

A IMPORTÂNCIA DA ESTRATÉGIA DE AUTOAVALIAÇÃO NA COMPREENSÃO LEITORA

Rafaela Janice Boeff de VARGAS

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Resumo: O presente estudo pretende verificar a importância da estratégia de autoavaliação na compreensão da leitura. Para tanto, buscou-se analisar o nível de compreensão leitora e o uso da estratégia metacognitiva de autoavaliação de leitura a partir de três distintas tarefas – tarefa de compreensão leitora (ordenamento de parágrafos de texto narrativo em ambiente virtual), tarefa de monitoramento das estratégias metacognitivas de leitura (registros realizados pelo *software* de captura *Snagit 8*) e tarefa de consciência do uso de estratégias metacognitivas de leitura (relato, através de protocolo verbal, das estratégias usadas na ordenação dos parágrafos do texto) – realizadas por 16 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Os resultados encontrados mostram uma heterogeneidade no nível de compreensão leitora dos participantes. No entanto, os participantes que demonstraram maior realização da estratégia de autoavaliação da leitura apresentaram desempenho superior na compreensão de texto narrativo.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Estratégias metacognitivas de leitura. Autoavaliação.

THE IMPORTANCE OF SELF-ASSESSMENT STRATEGY IN READING COMPREHENSION

Abstract: This study aims to verify the importance of self-assessment strategy in reading comprehension. To this, it sought to analyze the level of reading comprehension and the use of metacognitive strategy in reading self-assessment from three different tasks – reading comprehension task, monitoring task of the strategies reading metacognitive and task awareness of the use of reading metacognitive strategies – performed by 16 students of the 6th year of elementary school. The results show heterogeneity at the level of reading comprehension of the participants. However, participants who demonstrated higher use of self-assessment strategy show better perform in the understanding of narrative text.

Keywords: Reader comprehension. Metacognitive reading strategies. Self-assessment.

LA IMPORTANCIA DE LA ESTRATEGIA DE LA AUTOEVALUACIÓN EN COMPREENSIÓN LECTORA

Resumen: Este estudio tiene por objeto comprobar la importancia de la estrategia de auto-evaluación en la comprensión lectora. Por lo tanto, hemos tratado de analizar el nivel de comprensión de la lectura y el uso de la estrategia metacognitiva de la autoevaluación de la lectura a partir de tres diferentes tareas – tarea de comprensión de la lectura (ordenación de los párrafos de texto narrativo en un entorno virtual), tarea de seguimiento de las estrategias de metacognitivas de la lectura (registros llevados a cabo por el software de captura de Snagit 8) y tarea de la conciencia de la utilización de estrategias metacognitivas de la lectura (donde se informa a través del protocolo verbal, las estrategias utilizadas en el ordenación de los párrafos de texto) – realizado por 16 alumnos del 6º año de la escuela primaria. Los resultados muestran heterogeneidad en el nivel de comprensión de la lectura de los participantes. Sin embargo, los participantes que demostraron mayor rendimiento en la estrategia de autoevaluación presentaron un rendimiento superior en la comprensión de un texto narrativo.

Palabras clave: La comprensión lectora. Estrategias metacognitivas de lectura. Autoevaluación.

INTRODUÇÃO

Embora a leitura seja considerada fator primordial e incontestável no processo educativo e na formação do cidadão, as dificuldades encontradas nessa área no Brasil são inúmeras, fazendo-se necessária a investigação de novas alternativas para desenvolver a habilidade de compreensão leitora dos estudantes.

Sabemos que a leitura não é um processo que se ensina com fórmulas rígidas. O papel do professor é, portanto, tornar possível a aprendizagem da leitura, criar oportunidades que desenvolvam o processo cognitivo de leitura e a compreensão do texto escrito. Contudo, o professor de Língua Portuguesa somente poderá oportunizar essa aprendizagem aos seus alunos se ele tiver conhecimento desse processo, dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que o compõem.

Nesse sentido, os estudos da Psicolinguística têm trazido grandes avanços na tarefa de compreender como o processamento cognitivo da leitura acontece e, a partir disso, indicar caminhos para o desenvolvimento da compreensão leitora. Dentro dessa perspectiva, o presente trabalho busca investigar a importância da estratégia de autoavaliação para a compreensão leitora. Para tanto, contou-se com a participação de 16 alunos do 6º ano do

Ensino Fundamental em três distintas tarefas: a tarefa de compreensão leitora (ordenamento de parágrafos de texto narrativo em ambiente virtual), a tarefa de monitoramento das estratégias metacognitivas de leitura (registros realizados pelo *software* de captura *Snagit 8*) e a tarefa de consciência das estratégias metacognitivas de leitura (relato das estratégias usadas na ordenação dos parágrafos do texto).

Passemos, agora, ao construto teórico pertinente ao entendimento deste estudo. Na sequência, abordamos a metodologia empregada na pesquisa. Por fim, apresentamos os resultados encontrados e as conclusões a que chegamos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentamos, nessa seção, o recorte teórico que julgamos relevante para fundamentar esta pesquisa. Trazemos os conceitos postulados pela Psicolinguística, que analisa a leitura como um processo cognitivo, além de estudos sobre a estrutura narrativa, no intuito de colaborar para a renovação do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da compreensão em língua materna.

1.1. COMPREENSÃO LEITORA

Compreender um texto é construir sentidos e esse processo pressupõe a ativação de diversos processos mentais. Kintsch e Miller (1984) afirmam que a compreensão é resultado da interação entre leitor e texto e, portanto, envolve não só a organização textual, mas também as habilidades cognitivas do leitor.

Scherer (2009) afirma que a compreensão se dá pelo estabelecimento de relações intrínsecas entre os componentes do sistema linguístico e as informações extratextuais consolidadas em nossa memória de longo prazo, que são recrutadas durante a inferenciação de significado. Segundo a autora, além desses, outros fatores podem afetar o processamento do discurso, tais como aspectos relacionados às diferenças individuais em abordar e compreender uma mensagem. Dessa forma, a leiturabilidade não é uma propriedade fixa, mas sim o produto de uma interação entre leitor e texto e, portanto, o grau de dificuldade de um texto se estabelece em função da pessoa que o lê (KINTSCH; MILLER, 1984).

A construção pertinente de sentido, segundo Kleiman (2013), deve-se muito mais ao conhecimento prévio e às predições, ativadas na memória do leitor pelo próprio texto, que à informação impressa em si. É muito comum os leitores conhecerem e compreenderem todas as palavras de um texto, contudo não alcançarem a compreensão global do mesmo.

Nesse sentido, Smith (2003) afirma que a memória humana armazena a percepção e a compreensão do mundo, isto é, a representação de padrões e regularidades mais gerais – os esquemas – que ocorrem a partir das experiências. O autor salienta que todos leitores desenvolvem e necessitam de um grande número de esquemas relacionados ao modo pelo qual os textos escritos estão organizados. Entre esses esquemas estão aqueles sobre os gêneros textuais específicos e a estrutura do discurso escrito, bem como conhecimento de eventos, os denominados *scripts*.

As características dos gêneros textuais exercem uma importante função em benefício dos leitores. Se não se conhece a estrutura de um texto, a compreensão será distorcida. Segundo Smith (2003), a estrutura do discurso faz parte de nossa estrutura cognitiva, do modo como organizamos nosso conhecimento de mundo. Essas estruturas, que são observadas e analisadas na organização dos textos, são implícitas no cérebro humano.

Também Eysenck e Keane (2007) afirmam que os conceitos são criados no cérebro por meio de esquemas, cuja função é organizar diferentes conhecimentos em categorias, de acordo com suas características, a fim de facilitar a ativação da memória no momento em que um desses conhecimentos é evocado. Diante disso, podemos dizer que quanto mais gêneros textuais o leitor conhecer, maior será o número de esquemas consolidados na memória e, conseqüentemente, maior a competência leitora. Conhecer a estrutura do texto auxilia a predição do que está por vir, qual será a próxima seqüência ou a próxima situação.

Podemos dizer, portanto, que a leitura é um processo complexo, sendo o sentido construído pelo leitor a partir da percepção de elementos linguísticos e da ajuda de elementos não presentes no texto – os diferentes conhecimentos prévios. Sendo assim, o uso de estratégias de leitura adequadas desempenha um papel importante nesse processo.

1.2. ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA: A AUTOAVALIAÇÃO

Metacognição é a capacidade do ser humano em refletir sobre os processos envolvidos no desempenho das atividades cognitivas. Os fenômenos linguísticos, tais como compreensão oral e escrita e produção oral e escrita, fazem parte da cognição. Por outro lado, tentar entender o que se sabe e como a aquisição do conhecimento se dá faz parte da metacognição. Os processos metacognitivos se dão quando se pensa sobre os próprios pensamentos, quando a pessoa reflete sobre se está aprendendo ou se comete um erro (MATLIN, 2004).

Desse modo, as estratégias metacognitivas de leitura referem-se às atividades planejadas, reflexivas e intencionais no processo de construção do sentido do texto. Kato (1995) diz que a utilização dessas estratégias caracteriza o leitor maduro, pois prevê o controle planejado das atividades que levam à compreensão.

O processamento da informação na leitura acontece de forma automática, inconsciente. Porém, é quando aparece alguma dificuldade (uma frase mal compreendida, uma palavra ambígua ou desconhecida) que o leitor experiente para sua leitura e presta atenção maior a esse trecho, tentando solucionar o problema de forma consciente. As estratégias funcionam, nesses casos, como mecanismos detectores de falhas.

Segundo Joly *et al.* (2006), as estratégias metacognitivas aplicadas ao processo de compreensão em leitura podem ser definidas ainda como a consciência que o leitor tem sobre o próprio nível de compreensão durante a leitura e a sua habilidade em controlar as atividades cognitivas responsáveis pelo processo de compreensão de um determinado texto. Em outras palavras, são procedimentos que o indivíduo utiliza para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento enquanto lê.

Dentre as estratégias metacognitivas de leitura, destacamos, neste estudo, a estratégia de autoavaliação. Trata-se da estratégia realizada quando o leitor julga sua compreensão e seus procedimentos realizados para atingi-la. Por meio de uma sensibilidade consciente, o leitor percebe quando sua compreensão falhou, detecta a comunicação inadequada e procura estratégias de reparo corretivo, para alcançar o objetivo proposto em sua leitura (LEFFA, 1996).

Como estratégias de reparo, o autor cita reler, ler procurando identificar as ideias principais, inferir, levantar hipóteses, autoquestionar-se, reler apenas o que não entendeu, criar uma imagem mental dos dados do texto vendo-o como um todo, ajustar a leitura aos objetivos, procurar conhecimento prévio e ajustá-lo ao texto, entre outras. As estratégias de reparo, embora possam obstruir o processo de leitura, devem ser usadas em determinadas situações a fim de evitar sérios problemas de compreensão.

A autoavaliação é uma etapa importante no processo da leitura, pois permite ao leitor conscientizar-se de seus erros e falhas, podendo então se dedicar mais aos aspectos considerados necessários para melhorar sua compreensão.

1.3. ESTRUTURA TEXTUAL: A SEQUÊNCIA NARRATIVA

O reconhecimento da estrutura do texto é muito importante na decisão por uma ou outra estratégia de compreensão leitora, pois o leitor apóia-se nela para inferir o sentido pretendido pelo autor. Tomitch (1998) afirma que a organização textual de acordo com o padrão problema-solução fornece pistas, orientando o leitor para a sequência de etapas, as quais normalmente consistem em situação inicial, problema, solução e avaliação. Para a autora, as proposições constituintes dos elementos básicos desse modelo apresentam as informações fundamentais para a compreensão textual.

Para Van Dijk (2010), um texto, quer oral ou escrito, não é apenas um conjunto de sentenças, mas sim uma sequência ordenada, a partir de combinações possíveis, desde que seja significativa e represente certas estruturas de fato – por exemplo, episódios. Em outras palavras, para que seja aceitável, a sequência das proposições deve satisfazer as condições de coerência, isto é, deve denotar uma sequência de fatos relatados, tais como causa e efeito; de modo que uma proposição tenha relação com as anteriores e, conseqüentemente, com a posterior. Trata-se do que o autor denominou de coerência local, ou seja, a microestrutura.

Contudo, Van Dijk (2010) salienta que a significância do texto (no caso, o escrito) não se dá apenas no nível da microestrutura, a partir da coerência local. O texto necessita também de coerência global, que é fornecida a partir da informação semântica, isto é, a macroestrutura. Ele explica ainda que essa coerência, em nível de macroestrutura, não resulta da soma de

todas as conexões coerentes de sentenças, ao contrário, são organizadas por um tipo de sintaxe específica do discurso, que especifica as funções de cada parte do texto, tais como situação, complicação e resolução da história que está sendo contada.

Nesse sentido, o autor apresenta a distinção entre parágrafo e episódio, definindo episódio como uma unidade semântica e parágrafo como a representação superficial do episódio. Os parágrafos ou episódios são caracterizados como sequências coerentes de sentenças do discurso, marcadas linguisticamente quanto ao começo e/ou fim e definidas quanto a algum tipo de unidade temática – mesmos participantes, tempo, lugar, evento ou ação. A noção de episódio, segundo o autor, refere-se a uma unidade textual que corresponde à noção de macroestrutura.

Leitores proficientes usam seu conhecimento sobre a organização do texto para facilitar a codificação e subsequente recuperação das informações do texto, pois eles processam o texto de forma estratégica. Eles são hábeis em perceber importantes pistas no texto, as quais sinalizam um determinado padrão retórico e, também, usam seu próprio conhecimento desse padrão para organizar a entrada da informação dentro blocos hierárquicos, formando uma macroestrutura completa. Por outro lado, leitores menos eficientes são menos conscientes da organização textual e tendem a perceber todas as ideias do texto como igualmente importantes (TOMITCH, 2003b).

A macroestrutura é diferenciada da superestrutura, segundo Van Dijk (2010), pelo fato de que a primeira trata do conteúdo, enquanto a segunda da forma do texto. Para o autor, os usuários de uma língua manipulam a superestrutura do texto de maneira estratégica, tentando ativar, na memória semântica, uma superestrutura relevante tão logo o contexto ou o próprio texto sugerir uma pista.

Rahal (2009) afirma que a superestrutura é um elemento necessário ao processamento da linguagem, pois será ativada sempre que o leitor se deparar com determinada situação comunicativa, preenchendo expectativas de leitura. Ela ativa, no momento da leitura, os modelos esquemáticos cognitivos na memória do leitor e, conseqüentemente, será um fator

determinante para a compreensão leitora de determinado texto, uma vez que o leitor cognitivamente engajado vai testar hipóteses que identifiquem a superestrutura do texto lido.

Para Adam (2008, 1987), o texto é definido como um fenômeno extremamente heterogêneo, composto por *N* sequências relacionadas hierarquicamente. Em outras palavras, um texto pode ser entendido como uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna própria em relação de dependência/independência com o conjunto mais vasto do qual faz parte.

Em relação à narrativa, o autor afirma que se trata de uma estrutura sequencial complexa em que a ordem dos constituintes não é aleatória, mas orientada por princípios cognitivos e comunicativos que interagem na distribuição de informações no texto, facilitando o seu processamento. É uma estrutura hierárquica dos acontecimentos, que apresenta a seguinte organização de macroproposições: situação inicial, nó desencadeador de conflito, reação ou avaliação, desenlace e situação final (ADAM, 2008, 1987).

Segundo Adam (2008, 1987), se a sequência se desenvolve, o agrupamento de macroproposições narrativas é comumente salientado por mudanças de parágrafos. Para o autor, a aplicação do esquema de enredo é um processo interpretativo de construção de sentido, guiado pela segmentação e por marcas linguísticas muito diversas. Esse processo é submetido a escolhas e decisões de estruturação centradas na identificação de um núcleo e um desenlace.

Kleiman (2013) destaca que a organização dos parágrafos é importante para determinar o sucesso ou insucesso na compreensão do texto. Para ela, leitores deficientes procuram a coerência, mas têm regras inadequadas no nível cognitivo que regem essa procura. Esses leitores têm regras inflexíveis para a compreensão do tema, que interferem negativamente na compreensão do texto quando este não corresponde à hipótese inicial do leitor.

2 METODOLOGIA

Tendo como objetivo verificar a importância da estratégia de autoavaliação na compreensão leitora, o presente estudo – aprovado pelo comitê de ética da PUCRS, sob

registro CEP 10/05140 – apresenta o desempenho de 16 participantes, alunos de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Campo Bom – RS, com idade entre 10 e 11 anos, em três distintas tarefas: tarefa de compreensão leitora, tarefa de monitoramento das estratégias de leitura e tarefa de consciência do uso de estratégias metacognitivas de leitura.

Na tarefa de compreensão leitora (TCL), os participantes foram convidados a ler um texto narrativo, cujos parágrafos estavam desordenados (com exceção do primeiro), para então ordená-los. O texto utilizado para essa tarefa foi escrito por Vieira (2010), aluno de uma escola municipal de Campina Grande, na Paraíba, que foi finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa de 2008. Esse texto encontra-se publicado na revista *Na ponta do Lápis*, distribuída pela Fundação Itaú Social a professores de escolas públicas. Optou-se pela escolha desse texto pelo fato de ter sido escrito por um aluno de mesma faixa etária e, portanto, universo cognitivo semelhante ao dos participantes desta pesquisa.

A TCL foi realizada em computador e a ordenação foi feita a partir da enumeração dos devidos parágrafos em um quadrinho branco localizado em frente a cada parágrafo. O texto ocupou a extensão de uma tela inteira do microcomputador, de modo que não foi necessário fazer a rolagem de páginas, tampouco seguir para a página seguinte ou ter que regressar à página anterior. A escolha por esse modelo motivou-se pelo fato de exigir menos habilidades de informática, tendo em vista que os participantes eram crianças de 10 e 11 anos de uma escola pública.

Buscamos, com essa tarefa, mensurar a capacidade de o leitor reconhecer e ordenar a sequência narrativa, identificando os episódios e ordenando-os em parágrafos, conforme os acontecimentos da história. Partimos do pressuposto de que o leitor que é capaz de reconhecer a organização das macroproposições da narrativa – situação inicial, nó desencadeador, reação, desenlace, situação final – proposta por Adam (2008, 1987), tende a apresentar um bom desempenho na compreensão da trama narrada.

Salientamos que havia mais de uma possibilidade de ordenação dos parágrafos, importando, apenas, que se construísse uma narrativa coerente. Diante disso, a avaliação na TCL considerou a coerência do texto criado pelos participantes, não sendo necessário

apresentar a mesma organização sugerida pelo texto original. Sendo assim, a pontuação dada nessa tarefa foi de 2 pontos para a sequência globalmente coerente, 1 ponto para sequência localmente coerente e zero para a sequência incoerente.

Já a tarefa de monitoramento das estratégias de leitura (TMEL) utilizadas pelos participantes durante a leitura e o ordenamento dos parágrafos consistiu na gravação efetuada pelo *software* de captura *Snagit 8* de todo o percurso realizado pelo participante durante a TCL. Trata-se de uma ferramenta da informática que permite registrar todo e qualquer movimento que o usuário faça no computador, desde que seja observável na tela do monitor (através da movimentação do cursor), durante sua utilização, podendo ser cronometrado o momento e o tempo de execução de cada um desses movimentos.

A partir desses vídeos gerados pelo *software*, foi feito o levantamento da quantidade e do tempo de utilização da estratégia de autoavaliação realizada pelo leitor. A estratégia de autoavaliação, neste estudo, foi medida pelo tempo empregado para reler os parágrafos já selecionados na ordenação, acreditando-se que nesse momento o participante estivesse refletindo sobre o processo por ele realizado, na tentativa de verificar seu acerto ou erro.

Esse instrumento foi importante no trabalho, pois mostrou precisamente o comportamento do leitor durante o processamento da leitura. Entretanto, é necessário salientar que, apesar dos avanços da tecnologia, que possibilita aos pesquisadores a criação desse tipo de ferramentas para o mapeamento do percurso realizado pelo leitor, os processos de leitura ocorrem a portas fechadas e não são completamente acessíveis, de modo que se tem acesso à parte das informações acerca desse processamento.

Imediatamente após a conclusão dessa tarefa, foi solicitado aos participantes, mediante técnica de protocolo verbal (TCEL), que explicitassem seu procedimento de leitura para a ordenação dos parágrafos do texto. Pediu-se as eles que tentassem explicar o porquê de suas escolhas na ordenação de cada parágrafo do texto. A instrução dada para a realização dessa atividade foi: “*Tente explicar por que você deu esta sequência ao texto*”. Essa atividade foi registrada em áudio, posteriormente transcrita e analisada.

Os dados coletados, a partir desse instrumento, permitiram avaliar o nível de consciência que os participantes apresentam acerca de seus processos metacognitivos na realização da tarefa, ou seja, o nível de consciência das estratégias metacognitivas de leitura por eles utilizadas em seu processamento de leitura e alcance da compreensão. Neste estudo, porém, detivemo-nos apenas na análise da estratégia metacognitiva de autoavaliação, que foi analisada por relatos que se enquadravam nas estratégias de analisar se as informações são lógicas e fazem sentido (E1) e pensar/avaliar se as suposições que fez sobre o texto estão corretas ou erradas (E2). Estratégias estas adaptadas de Joly (2007).

Após a coleta e análise de dados, realizamos o cruzamento dos escores obtidos pelos três instrumentos utilizados neste estudo, a fim de verificar se houve correlações entre a compreensão leitora e a estratégia de autoavaliação, bem como entre a compreensão leitora e a consciência da estratégia metacognitiva de autoavaliação de leitura. Para tanto, calculamos o coeficiente de correlação linear de *Pearson*, lembrando que, quanto mais distante o índice estiver de zero, mais forte é a correlação entre as variáveis.

3 RESULTADOS

Nesta seção apresentamos o desempenho dos participantes deste estudo nas distintas tarefas realizadas. Em seguida, cruzamos esses dados, a fim de obter a correlação entre o nível de compreensão leitora, uso de estratégia de autoavaliação e consciência do uso dessa estratégia.

3.1. RESULTADOS OBTIDOS NA TAREFA DE COMPREENSÃO LEITORA

Os resultados apresentados na TCL mostram uma disparidade em relação ao nível de compreensão leitora dos participantes desta pesquisa, de modo que se optou por dividi-los em cinco grupos de acordo com os escores obtidos, conforme a tabela 1.

Tabela 1 – Escores de compreensão leitora obtidos na TCL

GRUPO	PARTICIPANTE	NÍVEL DE CL ¹	ESCORE OBTIDO
1	1	MB	22
	4		22
	6		22
	7		22
	10		22
2	8	BOM	20
	11		18
3	3	MÉDIO	14
	9		14
4	12	BAIXO	9
	16		9
5	5	BAIXÍSSIMO	5
	13		5
	14		5
	15		5

Em relação ao grupo 1, observou-se que os cinco participantes obtiveram o escore máximo na TCL. Os participantes 1, 4, 6 e 7 organizaram as sequências² narrativas igualmente à organização do texto original. Já o participante 10 realizou uma pequena alteração na organização das proposições do texto, se comparado com o original. Esse leitor criou um novo final, porém com um sentido possível, não comprometendo a coerência macrotextual.

Os dois participantes do grupo 2 apresentaram boa compreensão leitora, sendo que o participante 8 inseriu uma das sequências dadas em lugar distinto àquele proposto pelo texto original, sem comprometer o significado. Os participantes desse grupo não apresentaram dificuldades no reconhecimento e na organização das sequências dos diálogos. Contudo, ambos os leitores, ao organizarem as proposições narrativas, criaram um desfecho incoerente.

O grupo 3, composto por dois participantes cujos escores são de 14 pontos, apresentou um médio nível de compreensão. O participante 3 teve boa capacidade de reconhecer e

¹ CL é a abreviatura para compreensão leitora e representa, nas tabelas deste trabalho, os escores obtidos na TCL

² Neste ponto, é importante ressaltar que, segundo Adam (1987), sequência é ao mesmo tempo uma unidade constituída (o texto narrativo em si) e uma unidade constituinte (uma composição de proposições). Assim, quando se fala na ordenação de sequências na TCL, refere-se à ordenação dos parágrafos, isto é, dos episódios, das proposições que constituem o texto lido.

organizar a situação inicial e o nó desencadeador da narrativa, além da sequência dos diálogos. Em relação ao participante 9, observou-se que ele criou uma nova situação final à história, sem comprometer o sentido.

Embora tenham cometido esses acertos, acima descritos, os dois participantes do grupo 3 apresentaram uma organização macrotextual incoerente, não respeitando a ordem temporal dos acontecimentos. Foi o que aconteceu, por exemplo, quando os participantes organizaram as proposições da narrativa de modo em que primeiro apareceram as personagens arrumando a mochila para sair ou até mesmo já estando na praia e, depois desse episódio, o sobrinho convidando o velho para dar um passeio.

Ainda em relação ao participante 9, percebeu-se que ele organizou todos os parágrafos que contém travessão um após outro, demonstrando, ao que parece, reconhecer a marca gráfica do diálogo, contudo não se preocupou com informação semântica, apresentando primeiro as respostas depois as perguntas realizadas pelas personagens do texto.

Dois leitores com escores de 9 pontos na TCL compõem o grupo 4, indicando uma baixa compreensão do texto. O participante 12 organizou pequenos trechos coerentemente e o participante 16 foi capaz de organizar a situação inicial e o conflito da narrativa significativamente. Também, ambos participantes reconheceram a estrutura dos diálogos, porém dividiram-na em dois momentos no interior da história. Contudo, a estrutura global dos textos propostos por esses leitores na TCL apresentou-se incoerente, não sendo respeitada a organização hierárquica dos fatos, necessária a uma narrativa. Semelhante ao ocorrido com os participantes do grupo 3, os participantes do grupo 4 também mantiveram trechos inadequados à produção de sentido. O que difere os dois grupos foi a quantidade de proposições organizadas incoerentemente no texto da TCL.

Por fim, o grupo 5 apresentou quatro participantes, todos com 5 pontos, indicando baixíssima compreensão do texto proposto na TCL. Os participantes 5, 14 e 15 reconheceram apenas parcialmente a sequência dos diálogos e o participante 13 nem parcialmente a reconheceu. Todos eles organizaram os parágrafos do texto de modo a gerar uma

macroestrutura incoerente. Nesses casos novamente não foi observada a ordem temporal dos episódios.

Esses resultados mostram que os leitores de mesma faixa etária e grau de escolaridade apresentaram disparidade quanto ao nível de compreensão leitora, tendo um desempenho variado entre muito bom, bom, médio, baixo e baixíssimo.

Cinco participantes desta pesquisa foram capazes de organizar as proposições da narrativa de modo a conferir coerência global ao texto, respeitando o que Van Dijk (2010) chama de sintaxe específica do discurso. Essa organização textual proposta pelos participantes do grupo 1, que obtiveram pontuação máxima na TCL, não foi necessariamente igual àquela do texto original. Alguns leitores criaram um novo texto, uma nova ordenação das proposições com significado coerente.

Esses resultados vão ao encontro daqueles obtidos por Tomitch (2003b), em que leitores proficientes demonstram ter habilidade em perceber pistas no texto que sinalizam um padrão retórico, além disso usam seu conhecimento sobre esse padrão para organizar a entrada de informações em blocos hierárquicos, formando uma macroestrutura completa.

Outra justificativa para o bom desempenho na compreensão leitora, demonstrado pelos participantes tanto do grupo 1 quanto do grupo 2, pode ser o bom conhecimento da superestrutura textual que, segundo Rahal (2009), é um elemento necessário ao processamento da leitura, pois ela ativa os modelos esquemáticos cognitivos na memória do leitor. Os participantes desses grupos, ao que parece, demonstraram ser leitores cognitivamente engajados, que testam hipóteses até identificar a superestrutura do texto lido. Assim, os textos por eles organizados podem ser concebidos como resultado parcial de uma atividade comunicativa e não apenas uma sucessão ou combinação de frases.

Por outro lado, os participantes desta pesquisa que apresentaram médio, baixo e baixíssimo índice de compreensão não reconheceram a incoerência, ocasionada pela má organização das proposições que constituem o texto narrativo – situação inicial, nó desencadeador, reação, desenlace, situação final – propostas por Adam (2008, 1987). Muitas

vezes, eles organizaram os fatos, denotados pelas proposições, de modo a não existir uma relação cronológica e lógica, necessária para a coerência de uma narrativa.

Uma possível causa para essa dificuldade, de reconhecer a incoerência textual, pode ser o fraco desempenho nos processos de baixo nível, indispensáveis para iniciar a compreensão, pois, conforme Estévez (1995), nesses estágios inicia-se a decodificação do texto, a partir do reconhecimento de palavras, codificação e processamento sintático das orações.

Outros aspectos que também podem estar envolvidos nessa falha da compreensão leitora dizem respeito às diferenças individuais dos participantes, por exemplo, algum tipo de prejuízo cognitivo, tais como em funções executivas, na memória de trabalho, memória de curto e longo prazo, percepção, atenção, emoção, motivação, entre outras atividades cerebrais necessárias para a realização de uma tarefa tão complexa como a leitura. No entanto, essas variáveis não foram mensuradas neste estudo.

Por fim, ainda é possível destacar aspectos externos envolvidos na baixa compreensão de alguns participantes desta pesquisa, como a ausência do hábito de leitura. Todos esses elementos são variáveis que podem comprometer o processamento da leitura.

3.2. RESULTADOS OBTIDOS NA TAREFA DE MONITORAMENTO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Já os resultados coletados a partir da descrição dos vídeos de captura do *software Snagit 8*, que constitui a TMEL, permitiram mensurar as estratégias metacognitivas utilizadas pelos participantes durante a atividade de leitura.

Antes da análise desses dados, faz-se necessário ressaltar as limitações do instrumento, o *software* de captura *Snagit 8*, que registra os movimentos realizados na tela do computador, desde que haja movimentação do cursor. Assim, é possível que o leitor esteja concentrado em outro ponto da tela, que não o demarcado pelo cursor. Para a análise dos dados desta pesquisa, no entanto, considerou-se que o participante estivesse de fato lendo o parágrafo em que posicionava o cursor.

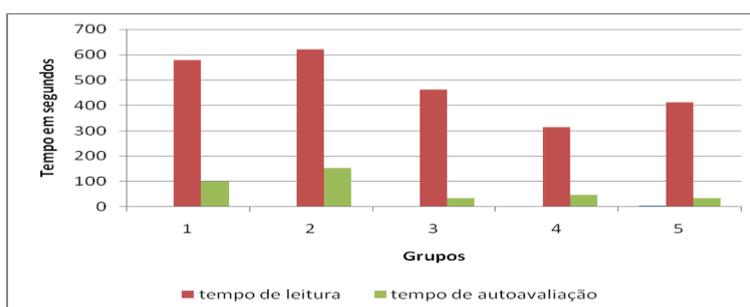
A estratégia de autoavaliação, foco deste estudo, foi medida pelo tempo a ela dispensado e registrada em segundos. Também se fez o cálculo percentual, em relação ao tempo total de leitura, para mensurar o quanto desse tempo foi utilizado para a realização de estratégias de autoavaliação, como ilustrada a tabela 2.

Tabela 2 – Tempo de autoavaliação realizado durante a TCL

GRUPO	CL	Tempo médio de leitura	Tempo de autoavaliação	% de tempo de avaliação
1	22	577,4 dp= 233,74	101,4 dp= 98,25	17,6%
2	19	620,5 dp= 284,79	153,5 dp= 112,43	24,7%
3	14	461,5 dp= 147,78	33,5 dp= 16,26	7,3%
4	9	315,0 dp=24,04	47,5 dp= 3,53	15,1%
5	5	413,0 dp=111,34	34,8 dp=12,84	8,4%

O gráfico a seguir melhor ilustra a proporção de tempo de autoavaliação em relação ao tempo total para a realização da TCL por cada um dos grupos desta pesquisa.

Gráfico 1 – Tempo gasto pelos grupos para a leitura e autoavaliação



Para o grupo 1, cujo escore na TCL foi 22, indicando nível muito bom de compreensão do texto, o tempo total de leitura dos participantes variou entre 5'22" a 12'08". Desse total, 17,6% do tempo foi empregado na estratégia de autoavaliação, observando-se uma variação considerável, entre 17" e 3'52". Esses índices mostraram que os participantes do grupo 1 apresentaram comportamento distinto em relação ao tempo total de leitura na realização da TCL, bem como o tempo gasto para a autoavaliação.

Em relação aos participantes desse grupo, percebeu-se ainda que dois participantes leram todo o texto primeiro antes de iniciarem a seleção dos parágrafos para organizar o texto, além de dispensarem um bom tempo de planejamento entre o intervalo de seleção de um parágrafo e outro. Outro participante, além de dispensar bom tempo de planejamento entre o intervalo de seleção dos parágrafos, avaliou cada item escolhido antes de prosseguir ao próximo e realizou uma avaliação final de todo o texto antes de concluir a tarefa, gastando um pouco mais de tempo na leitura total em relação aos dois anteriores. Diante desses comportamentos, os participantes do grupo 1 necessitaram de poucas correções.

O tempo total de leitura gasto pelo grupo 2, cujo nível de compreensão alcançada foi bom, com escore de 19 pontos, variou entre 6'59" e 13'42". A autoavaliação nesse grupo se deu numa duração de tempo que varia de 1'14" até 3'53", correspondendo a uma média de 24,7% do tempo total.

Verificou-se que ambos os participantes apresentaram longos períodos de planejamento entre a escolha de um e outro parágrafo, realizaram autoavaliação das hipóteses que já haviam feito para a organização do texto, verificando alternativas incorretas e corrigindo-as. A diferença entre eles foi que apenas um dos participantes realizou uma avaliação final da leitura feita, tornando maior o tempo total de realização da atividade.

O grupo 3, com escore médio na TCL, 14 pontos, apresentou um tempo total de leitura variável entre 5'57" e 9'26". O tempo gasto para a estratégia de autoavaliação foi muito pequeno neste grupo, de 0'22" a 0'45", relativo a uma média de 7,3% do tempo total. Esses dois participantes do grupo 3 apresentaram um comportamento semelhante. Ambos dispensaram pouco tempo de planejamento antes da primeira seleção, porém alto tempo dessa estratégia entre as demais seleções para ordenação dos parágrafos do texto.

Os dois participantes com baixa compreensão – 9 pontos – que compõem o grupo 4 realizaram a leitura total num período de 4'58" a 5'32", gastando 15,1% desse tempo em autoavaliação (0'45" a 0'50"). O comportamento desses dois participantes também ocorreu de modo semelhante. A atividade de leitura foi concluída rapidamente, com poucas autoavaliações, tanto durante quanto ao final da leitura. Outra característica observada no

comportamento de dois participantes desse grupo foi o fato de que eles, algumas vezes, realizaram autoavaliação logo após a seleção de um determinado parágrafo, corrigindo-o quase que instantaneamente.

Os resultados do grupo 5 demonstraram que os participantes, cujo escore na TCL foi de 5 pontos, sendo considerada baixíssima a compreensão, comportaram-se de modo semelhante. O tempo total de leitura foi de 4'58'' a 5'32'', sendo que entre 8,4% desse total foi destinado à autoavaliação (0'22' a 0'52''). Podemos observar que, exceto o participante 15, os demais participantes desse grupo apresentaram considerável tempo de planejamento antes de iniciarem a primeira seleção, realizando a leitura prévia do texto. Percebemos também que, entre a seleção de um parágrafo e outro, o tempo de planejamento foi considerável para todos os leitores do grupo. Contudo, houve pouquíssimas autoavaliações durante e depois do processamento da leitura. Dois participantes desse grupo, algumas vezes, apagavam, isto é, corrigiam suas seleções logo após realizá-las.

3.3 RESULTADOS OBTIDOS NA TAREFA DE CONSCIÊNCIA DO USO DE ESTRATÉGIAS

A partir do relato verbal dos participantes sobre o seu procedimento durante a TCL, inferimos as estratégias metacognitivas por eles utilizadas, classificando os procedimentos referentes à autoavaliação como E1 (analisa se as informações são lógicas e fazem sentido) e E2 (pensa/avalia se as suposições que fez sobre o texto estão corretas ou erradas), conforme mencionado anteriormente. Computamos, então, a quantidade de estratégias relatadas. Assim, pudemos observar o grau de consciência das estratégias utilizadas, durante o processamento da leitura na TCL, pelos participantes de cada grupo.

A tabela 3 apresenta a quantidade de estratégias metacognitivas de autoavaliação relatadas pelos grupos na TCEL.

Tabela 3 – Estratégias metacognitivas de autoavaliação relatadas pelos grupos

GRUPO	E1	E2
1	6,25 dp= 3,59	3,25 dp= 1,7
2	5,5 dp= 0,71	1,5 dp= 2,12
3	5,67 dp= 1,53	1,33 dp= 1,16
4	2 dp= 2,83	2 dp= 1,41
5	2,75 dp= 0,96	4,5 dp= 4,43

Os participantes do grupo 1 apresentaram uma variação de 4 a 9 relatos e um total de 31 citações da E1. Em relação à E2, houve 20 relatos, porém com uma variação considerável, sendo relatada por nove, cinco, uma e nenhuma vez pelos participantes desse grupo.

Quanto ao grupo 2, com boa compreensão leitora, observou-se por 15 vezes o relato de E1 e 6 vezes o relato de E2. Também entre os dois participantes do grupo 3, que apresentaram média compreensão leitora, a E1 foi a estratégia mais verbalizada na TCEL, variando de 5 a 6 vezes entre eles, num total de 11 relatos. E2 foi citada duas vezes pelo grupo, uma vez por ambos participantes.

Os dois participantes que compõem o grupo 4, cujo índice de compreensão é baixo, verbalizaram o uso de E1 por quatro vezes. E2 apareceu duas vezes nos relatos desse grupo, sendo mencionada uma vez por ambos participantes.

Por fim, o grupo 5, que apresentou escores baixíssimos de compreensão leitora, foi o único grupo em que E1 não foi a estratégia da qual os leitores demonstraram mais consciência, variando de 1 a 4 vezes no relato dos participantes desse grupo, num total de 9 menções. Em primeiro lugar, nos relatos desse grupo, apareceu E2, citada catorze vezes. A verbalização do uso dessa estratégia metacognitiva de leitura apresentou uma diferença significativa nesse grupo, sendo mencionada doze vezes pelo participante 15, duas vezes pelo participante 13 e nenhuma vez pelos demais.

3.4. CORRELAÇÃO ENTRE O NÍVEL DE COMPREENSÃO LEITORA E O USO DA ESTRATÉGIA DE AUTOAVALIAÇÃO

Os resultados encontrados neste estudo mostram uma correlação positiva entre o desempenho na compreensão leitora e o tempo total gasto na realização da atividade de leitura. Em geral, observou-se que os participantes que obtiveram melhores escores na TCL necessitaram de mais tempo para a realização da tarefa de leitura.

Contudo, pode-se perceber que no grupo 1, cuja compreensão leitora foi avaliada como muito boa, atingindo o escore máximo de 22 pontos na TCL, encontram-se dois participantes que necessitaram de pouco tempo, em torno de cinco minutos, para a conclusão da tarefa. Uma possível explicação para esse fato é o de que esses leitores tiveram facilidade em atingir o seu objetivo, no caso, a organização dos episódios da história narrativa. Os demais participantes desse grupo necessitaram de uma média de 12 minutos para a realização do TCL, justificando a correlação positiva encontrada.

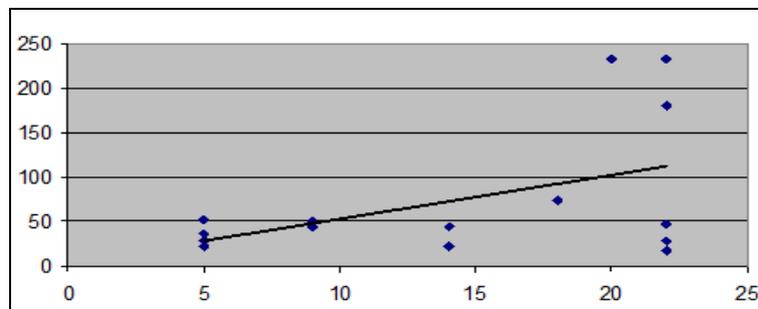
Os participantes dos grupos 4 e 5, cujos índices de compreensão leitora foram, respectivamente, baixo e baixíssimo, utilizaram uma média de seis minutos para a conclusão da tarefa TCL. Isso talvez indique que esses leitores realizaram a leitura do texto sem motivação e sem comprometimento com essa tarefa, dispensando pouca atenção a ela. É o que se pode perceber, por exemplo, no comentário realizado pelo participante 9 do grupo 4, ao afirmar que chutou as respostas, corroborando a afirmação de Gerber e Tomitch (2008) de que é a motivação que faz o leitor mobilizar diferentes recursos para ler um texto.

Nesse ponto, convém salientar que um tempo de leitura maior para um determinado leitor não significa necessariamente que ele está realizando mais ou menos estratégias metacognitivas que outro leitor. Há que se lembrar das diferenças individuais de cada participante, inclusive no estilo de leitura, mais rápido ou mais lento.

Embora o tempo total de leitura para a conclusão da TCL tenha apresentado correlação positiva (coeficiente Pearson de 0,50) com a compreensão leitora, é necessário, também, analisar como esse tempo total foi administrado pelos leitores no momento da leitura.

Nesse sentido, pudemos observar que o tempo dispensado para a autoavaliação da leitura, segundo os resultados deste estudo, apresentou uma correlação positiva no processamento da leitura compreensiva, com coeficiente Pearson de 0,49, o que representa um coeficiente de determinação de 23,5%, como ilustra o gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Correlação entre CL e autoavaliação*



* Estratégia realizada durante a TCL, medida em segundos

Verificamos que os leitores que dispensaram mais tempo do seu total de leitura para a autoavaliação, obtiveram escores maiores na TCL, excetuando três participantes do grupo 1, respectivamente, com 9, 8 e 5% do tempo total gasto para a autoavaliação. Desses três participantes, dois são os mesmos que realizaram a TCL rapidamente e, como já exposto anteriormente, uma provável justificativa para isso é que a tarefa foi muito fácil para a maturidade desses leitores, conseqüentemente, necessitaram de poucas autoavaliações no processamento da leitura. Esses resultados corroboram os achados de Palincsar e Brow (1984), de que leitores eficientes, quando não encontram problemas em sua leitura, constroem o sentido mais rapidamente, de maneira relativamente automática.

Por outro lado, pode-se perceber que os participantes 1 e 6, cujo tempo de autoavaliação foi considerável, realizaram-na durante o processamento da leitura, avaliando cada parágrafo já escolhido na organização do texto antes de prosseguir para a seleção do próximo. Esse mesmo fato ocorreu com os participantes do grupo 2, que realizaram autoavaliação das hipóteses já feitas para a organização do texto, verificando alternativas incorretas e tendo assim a possibilidade de corrigi-las a tempo, de modo a melhorar seus índices de compreensão leitora.

Outra maneira de autoavaliação observada no comportamento de alguns dos leitores, com bom desempenho na TCL, como o participante 8, por exemplo, foi uma avaliação final de sua leitura, realizada após a seleção de todos os parágrafos que compõem o texto da TCL, tornando maior o tempo total de realização da atividade.

Nos demais grupos, 3, 4 e 5, o tempo destinado à execução da estratégia de autoavaliação foi pequeno. Alguns participantes do grupo 4 e 5 realizaram-na logo após a seleção de um determinado parágrafo e corrigiam-no quase que instantaneamente, indicando incertezas no processo de construção de sentido do texto, o que se verificou pelos baixos escores do TCL.

O comportamento desses participantes aponta para a importância da autoavaliação no processo de leitura, uma vez que por meio dela o leitor pode detectar seus erros e ter a possibilidade de corrigi-los a tempo de obter um bom desempenho na compreensão leitora.

3.5. CORRELAÇÃO ENTRE O NÍVEL DE COMPREENSÃO LEITORA E A CONSCIÊNCIA DO USO DA ESTRATÉGIA DE AUTOAVALIAÇÃO

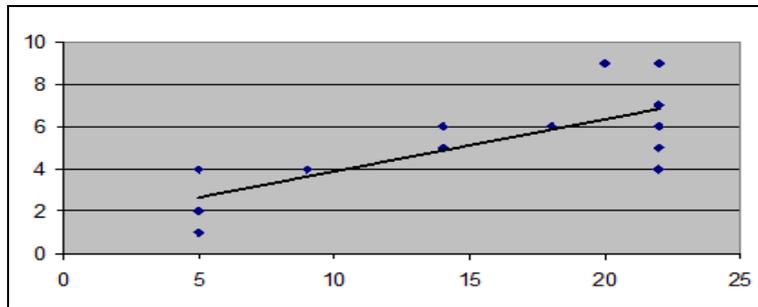
Outra relação que buscamos verificar nesta pesquisa refere-se à correlação entre o desempenho na compreensão leitora e a consciência do uso de estratégias metacognitivas de autoavaliação usadas para a realização da tarefa de leitura. Os resultados encontrados mostram que, em geral, os participantes que obtiveram maiores índices na TCL também demonstraram maior conhecimento das estratégias usadas.

Entretanto, é importante salientar que a ausência de relato de estratégias metacognitivas de leitura durante o protocolo verbal não significa que elas não foram utilizadas, ao contrário, elas podem ter sido usadas e o leitor não ser capaz de declará-las, ou seja, não ter consciência de seu uso, em especial em se tratando de crianças, como é o caso desta pesquisa.

Observamos que a E1 (análise da lógica das informações do texto) foi a estratégia da qual os participantes desta pesquisa, excetuando o grupo 5, mais apresentaram ter consciência, sendo mencionada por todos os leitores, na técnica de protocolo verbal, indicando

uma correlação significativa positiva, cujo coeficiente Pearson é de 0,77 e o coeficiente de determinação é de 59,9%, como se pode observar no gráfico 3.

Gráfico 3 – Correlação entre compreensão leitora e consciência de E1*



* Relatado na tarefa de protocolo verbal. Medida pelo número de vezes citadas

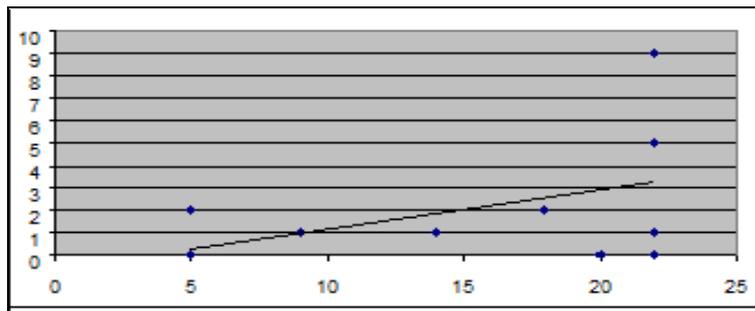
Os participantes que relataram fazer uso de E1 consideraram em sua análise o conteúdo semântico da história, observando a relação temporal entre os fatos, o que deve acontecer antes e o que virá depois. Nenhum participante fez uma análise metalinguística, em que observasse o uso de elementos coesivos, por exemplo.

Outro fato que chamou a atenção foi o de que essa análise se deu de duas maneiras. Numa delas o participante realizou a análise lógica das informações levando em conta a coerência global do texto, como aconteceu com os grupos 1 e 2. Já os demais grupos avaliaram a lógica das informações considerando a coerência local, apenas do segmento sobre o qual estavam se referindo e o imediatamente anterior ou posterior.

Em relação ao alto número de relatos de E1, podemos pensar ainda que esse tipo de estratégia metacognitiva de leitura foi eliciada pela tarefa de organizar os parágrafos do texto.

Também em relação à E2 os participantes demonstraram ter consciência de seu uso, porém, isso se deu de modo distinto entre os participantes. A correlação entre a compreensão leitora e a consciência da E2 foi baixa, apresentando coeficiente Pearson de 0,06. No entanto, se for excluído dos cálculos de correlação entre essas duas variáveis o participante 15, que realizou a estratégia de avaliação de suas suposições no momento do protocolo verbal ao invés de realizá-la durante a atividade de leitura, esse coeficiente de correlação passa para 0,48, com coeficiente de determinação de 22,6%, conforme se vê no gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Correlação entre compreensão leitora e consciência de E2*



* Relatada no protocolo verbal, medida por número de vezes citadas

No grupo 1, com melhor escore na TCL, três participantes demonstraram ter consciência de que fizeram avaliações sobre suas escolhas na ordenação dos parágrafos do texto, durante a TCL, de modo a deixar um determinado parágrafo naquela posição específica porque estavam certos de que essa seria a resposta adequada. Dos outros dois participantes desse grupo, um não relatou o uso de E2 e o outro a mencionou uma única vez. Uma justificativa para a falta de avaliação durante o processo e ainda assim atingir altos índices de compreensão pode ser, como mencionado anteriormente, a de que a tarefa estava fácil demais, não exigindo uma estratégia consciente de avaliação.

Nos outros grupos, exceto o participante 15 do grupo 5, a variação da consciência do uso dessa estratégia foi menor, indo de 0 a 2 relatos na técnica de protocolo verbal. Entre esses participantes, dois tipos de comportamento foram observados. No primeiro deles, percebeu-se a inexistência de avaliação durante a atividade de relato verbal, o que poderia justificar o baixo desempenho na compreensão. No segundo, notou-se que os participantes, cujo desempenho na compreensão leitora foi médio, baixo e baixíssimo, avaliaram como certa uma sequência de proposições organizada erroneamente, não detectando a incoerência do texto. Isso corrobora a tese de Tomitch (2003a) de que leitores menos proficientes tendem a realizar uma avaliação subjetiva positiva de sua compreensão a qual não corresponde aos resultados da avaliação objetiva, indicando ilusão do saber.

Em relação ao comportamento do participante 15, cujo desempenho na compreensão foi baixíssimo e o nível de consciência da estratégia de avaliação E2 foi alto, observou-se que essa estratégia não foi realizada durante o processamento da leitura, mas sim no momento do relato verbal, quando teve que responder sobre a escolha de cada parágrafo e voltou seu foco

atencional ao texto. Através dessas avaliações, o leitor percebeu vários erros que cometera na TCL, verificando que o texto criado apresentava incoerências e informações desencontradas em relação à ordem temporal dos episódios da narrativa, com isso ele pode corrigir sua compreensão do texto nessa fase do trabalho, reformulando sua organização dos parágrafos e, conseqüentemente, criando um texto coerente. Entretanto, sua pontuação na TCL não foi modificada, pois acarretaria alterações nos dados da pesquisa, que tem como um de seus objetivos justamente verificar a correlação entre compreensão leitora e estratégia de autoavaliação utilizada no momento da leitura.

Desse modo, concluímos que, se o processo de autoavaliação tivesse ocorrido durante o processamento da leitura, na TCL, esse participante possivelmente teria obtido escore mais alto na compreensão leitora. Esses resultados, portanto, sugerem que a estratégia de autoavaliação pode auxiliar no processo de compreensão leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interpretação dos resultados deste estudo revelou, em primeiro lugar, que os leitores de mesma faixa etária e grau de escolaridade apresentaram disparidade quanto ao nível de compreensão leitora, tendo um desempenho variado entre muito bom, bom, médio, baixo e baixíssimo.

Os participantes com muito bom desempenho na compreensão leitora foram capazes de organizar as proposições da narrativa de modo a conferir coerência global ao texto, demonstraram ter habilidade em perceber pistas no texto que sinalizam um padrão retórico. Além disso, usaram seu conhecimento sobre esse padrão para organizar a entrada de informações em blocos hierárquicos, formando uma macroestrutura completa.

Por outro lado, os participantes que apresentaram médio, baixo e baixíssimo índice de compreensão não reconheceram a incoerência, ocasionada pela má organização das proposições que constituem o texto narrativo. Muitas vezes, organizaram os fatos, denotados pelas proposições, de modo a não existir uma relação cronológica e lógica, necessária para a coerência de uma narrativa.

Em segundo lugar, a partir da observação do comportamento dos leitores durante a atividade de leitura, os resultados mostram correlação positiva entre o uso da estratégia de autoavaliação durante o processamento da leitura e o desempenho na compreensão leitora. Além disso, os resultados indicaram correlação positiva entre o desempenho na compreensão leitora e a consciência sobre o uso de estratégias metacognitivas de autoavaliação na tarefa de leitura, observando-se que os leitores mais proficientes demonstraram melhor conhecimento das estratégias que utilizavam.

Há que se considerar ainda as limitações desta pesquisa, que realizou um estudo transversal, com uma população de 16 leitores. Uma investigação possível de ser feita como continuidade desta pesquisa seria a aplicação de uma intervenção pedagógica sobre estratégias de autoavaliação de leitura e a verificação de uma evolução no desempenho em compreensão leitora.

O desconhecimento sobre as estratégias de leitura e seu uso adequado pode ser uma das causas dos baixos desempenhos em compreensão leitora. Entretanto, sabemos que as estratégias de leitura não se desenvolvem naturalmente, elas devem ser ensinadas. Deve-se ter em mente, porém, que seu ensino não ocorre por meio de técnicas precisas e receitas infalíveis, visto que se trata de procedimentos cognitivos e metacognitivos capazes de avaliar e solucionar problemas surgidos durante a leitura. Através do treino é que o leitor pode executar todos esses processos rapidamente.

É preciso mencionar ainda que cada leitor tem suas próprias características para processar a leitura, no entanto, muitos autores acreditam que seja possível desenvolver as habilidades de leitura ao longo dos anos escolares. Desse modo, o ensino das estratégias de leitura poderia ser um auxílio aos leitores, com idade entre 10 e 11, no processo de compreensão leitora de textos narrativos.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. Types de Séquences Textuelles Élémentaires. In: *Pratiques*. n. 56, dec. 1987. Traduzido por Alexânia Ripoll *et all*, em 1992.

ADAM, J. M. *A linguística textual: Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. *Psicologia Cognitiva: um manual introdutório*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

ESTÉVEZ, E. H. Estrategias cognitivas para la comprensión de textos en educación superior. *Revista de educación superior*. Madrid. España, v. 24, n. 94, 1995.

GERBER, R. M. e TOMITCH, L. M. B. *Leitura e cognição: propósitos de leitura diferentes influem na geração de inferências?* Acta Sci. Lang. Cult. Maringá, v.30, n. 2, 2008, p. 139-147.

JOLY, M. C. R. A. Escala de estratégias metacognitivas de leitura para universitários brasileiros: estudo de validade divergente. *Universitas Psychologica*. v.6, n. 3, 2007, p.507-522.

_____ et al. Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio. *Paidéia*. 16 (34), 2006, 205-212.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor*. 13 ed. Campinas: Fontes, 2013.

KINTSCH, W. e MILLER, J. R. Readability: a view from Cognitive Psychology. In: FLOOD, J. (ed.) *Understanding reading comprehension: cognition, language, and the structure of prose*. Newark (Delaware), International Reading association, 1984, p. 200-232.

LEFFA, V. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra, DC Luzzatto, 1996.

MATLIN, M. W. *Psicologia Cognitiva*. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A.L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*. 1, (2), 1984, p. 117-175.

RAHAL, C. B. O reconhecimento das marcas de uma notícia por alunos de 6ª série do ensino fundamental. *Letrônica*. Porto Alegre, v.2, n.1, jul. 2009, p. 108.

SCHERER, L. C. Como os hemisférios cerebrais processam o discurso: evidências de estudos comportamentais e de neuroimagem. In: *Linguagem e Cognição: relações interdisciplinares*. Org.: COSTA, J. C. e PEREIRA, V. W. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SMITH, F. *Leitura Significativa*. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

TOMITCH, L. M. B. *Leitura: percepção da organização textual e a capacidade da memória operacional*. Intercâmbio, 7, 1998, p. 23-43.

_____. A capacidade da memória de trabalho e a ilusão da compreensão em leitura. *Fragmentos*. n. 24, Florianópolis, 2003a, p. 117/129.

_____. *Reading: text organization perception and working memory capacity*. Florianópolis: UFSC, Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, 2003b.

VAN DIJK, A. *Cognição: discurso e interação*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VIEIRA, L. Velho do Chinelo. In: *Na ponta do Lápis*. São Paulo: AGWM, ano VI, n. 13, 2010.

Rafaela Janice Boeff de VARGAS

Doutora em Letras - Linguística, pela PUCRS. Professora da UNISINOS e da FACCAT. Tem interesse em pesquisas sobre os processos cognitivos envolvidos na produção e na compreensão da linguagem, bem como sobre o uso de tecnologias no ensino de língua materna.

Recebido em março/2016 - Aceito em julho/2016