0
2.6 Cuidados com o livro	0	0	1	4,7
Subtotal	18	100	21	100
3- Planejamento para estudar uma lição				
3.1 Pegar o caderno e estudar	2	10,5	3	10,0
3.2 Fazer a lição, cópia e leitura	3	15,8	5	16,7
3.3 Leitura da matéria (ou lição) para entendimento	4	21,1	2	6,7
3.4 Presta atenção e estuda com vontade, com esforço	4	21,1	9	30
3.5 Procura 1 lugar adequado para estudo, pega lápis e borracha	1	5,6	5	16,6
3.6 Fazer a lição, treino, cópia	3	15,8	1	3,3
3.7 Ler, outros livros conforme ao assunto da lição	2	10,5	5	16,7
Subtotal	19	100	30	100

TABELA 11: Escore do relato dos grupos acerca de conhecimento sobre autogerenciamento (Planejamento)

ITEM/ CATEGORIA	GRUPO 1		GRUPO 2	
	n	%	n	%
C – Autogerenciamento				
C.2 – Planejamento				
4- Planejamento para ler e lembrar de uma história				
4.1 Relia a história depois de ouvir alguém lendo	2	10	1	3,7
4.2 Lia várias vezes, decorava	8	40	12	42,9
4.3 Prestava atenção	6	30	8	28,6
4.4 Escutava alguém lendo	2	10	1	3,6
4.5 Escrevia a história lida	2	10	3	10,7
4.6 Procurava um lugar adequado para a leitura	0	0	2	7,1
4.7 Procurava lembrar do que estava escrito	0	0	1	3,7
Subtotal	20	100	28	100
5- Seleção de informação relevante para recontar história				
5.1 Seleciona conteúdos da história	16	80	17	79,4
5.2 Faz uma apreciação sobre o que achou da história	4	20	7	20,6
Subtotal	20	100	34	100
6- Partes priorizadas numa leitura rápida				
6.1 Partes que contam o que aconteceu	0	0	2	10
6.2 O que é mais fácil	3	20,0	7	35
6.3 As primeiras e as últimas partes (frases, páginas)	1	6,7	2	10
6.4 Partes específicas (as de ação, as mais felizes, as primeiras páginas ou as últimas páginas)	4	26,6	3	15
6.5 Leria o começo, o meio e o fim da história (resumo)	1	6,7	6	30
6.6 Ia vendo os desenhos e falando	1	6,7	0	0
6.7 A partir da primeira parte até o que desse tempo	5	33,3	0	0
Subtotal	15	100	20	100

TABELA 12: Escore do relato dos grupos acerca de conhecimento sobre autogerenciamento (Regulação)

ITEM/ CATEGORIA	GRUPO 1		GRUPO 2	
C – Auto-gerenciamento				
C.3 – Regulação	n	%	n	%
1- Coisas que consegue ler mais rápido				
1.1 As letras	4	25	0	0
1.2 Certo tipo de texto considerado mais fácil em relação a outro (gibi mais fácil que livro, jornal mais do que revista)	3	18,8	7	36,8
1.3 As palavras e textos familiares e mais fáceis (o próprio nome, coisas que a professora escreve na lousa)	5	31,3	7	36,8
1.4 Trechos que treinou a leitura	1	6,3	0	0
1.5 As coisas que presta atenção	1	6,3	0	0
1.6 Palavras ou livros pequenos (com poucas folhas, poucas palavras)	2	12,5	3	15,8
1.7 As coisas que lê com pressa	0	0	2	10,5
Subtotal	16	100	19	100
2- Utilização da releitura				
2.1 Para histórias que tenha gostado	7	35	3	15,8
2.2 Para memorização (de palavra, trecho, da história)	3	15	2	10,4
2.3 Quando encontra alguma dificuldade (quanto a ortografia ou compreensão ou conferência do que leu)	10	50	14	73,8
Subtotal	20	100	19	100
3- Procedimento mediante uma palavra desconhecida				
3.1 Procura no dicionário ou em outro livro	4	16	14	56
3.2 Pergunta para alguém	7	28	7	28
3.3 Fala o alfabeto até reconhecer as letras da palavra	3	12	0	0
3.4 Relê, tenta ler	9	36	3	12
3.5 Pula a palavra	2	8	1	4
Subtotal	25	100	25	100
4- O que você faz quando não entende uma frase				
4.1 Releitura das palavras ou da frase	7	35	9	34,6
4.2 Pede ajuda para alguém (professora, mãe, colega)	10	50	10	38,5
4.3 Presta mais atenção	1	5	0	0
4.4 Decifra as letras	1	5	0	0
4.5 Confere as palavras no dicionário	0	0	4	15,4
4.6 Pensa sobre os sentidos possíveis para a frase	0	0	2	7,7
4.7 Pula a frase	1	5	1	3,8
Subtotal	20	100	26	100