

Originalmente publicado em: NORONHA, A.P.; MACHADO, C.; ALMEIDA, L.; GONÇALVES, M.; MARTINS, S. e RAMALHO, V. (Org.) (Outubro de 2008). *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições. ISBN: 978-989-95522-6-5.

Avaliando as Estratégias Metacognitivas de Leitura no Ensino Fundamental

Marlene Ribeiro de Carvalho*
Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly*

A leitura é uma habilidade desenvolvida predominantemente na escola e aprimorada ao longo da vida (Molina, 1992), sendo fundamental para a aquisição de conhecimento (Salvia e Ysseldyke, 1991), especialmente no tocante à compreensão (Duke e Pearson, 2002). A compreensão em leitura envolve o processamento da informação a partir de habilidades cognitivas e metacognitivas, ao lado de influências sociais, afetivas e educativas, as quais são determinantes para a aquisição de conhecimentos (Mokhtari e Reichard, 2002; Singer e Donlan, 2001). Tais habilidades são expressas pelas estratégias que contribuem para que o leitor, a partir da leitura, retire informações do texto e atinja os objetivos propostos (Nist e Mealey, 1991).

As estratégias cognitivas de leitura referem-se à focalização, organização, integração e verificação da informação e se reportam aos comportamentos e aos pensamentos que influenciam o processo de ler. Assim, a informação pode ser armazenada mais eficientemente, levando o leitor às explicações relativas aos procedimentos de processamento automático dos conhecimentos e à interpretação da frase (Kopcke, 2001; Nist e Mealey, 1991). E as estratégias metacognitivas são as de planejamento, monitoramento, regulação, manutenção, controlo e avaliação da leitura e do próprio pensamento (Jacobs e Paris, 1987; Mokhtari e Reichard, 2002; Morles, Amat, Donís e Urquhart, 1997; e Solé, 1996, 1998).

As estratégias metacognitivas de leitura podem ser utilizadas antes, durante e após a leitura. Antes da leitura, o leitor analisa o título, os tópicos e as figuras ou gráficos, faz algumas previsões, usa seus conhecimentos prévios a respeito do que vai ser tratado no texto. Durante a leitura, o leitor faz a compreensão da mensagem do texto, seleciona as informações mais relevantes, estabelece relações entre as suas previsões e o que está sendo apresentado pelo autor do texto, adequando assim suas estratégias às necessidades em relação à leitura efetuada e ao processo de compreensão. Após a leitura, o leitor analisa, revê e reflete sobre o conteúdo lido, levanta qual a importância do material, qual a aplicação das informações, o que fazer, e como, para solucionar problemas e faz uma verificação de diferentes perspectivas apresentadas para o tema, bem como um resumo e uma releitura do texto. As estratégias metacognitivas dividem-se em *globais*,

* Universidade São Francisco, Brasil.

que possibilitam uma análise geral do texto; *de suporte*, que dão apoio ao leitor pelo uso de materiais de referência, grifos, entre outros; e *de solução de problemas*, que são utilizadas quando surgem dificuldades de compreensão (Duke e Pearson, 2002).

Estudantes proficientes em leitura apresentam consciência metacognitiva, ou seja, pensam reflexivamente acerca do que fazer para desenvolver a consciência e o conhecimento sobre si mesmos, sobre a própria capacidade de entender a tarefa, as técnicas usadas e o controlo voluntário em um determinado contexto. Tal proficiência habilita o leitor a identificar o seu próprio nível de compreensão e a ajustar suas estratégias para progredir na tarefa de ler (Mokhtari e Reichard, 2002). Investigar o ensino de estratégias e o desenvolvimento do monitoramento e regulação do progresso cognitivo da leitura é relevante para avaliação do desempenho do leitor (Mateos, 1991).

Um dos primeiros estudos a respeito da metacognição com leitores foi realizado por Myers e Paris (1978), examinando crianças de oito a doze anos, de segunda a sexta séries, para avaliar a compreensão em leitura. Os autores usaram as categorias do autocontrolo e estratégias para construir um formulário para entrevista escrita, com proposta de respostas abertas e fechadas. O instrumento era constituído por 33 itens do tipo *likert* e 19 questões fechadas. Os resultados indicaram que as crianças mais velhas utilizaram mais estratégias de compreensão e tinham melhor consciência metacognitiva sobre os efeitos destas estratégias em sua leitura que as mais novas.

Nesse sentido, o estudo de Jacobs e Paris (1987) avaliou 783 alunos do terceiro ano e 801 do quinto, de 18 escolas americanas de Ensino Básico, sendo similar o número de meninos e meninas. Os pesquisadores tinham por objetivo investigar os efeitos da instrução em leitura e desenvolver uma avaliação que medisse esse programa. Os autores utilizaram o *Index of Reading Awareness* (IRA), que foi construído para medir o planejamento, a regulação e a avaliação das estratégias de leitura. O instrumento contém 20 questões, cada uma com três opções, as quais representam uma resposta inapropriada (zero pontos), uma parcialmente adequada (um ponto) e uma resposta estratégica (dois pontos), distribuídas numa ordem aleatória.

Os alunos foram testados, separados em grupos experimentais e de controlo e, em seguida, passaram por um programa de instrução em estratégias de compreensão em leitura e foram avaliados. As comparações dos resultados dos pré e pós-testes dos grupos experimental e de controlo apontaram grandes diferenças nos escores. No pré-teste, as pontuações variaram entre 12 e 39 pontos, com média de 23,0 para a terceira série e 26,9 para a quinta série. Após o programa, os dados foram analisados e revelaram que as crianças do grupo experimental obtiveram escores significativamente maiores depois de um ano de instrução. As análises dos resultados, no grupo experimental, demonstraram que os alunos das quintas séries obtiveram resultados significativamente maiores que os da terceira e que as meninas demonstraram diferenças significativamente mais altas que os meninos nas duas séries, tanto no pré quanto no pós-teste. Os autores finalizam destacando a importância do desenvolvimento de avaliações, bem como de sua aplicação junto com um programa de instrução.

Um estudo com 82 hispânicos, estudantes dos terceiro, quarto e quinto anos, do Curso Elementar da escola pública americana, foi desenvolvido por Padron e Waxman (1988). O objetivo da pesquisa era determinar o relacionamento entre as estratégias

citadas pelos alunos e os escores em compreensão de leitura. Os pesquisadores aplicaram um questionário de 40 itens, com três opções de resposta – freqüentemente, às vezes ou nunca – para o levantamento de estratégias de leitura no início do ano letivo. O teste *Stanford Diagnostic Reading Test*, que avalia compreensão em leitura, foi utilizado no quarto mês do ano letivo somente com os alunos que responderam ao questionário. Os resultados acerca das estratégias de leitura indicaram que as mais utilizadas foram: fazer questões a respeito de partes do texto quando está lendo e não está compreendendo, procurar na história para ver se lembra tudo do texto, criar uma imagem mental do texto e olhar as palavras no dicionário. As estratégias menos usadas foram pensar a respeito de alguma coisa enquanto lê, grifar palavras e assinalar as partes que não entendeu. Os resultados dos dois instrumentos foram comparados, o que serviu para validar preditivamente o estudo e demonstrar que os participantes do quarto e do quinto ano utilizaram estratégias mais efetivas e com maior freqüência e, por isso, tiveram, em compreensão de leitura, resultados melhores que os dos alunos do terceiro ano. Além disso, os alunos que utilizaram menos estratégias apresentaram desempenho menor no teste de compreensão.

Collins (1998) desenvolveu uma pesquisa com 12 participantes, entre cinco a sete anos, de ambos os sexos, em que os alunos foram separados em grupos, de acordo com o nível que freqüentavam: Jardim da Infância ou Pré-escolar, para investigar as estratégias utilizadas por crianças quando estão aprendendo a ler. O material utilizado foi composto de livros de histórias com diferentes tipos de textos. Em duas sessões, foram registrados os comportamentos verbais e não verbais dos elementos dos grupos e depois comparadas as similaridades e as diferenças entre a história original e as informações registradas frente à narração da história por cada um dos participantes. As estratégias identificadas entre as crianças referiram-se a: conferir o texto com as figuras, utilizada por 100%; usar os sons conhecidos das letras, empregada por 75%; pular palavra, aplicada por 50%; interpretar a imagem usando o texto como linguagem, praticada por 41,7%; requisitar ajuda, efetuada por 41,7%; autocorreção, realizada por 41,7%; e reproduzir a história verbalmente, usada por 8,4% das crianças. A distribuição das pontuações, analisadas por grupo, demonstrou que as crianças mais velhas utilizaram mais estratégias do que as crianças mais novas. Os resultados do estudo indicaram também que o uso das estratégias se inicia nas mais simples e se expande para as mais complexas, bem como começa nas orais e visuais e evolui para as escritas.

Em estudo desenvolvido com crianças, na China, Lau e Chan (2003) compararam a habilidade de usar estratégias de compreensão de leitura na língua chinesa e variáveis da motivação entre bons e maus leitores em Hong Kong. Participaram da pesquisa 83 bons leitores e 76 maus leitores. Os maus leitores marcaram mais baixos escores do que os bons leitores em usar todas as estratégias de leitura e, em especial, em usar estratégias cognitivas e metacognitivas mais sofisticadas. Os maus leitores tiveram também uma motivação intrínseca mais baixa na leitura do que os bons leitores. Os autores concluíram que enquanto a habilidade de usar estratégias de leitura apresentou forte correlação com compreensão, a motivação intrínseca facilitaria o desenvolvimento da leitura, se correlacionadas positivamente com as estratégias. Percebe-se, nas pesquisas desenvolvidas no exterior sumariadas, que a habilidade em leitura é enfatizada como um componente

importante para o sucesso escolar e, portanto, o treino em atividades de leitura e a utilização de estratégias adequadas são considerados como componentes relevantes para implementar a compreensão dos estudantes. Relatam que importantes aspectos da leitura envolvem o conhecimento de como e quando usar estratégias, bem como quais as estratégias e com qual frequência a sua utilização se efetiva.

No Brasil, Dias, Morais e Oliveira (1995) analisaram os resultados de treinamento na utilização de estratégias metacognitivas de leitura em 385 sujeitos de terceira série, de ambos os sexos, de escolas municipais, estaduais e particulares, da cidade de Recife. Na primeira fase deste estudo experimental, os autores avaliaram os alunos em relação ao nível de compreensão em leitura; para tanto, o participante lia a primeira história e respondia a quatro perguntas, procedendo da mesma forma na segunda e na terceira histórias. O experimentador observava se os participantes apresentavam muita dificuldade, média dificuldade e pouca dificuldade, registrando os resultados obtidos e classificando-os. A segunda fase tinha como objetivo reavaliar o nível de compreensão de leitura após a introdução da estratégia imagem mental de leitura, com informação ao participante sobre seu efeito facilitador em textos não compreendidos anteriormente. Os resultados foram analisados estatisticamente e apontaram para uma melhora nos três níveis de dificuldades, em relação à compreensão de textos com o uso da imagem mental, para o grupo participante do treino; contudo, os do grupo controlo, que não receberam instrução, não progrediram ao refazer a atividade. Quando comparados por tipo de escola, a análise estatística mostrou que os alunos da escola particular obtiveram pontuações superiores aos das escolas públicas. Outra pesquisa realizada por Ferreira e Dias (2002) teve por objetivo verificar e comparar a eficácia do treinamento em 171 crianças de oito a quatorze anos. A amostra era composta por 87 alunos de quarta série do Ensino Fundamental de duas escolas públicas e 84 de terceira série do Ensino Fundamental de três escolas particulares, da cidade de Recife. Num pré-teste foram utilizadas três histórias acompanhadas de seis questões cada uma, sendo as três primeiras consideradas literais e as três últimas, inferenciais. No treinamento foi usada uma narrativa com nove questões, das quais as três primeiras literais e as demais, inferenciais. O pré-teste classificou os participantes de acordo com o grau de compreensão que apresentavam. As autoras consideraram apenas as crianças classificadas nos níveis de muita e pouca dificuldade. Após a realização do pré-teste, as crianças foram distribuídas aleatoriamente nos dois grupos experimentais, GE1 e GE2 e no grupo controlo (GC), sendo cada um desses grupos composto por alunos dos dois níveis de dificuldade de compreensão. No treinamento, o GE1 recebeu instruções para usar a estratégia de tomar notas e o GE2 para utilizar imagem mental, enquanto o GC não recebeu nenhum treinamento. Os grupos experimentais apresentaram resultados melhores, na comparação com o grupo de controlo, com diferenças significativas de desempenho nas questões inferenciais. Ao lado disso, os participantes que estudavam em escola pública foram os que mais evoluíram em relação a si mesmos e em relação à estratégia de tomar notas, quando comparados os resultados do pré e pós-teste.

Dias e Calsa (2003) investigaram procedimentos de verbalização em compreensão de textos informativos, com alunos de 4.^a e 8.^a Séries do Ensino Fundamental, no qual foram participantes dois meninos e duas meninas de cada série, totalizando oito participantes. Foram feitas entrevistas, com verbalizações dos textos lidos e solicitação das descrições dos

procedimentos utilizados pelos participantes. Os dados foram agrupados por similaridade e, a partir deste agrupamento, identificaram-se 17 categorias de procedimentos de compreensão do texto. Os alunos de 8.^a série apontaram 13 categorias e os da 4.^a série, nove, sendo que os procedimentos com maior frequência média usados nas duas séries foram auto-controlo da atenção e concentração e releitura. Os resultados demonstraram maior utilização de estratégias pelos alunos da 8.^a série. Apesar da importância da leitura, a avaliação e o ensino de estratégias de leitura visando o desenvolvimento das habilidades metacognitivas para solução de problemas de compreensão não são priorizadas no ensino formal brasileiro, de acordo com revisão realizada por Joly, Abreu e Piovezan (2006) e Marini (2006). As pesquisas descritas são exemplos de que as investigações acerca do tema referem-se mais a procedimentos de intervenção do que a avaliação, contando-se mais o uso de questionários, anotações, entrevistas, observações qualitativas, entre outros, havendo poucos instrumentos para avaliação da aplicação de estratégias metacognitivas facilitadoras da compreensão. Dentre os instrumentos de avaliação, segundo revisão da literatura, há as escalas internacionais de Schmitt (2000), Mokhtari e Reichard (2002) e nacionais de Joly, Cantalice e Vendramini (2004) e Joly, Santos e Marini (2006) para adolescentes e adultos, bem como a de Joly (2006a) e Joly (2006b) para estudantes das etapas iniciais do ensino fundamental. As escalas brasileiras revelaram bons índices de precisão e evidências de validade de construto por meio da análise fatorial e de critério para estudantes do Ensino Básico. Considerando-se o foco do presente estudo, cabe destacar a escala de Joly (2006a) para alunos das etapas iniciais do ensino fundamental. Verificaram-se com a investigação de Joly (2006b) evidências de validade e precisão para a Escala Metacognitiva de Leitura – EMeL – EFI aplicada coletivamente a 1259 estudantes com idades entre 9 e 14 anos que freqüentavam regularmente de 2.^a (19,8%) a 4.^a (50%) série do ensino fundamental. 39,8% pertenciam à escola particular e 61,2% a escolas públicas. 51% dos participantes eram do sexo masculino. Os resultados revelaram que a escala pode ser considerada fidedigna ($\alpha = 0,73$). A análise fatorial indicou a presença de três fatores – estratégias globais, de solução de problemas e de apoio – que explicam 42,12% da variabilidade da escala, contando em sua versão final com 13 itens. As cargas fatoriais encontradas para os itens foram altas, variando de 0,33 a 0,77. Identificou-se que os fatores estão correlacionados (solução x suporte $r = 0,48$; solução x global, $r = 0,30$; global x suporte, $r = 0,28$;) e com o total (solução x total, $r = 0,77$; global x total, $r = 0,57$; suporte x total, $r = 0,82$). Verificou-se também correlação significativa entre os momentos de leitura, que variou de 0,40 a 0,60 e uma correlação alta e significativa entre os momentos de leitura e cada fator, cuja variação foi de 0,33 a 0,78. ANOVA indicou diferença muito significativa para utilização das estratégias de leitura por série ($F(2, 1256) = 3,30$; $p < 0,000$; $\alpha = 0,05$) e o teste *t* de Student para amostras independentes revelou efeito do gênero para a frequência total de uso da escala de estratégias de leitura ($t[1256] = 5,26$; $p < 0,000$), sendo estas evidências de validade de critério. Isto posto, e dada a relevância da formação de bons leitores ao término da etapa inicial de escolarização, por um lado (MEC, 1997), e a dificuldade para atingir tal meta de acordo com resultados de avaliações com alunos de 4.^a série do ensino fundamental realizadas pelo INEP (2006), por outro, o presente estudo teve por objetivo caracterizar a frequência de uso de estratégias de leitura por alunos de Ensino Fundamental –

de 2.^a a 4.^a séries – considerando-se as possíveis diferenças em relação às variáveis sexo, idade, série e tipo de escola freqüentada (pública ou privada) como evidências de validade de critério. Assim sendo, os resultados dessa investigação enquanto informações acerca do processo de compreensão dos estudantes poderão vir a contribuir para a organização de programas de intervenção visando a formação de leitores competentes.

Método

Participantes

A pesquisa se realizou com um total de 451 crianças, sendo 46,3% do sexo feminino, com faixa etária entre sete e doze anos ($IM = 9,50$; $DP = 0,97$), que freqüentavam a segunda ($N = 48$), a terceira ($N = 148$) e a quarta série ($N = 255$) do Ensino Fundamental de seis escolas do interior do estado de São Paulo, sendo quatro públicas estaduais (38,8%) e duas privadas (61,2%). Esta amostra foi composta por conveniência, considerando os participantes cujos responsáveis autorizaram sua participação na pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Instrumento

A Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura – Ensino Fundamental I (EMeL – F1) (Joly, 2006a) tem por objetivo avaliar o tipo e freqüência de estratégias metacognitivas que as crianças utilizam, antes, durante e após a leitura de textos literários infantis. É composta por 13 afirmações do tipo *likert* com três pontos (nunca – zero pontos; algumas vezes – um ponto, e; sempre – dois pontos), divididas em três fatores relacionados ao tipo de uso das estratégias. O Fator 1 (1,7,9,11,13) que conta com as estratégias de apoio à leitura, sendo, pois, denominado de Estratégias metacognitivas de suporte à leitura, com pontuação máxima de 10 pontos; o Fator 2 (4,6,8,10,12) concentrou questões relativas a estratégias usadas para resolver problemas de compreensão e foi denominado de Estratégias metacognitivas de solução de problemas, com pontuação máxima de 10 pontos; e o Fator 3 (2,3,5) agrupou as estratégias utilizadas para uma análise geral do texto e passou a ser identificado como Estratégias metacognitivas globais de leitura, com pontuação máxima de 6 pontos. As estratégias estão organizadas na escala em função do momento em que são utilizadas – antes, durante ou após a leitura. A pontuação máxima da escala é de 26 pontos. Os resultados são obtidos considerando a somatória total dos itens, por fator e por momento de leitura. As características psicométricas da EMeL – F1 foram determinadas pelo estudo de Joly (2006b).

Procedimento

O instrumento foi aplicado, de forma coletiva, por série, em uma sessão com duração média de 35 minutos. Primeiramente, solicitou-se aos participantes que preenchessem o

cabeçalho, procedimento que teve acompanhamento, a fim de garantir a compreensão das orientações pelos alunos e assegurar a criteriosa coleta de informações. Em seguida, foram lidas as instruções do instrumento, que foram demonstradas com um exemplo, explicando aos participantes como deveriam marcar suas respostas. Após as orientações, os participantes responderam individualmente à escala.

Resultados e Discussão

A análise da frequência de uso das estratégias metacognitivas de leitura revelou que EML8 – *ler com atenção e devagar para ter certeza de que estou entendendo* ($M = 1,67$; $DP = 0,56$); EML4 – *ler novamente partes da história quando não entendo* ($M = 1,59$; $DP = 0,63$); EML5 – *observar as gravuras para entender melhor* ($M = 1,51$; $DP = 0,64$) foram as indicadas como mais utilizadas pelos participantes. As estratégias menos utilizadas, de acordo com informação dos participantes, foram EML7 – *usar marca texto para destacar o que acho importante* ($M = 1,01$; $DP = 0,80$); EML13 – *conversar com meus colegas sobre as histórias para ver se entendi* ($M = 1,15$; $DP = 0,74$); EML9 – *procurar no dicionário palavras novas* ($M = 1,18$; $DP = 0,74$).

O uso de *Observar as gravuras para entender melhor* (item 5) corrobora os resultados apontados por Collins (1998). A releitura foi apontada no estudo de Dias e Calsa (2003) como uma das estratégias mais utilizadas. Em investigação com docentes efetuada por Jou e Sperb (2003) e com estudantes universitários, segundo Joly e Cantalice (2004), também ocorreu o predomínio da estratégia releitura.

Morles, Amat, Donís e Urquhart (1997) identificaram que os leitores mais experientes aplicam a estratégia releitura com mais eficácia do que os novatos. A despeito disso, é necessário investigar como esta estratégia está sendo utilizada, pois se o aluno a usa com a mesma ineficácia com que efetuou a primeira leitura, poderá não atingir a compreensão adequada do texto lido. Pode-se considerar que a utilização da estratégia releitura – usada durante a leitura para monitorar a atividade – com frequência mais alta que outras se dá por tratar-se de uma estratégia de solução de problemas; tal utilização poderia estar relacionada a não utilização de estratégias adequadas às necessidades ou a pouca diversidade de uso de estratégias. Alguns autores relatam a necessidade da diversidade dos tipos de estratégias, bem como a flexibilidade e adaptação destas em relação ao tipo de texto a ser lido e ao momento da leitura (e.g. Duke e Pearson, 2002), o que não demonstram os resultados obtidos pelos participantes deste estudo.

As menores frequências médias foram observadas para as estratégias EML7 – *usar marca texto* – e EML9 – *procurar as palavras no dicionário*, o que são resultados opostos aos observados por Padron e Waxman (1988) em seu estudo, que constataram estar essas estratégias entre as mais utilizadas pelos participantes.

Na análise multivariada (MANOVA) de médias, considerando a influência das variáveis relativas aos participantes – gênero, idade, série e escola freqüentada – sobre a frequência média de uso das estratégias metacognitivas de leitura no que concerne ao escore total, por fator e por momento da leitura, constatou-se o efeito da série sobre a frequência média de uso das estratégias em geral ($F(448,2) = 5,07$; $p = 0,07$; $\alpha \leq 0,05$), bem

como em relação ao fator global ($F(448,2) = 3,62; p = 0,03; \alpha \leq 0,05$) e antes da leitura ($F(448,2) = 3,51; p = 0,03; \alpha \leq 0,05$). A análise do Teste de Tukey *post hoc* revelou que houve maior frequência de uso pelos participantes que freqüentavam a 4.^a série ($M = 16,44; DF = 3,51$) em relação aos da 2.^a série ($M = 18,18; DF = 4,77$) indicando uma progressão de uso das estratégias e conseqüente aumento de autocontrole e monitoramento sobre a compreensão em leitura em função da escolaridade, corroborando os estudos realizados por Jacobs e Paris (1987), Padron e Waxman (1988) e Dias e Calsa (2003). Cabe destacar que a Análise de Regressão pelo método *enter* revelou que a escolaridade prediz 10% da frequência média de uso das estratégias metacognitivas investigadas no presente estudo ($B = 0,59; DP = 0,41$).

Tais resultados confirmam, por um lado, a posição de Solé (1996; 1998), que atribui essa evolução da habilidade metacognitiva dos estudantes à aquisição de conhecimentos pela escolaridade formal. Por outro, revelam características de leitores hábeis na perspectiva de Duke e Pearson (2002), Mokhtari e Reichard (2002) e Lau e Chan (2003).

Constatou-se, também, pela análise usando a MANOVA, a influência do gênero sobre a frequência das estratégias de solução de problemas ($F(449,1) = 3,74; p = 0,05; \alpha \leq 0,05$) e o uso durante a leitura ($F(449,1) = 5,46; p = 0,02; \alpha \leq 0,05$). Constatou-se maior uso por parte das estudantes do sexo feminino do que pelos estudantes do sexo masculino, tanto das estratégias de solução de problemas (Feminino: $M = 7,93; DP = 1,84$ e Masculino: $M = 7,29; DP = 2,03$), quanto do uso durante a leitura (Feminino: $M = 10,35; DP = 1,88$ e Masculino: $M = 9,44; DP = 2,54$), corroborando o estudo de Jacobs e Paris (1987).

Não se verificou influência da idade e tipo de escola freqüentada (pública ou particular), no segundo caso, como ocorreu no estudo de Myers e Paris (1978), Dias, Morais e Oliveira (1995) e Ferreira e Dias (2002). Isso posto, indica, como afirma Mateos (1991), a importância do ensino de estratégias metacognitivas visando o desenvolvimento de autocontrole dos estudantes sobre seu processo de leitura, independentemente de que escola freqüentem os estudantes. Ao lado disso, o efeito da escolaridade e gênero sobre o uso das estratégias metacognitivas de leitura corroboram as evidências de validade identificadas por Joly (2006b) com a EMeL – EF.

Considerações finais

Neste estudo, a frequência média de uso das estratégias investigadas, seja considerando os participantes no geral ou por série, foi de 50%. Isto revela que tal prática pouco se observa entre os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. É importante observar qual a importância que estes alunos têm dado para a utilização de estratégias, e quanto e como este aspecto pode comprometer o processo de compreensão dos materiais aos quais os alunos são expostos. Os estudantes sabem como autocontrolar sua compreensão em leitura? Será que há uso de diferentes estratégias para os vários tipos de textos e dificuldades em compreender frente às informações ou significa a utilização de estratégias inadequadas, sem planejamento, como forma de superar as dificuldades, o que explica o aumento e não a frequência no uso das estratégias?

Pode-se inferir, a partir dos resultados, que a escolarização dos participantes pode estar proporcionando o contato com as diversas estratégias, mas não o suficiente para que desenvolvam a consciência metacognitiva necessária para a sua utilização efetiva. Ao lado disso, investigações futuras voltadas para o desempenho em compreensão em leitura serão necessárias para melhor caracterizar os participantes, visando implementar ações que os coloquem com controle metacognitivo sobre sua leitura, favorecendo uma leitura independente e autônoma.

No exterior, as pesquisas sobre a temática (e.g. Collins, 1998; Jacobs e Paris, 1987; Mokhtari e Reichard, 2002; Solé, 1996, 1998) têm demonstrado que a identificação de estratégias utilizadas pelos alunos pode contribuir, com implantação de programas adequados que encerrem ações efetivas, para o ensino de leitura. No Brasil, estudos acerca da avaliação da compreensão e desenvolvimento de programas específicos, com utilização de estratégias de compreensão em leitura têm corroborado estas conclusões (e.g. Dias e Calsa, 2003; Dias, Morais e Oliveira, 1995; Ferreira e Dias, 2002). Dessa forma, é necessário que, a partir do diagnóstico de uso de estratégias de leitura, sejam realizados programas de intervenção adequados.

Referências Bibliográficas

- ▶ COLLINS, M. (1998). Young children's reading strategies. In *Australian Journal of Language and Literacy*, n.º 2, pp. 55-64.
- ▶ DIAS, L.V.H.A., e Calsa, G.C. (2003). Estratégias de compreensão de textos literários e informativos utilizados por alunos do ensino fundamental. In *Teoria e Prática da Educação*, n.º 6, pp. 329-340.
- ▶ DIAS, M.G.B.B.; MORAIS, E.P.M. e OLIVEIRA, M.C.N.P. (1995). Dificuldades na compreensão de textos: Uma tentativa de remediação. In *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, n.º 47 (4) pp. 13-24.
- ▶ DUKE, N.K., e PEARSON, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In FARSTRUP, A.E. e SAMUELS, S.J. (Eds.). *What Research Has to Say about Reading Instruction* pp. 205-242. Newark: International Reading Association.
- ▶ FERREIRA, S.P.A., e DIAS, M.G.B.B. (2002). Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental. In *Psicologia: Teoria e pesquisa*, n.º 18, pp. 51-62.
- ▶ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2006). *Qualidade da Educação: uma Nova Leitura do Desempenho dos Estudantes de 4.ª série do Ensino Fundamental*. Abril, 2003. Recuperado: 16/10/2006. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/saeb/2003/boletim_4serie.pdf
- ▶ JACOBS, J.E., e PARIS, S.G. (1987). Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement, and instruction. In *Educational Psychologist*, n.º 22, pp. 255-278.

- ▶ JOLY, M.C.R.A. (2006a). *Escala Metacognitiva de Estratégia de Leitura – Nível Fundamental I – EMeL – F1. Pesquisa em desenvolvimento*. Itatiba: Universidade São Francisco.
- ▶ JOLY, M.C.R.A. (2006b). *Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura – Ensino Médio*. Relatório de pesquisa. Itatiba: Universidade São Francisco.
- ▶ JOLY, M.C.R.A.; ABREU, M. C. e PIOVEZAN, N.M. (2006). Validação concorrente de uma escala metacognitiva de leitura para universitários brasileiros. In *Psicologia, Educação e Cultura*, n.º 10, pp. 447-460.
- ▶ JOLY, M.C.R.A.; CANTALICE, L.M. e VENDRAMINI, C.M.M. (2004). Evidências de validade de uma escala de estratégias de leitura para universitários. In *Interação em Psicologia*, n.º 8, pp. 261-270.
- ▶ JOLY, M.C.R.A.; SANTOS, L.M. e MARINI, J.A.S. (2006). Uso de estratégias de leitura por alunos do Ensino Médio. In *Paidéia*, n.º 16, pp. 205-214.
- ▶ KOPCKE FILHO, H. (2001). *Estratégias em Compreensão da Leitura: Conhecimento e uso por professores de língua portuguesa*. Tese de Doutorado, USP, São Paulo.
- ▶ LAU, K. e CHAN, D.W. (2003). Reading strategy use and motivation among chinese good and poor readers in Hong Kong. In *Journal of Research in Reading*, n.º 26, pp. 177-190.
- ▶ MATEOS, M.M. (1991). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. In *Infância y Aprendizaje*, n.º 56, pp. 61-76.
- ▶ MARINI, J.A.S (2006). *Estratégias de Leitura para o Ensino Médio: Evidências de validade*. Dissertação (Mestrado), Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.
- ▶ Ministério da Educação e Cultura – MEC (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília, DF: Gráfica do Governo.
- ▶ MOKHTARI, K. e REICHARD C.A. (2002). Assessing student’s metacognitive awareness of reading strategies. In *Journal of Educational Psychology*, n.º 94, pp. 249-259.
- ▶ MOLINA, O.A. (1992). *Ler para Aprender: Desenvolvimento de habilidades de estudo*. São Paulo: EPU.
- ▶ MORLES, A.; AMAT, M.; DONÍS, Y. e URQUHART, R. (1997). Resolución de problemas de procesamiento de la información durante la lectura. In *Lectura y Vida*, n.º 18 (3), pp. 13-22.
- ▶ MYERS, M. e PARIS, S.G. (1978). Children’s metacognitive knowledge about reading. In *Journal of Educational Psychology*, n.º 70, pp. 680-690.
- ▶ NIST, S.L. e MEALEY, D.L. (1991). Teacher-directed comprehension strategies. In FLIPPO, R. e CAVERLY, D. (Eds.). *Teaching Reading and Study Strategies at the College Level*, pp. 42-85. Newark: International Reading Association.
- ▶ PADRON, Y.N. e WAXMAN, H.C. (1988). The effect of ESL students’ perceptions of their cognitive strategies on reading achievement. In *TESOL Quarterly*, n.º 22, pp. 146-150.

- ▶ SALVIA, J. e YSSELDYKE, J. (1991). *Avaliação em Educação Especial e Corretiva*. São Paulo: Editora Manole.
- ▶ SCHMIDT, M.C. (2000). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading process. In BARRENTINE, S.J. (org.). *Reading Assessment*, pp.189-198. Newark: IRA.
- ▶ SINGER, H. e DONLAN, D. (2001). Problem-solving schema with question generation for comprehension of complex short stories. In RUDELL, R.B. e UNRAU, N.J. (orgs.) *Theoretical Models and Processes of Reading*, pp. 520-537. Newark: IRA.
- ▶ SOLÉ, I. (1996). Estratégias de comprensión de la lectura. In *Lectura y Vida*, n.º 17 (4), pp. 5-22.
- ▶ SOLÉ, I. (1998). *Estratégias de Leitura* (6.ª ed). Porto Alegre: Artmed.