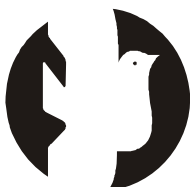


MARLENE RIBEIRO DE CARVALHO



**UNIVERSIDADE
SÃO FRANCISCO**

**ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA
UTILIZADAS DE 2ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Itatiba

2006

MARLENE RIBEIRO DE CARVALHO

**ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA
UTILIZADAS DE 2^a A 4^a SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco para obtenção do título de Mestre.

ORIENTADORA: MARIA CRISTINA RODRIGUES AZEVEDO JOLY

Itatiba

2006

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU *EM PSICOLOGIA*
MESTRADO

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA
UTILIZADAS DE 2^a A 4^a SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Autora: Marlene Ribeiro de Carvalho
Orientadora: Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado defendida por Marlene Ribeiro de Carvalho e aprovada pela comissão examinadora.

Data: ____ / ____ / ____

COMISSÃO EXAMINADORA

Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly (Presidente da Comissão)

Josiane Maria de Freitas Tonelotto

Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Itatiba

2006

Homenagem

Por ter-me acolhido e estimulado com sabedoria e profissionalismo, orientando, incentivando e apoiando com paciência e respeito, ajudando a construir minha caminhada. O meu respeito e minha homenagem... a você Professora Doutora Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly.

Aos professores da Universidade São Francisco, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, que leram e contribuíram para minha pesquisa, em especial às professoras Acácia Aparecida Angeli dos Santos e Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla, pelas valiosas sugestões no exame de qualificação e à professora Josiane Maria de Freitas Tanelotto, pela apreciação na defesa.

E uma homenagem especial às crianças que participaram desta pesquisa, que com inocência e alegria iluminaram meu trabalho e me transmitiram energia.

Agradecimentos

A Deus e aos meus pais pela oportunidade de viver, em especial à minha mãe pelo exemplo de vida.

A meu marido Saulo, pelo carinho e dedicação ao nosso filho nestes tempos de estudos.

A meu querido e amado filho Henrique, pelo amor e pelo silêncio nos momentos difíceis e principalmente pela compreensão nas ausências constantes.

A meu querido e amado filho Felipe (in memorian), que com certeza me deu forças e partilha de toda alegria agora.

Agradeço a toda minha família, especialmente, as minhas irmãs Vilma, Maria do Carmo e Rosalina.

Aos amigos e alunos da FAMA, pelo carinho e amizade que contribuem para o meu ideal de ensinar.

A todos os parentes e amigos que direta ou indiretamente compreenderam as ausências e amenizaram meu caminhar.

RESUMO

Carvalho, M. R. de. (2006). *Estratégias metacognitivas de leitura usadas de 2ª à 4ª séries do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco, Itatiba.

O presente trabalho visou a avaliar as estratégias metacognitivas de leitura utilizadas por 451 crianças do Ensino Fundamental, com idades entre 7 e 12 anos (IM= 9,50; DP= 0,97), sendo 53,7% delas do sexo masculino. Os participantes frequentavam regularmente a 2ª, 3ª, e séries do Ensino Fundamental, em escolas estaduais (61,2%) e particulares (38,8%) do interior paulista. Aplicou-se coletivamente uma escala de estratégias metacognitivas de Leitura para o Ensino Fundamental que tem por objetivo avaliar o tipo e a frequência de estratégias metacognitivas que as crianças utilizam, antes, durante e após a leitura de textos informativos. É composta por 13 afirmações do tipo *likert* com estratégias de suporte, de solução de problemas e globais. Os resultados demonstraram que os alunos das 4ªs. séries obtiveram os escores mais altos em relação às demais, nos três fatores. As estratégias mais usadas são as de solução de problemas. As frequências médias mais altas, nos momentos de leitura, foram obtidas pelos alunos das 4ªs. séries. A análise comparativa realizada revelou correlações significativas para todos os fatores com os três momentos de leitura, exceção feita às 2ªs e 4ªs séries no fator global, após a leitura. Os participantes que frequentavam a escola estadual e as meninas revelaram maior frequência de uso de estratégias. Verificou-se diferença significativa por série e idade.

Palavras-chave: compreensão em leitura; metacognição; psicometria.

ABSTRACT

Carvalho, M. R. de. (2006). *Metacognitive reading strategies used by students from 2nd to 4th grades in Brazilian Elementary Schooling System*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco, Itatiba.

This research evaluated metacognitive reading strategies used by 451 children from Brazilian's elementary school, with 7 years old to 12 years old ($M= 9,50$; $SD = 0,97$), 53,7% of them are boys. Students regularly attended classes from 2nd to 4th grades of the Brazilian schooling system in public (61,2%) and private (38,8%) schools, in São Paulo State countryside. It is composed of 13 *likert* items, divided into supporting, problem solutions and global strategies. In order to evaluate the level of their reading ability, the Reading Strategies Scale – Elementary Level I were applied. The results showed that students from fourth grade obtained the higher scores in the three scale's factors compared with second and third grades' students. They also point the problem solution strategies as the most used ones. The comparative analysis showed significantly statistical correlations for all factors and reading moments, except second and fourth grades in global facts, applied in after-reading. According to to this study, public students and girls have the more frequent use of reading strategies. Finally, this research also points to significantly statistical difference by the grade and the students' age.

Keywords: reading comprehension, metacognition, and psychometry.

SUMÁRIO

ÍNDICE DE TABELAS	8
APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO I	12
ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA.....	12
<i>Pesquisas sobre Estratégias Metacognitivas de Leitura.....</i>	<i>16</i>
CAPÍTULO II.....	35
MÉTODO	35
<i>Participantes.....</i>	<i>35</i>
<i>Instrumento.....</i>	<i>35</i>
<i>Procedimento.....</i>	<i>37</i>
CAPÍTULO III	38
RESULTADOS E DISCUSSÃO	38
<i>Análise estatística descritiva</i>	<i>38</i>
<i>Análise estatística inferencial.....</i>	<i>44</i>
<i>Considerações finais.....</i>	<i>52</i>
REFERÊNCIAS	55
ANEXOS	67

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela1 – Descrição de frequência média de uso das estratégias de leitura por série e no total.....	40
Tabela 2 - Frequência percentual de respostas por item e série para cada opção da escala..	41
Tabela 3 – Frequência ponderada de uso das estratégias por fator, momento de leitura e total.....	42
Tabela 4 - Correlação entre os fatores das estratégias de leitura e os momentos de leitura por série e no geral	44
Tabela 5 – Teste <i>t</i> de <i>Student</i> por gênero para fatores das estratégias e série freqüentada...	45
Tabela 6 – Teste <i>t</i> de <i>Student</i> por gênero, considerando os momentos de leitura e a série freqüentada.	46
Tabela 7 – Teste <i>t</i> de <i>Student</i> por tipo de escola para fatores de estratégias e série freqüentada.	47
Tabela 8 – Teste <i>t</i> de <i>Student</i> por tipo de escola, considerando os momentos de leitura e a série freqüentada.....	48
Tabela 9 - Análise de médias usando ANOVA entre as idades.....	49
Tabela 10 – ANOVA entre as idades.por série	49
Tabela 11 – ANOVA comparativa entre as idades, considerando os momentos de leitura e a série freqüentada.....	50
Tabela 12 – ANOVA entre as séries, considerando os valores totais, nos fatores de leitura e as séries freqüentadas.	51

APRESENTAÇÃO

A leitura pode ser compreendida como um processo que se inicia e se consolida ao longo do desenvolvimento humano, sendo em nossa cultura predominantemente aprendida na escola (Carelli, 1992; Molina, 1992; Sampaio, 1982). Segundo Ayres (1999) e Salvia e Ysseldyke (1991) a leitura é uma habilidade importante por ser um dos meios de obtenção de conhecimento. O ato de ler é essencial para inserção do indivíduo na sociedade e requer a interação deste com o texto. Num processo efetivo de leitura, o leitor formula e responde questões com objetivo de compreender o material lido.

Cross e Paris (1988) consideram a compreensão em leitura como um ato intencional, no qual as habilidades cognitivas para decodificar e compreender são fundamentais. Para Nist e Mealey (1991) e Solé (1996), o processo da leitura pressupõe também, além do domínio de habilidades de decodificação, a utilização de estratégias que levem à compreensão, tais como ser capaz de identificar as diferentes estruturas textuais, características de personagem, enredo, idéias principais do texto, dentre outras.

Estratégias de leitura são habilidades usadas deliberada e seletivamente com a intenção de compreender e se caracterizam pela flexibilidade e adaptabilidade ao texto e às diferentes situações. São procedimentos que auxiliam o leitor a adquirir informação e alcançar seus objetivos com a leitura. (Brown, 1994; Duffy, Roehler, Sivan, Rackliffe, Book, Meloth, Vavrus, Wesselman, Putnam, & Bassiri, 1987; Nist & Mealey, 1991).

Pinnell, Lyons, DeFord, Bryk e Seltzer (1994) investigaram o assunto e verificaram que, quando crianças estão aprendendo a ler, adquirem um esquema de operação mental que as ajuda a elaborar um sistema de leitura. Tal esquema é composto por estratégias de

leitura específicas que as crianças usam para construir significado e compreender como lêem. Existem outras evidências, baseadas em pesquisas, que indicam que crianças aprendem a usar diferentes tipos de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura para dar significado às palavras enquanto desenvolvem competência em leitura (Juel, 1980; McIntyre, 1990; Rhoder, 2002; Sulzby, 1985; Taylor, Wade & Yekovich, 1985).

Segundo Kopcke (1997), 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 leitura de forma que a informação possa ser armazenada mais eficientemente. Este processo conduz o leitor às explicações relativas aos procedimentos responsáveis e eficazes pelo processamento automático dos conhecimentos e à interpretação da frase (Boruchovitch, 2001; Flavell, 1979; Kopcke, 1997, 2001). As estratégias metacognitivas são as de planejamento, monitoramento, regulação, manutenção, controle e avaliação da leitura e do próprio pensamento (Boruchovitch, 2001; Jacobs & Paris, 1987; Kopcke, 1997; Mokhtari & Reichard, 2002; Palinscar, 1986; Solé, 1996).

A despeito da importância da leitura na etapa inicial do Ensino Fundamental (Ministério da Educação e Cultura – MEC, 1996) e do uso de estratégias para facilitar a compreensão, poucos estudos são encontrados na literatura brasileira acerca do tema, especialmente no que se refere à avaliação com crianças (Dias, Morais e Oliveira, 1995; Ferreira e Dias, 2002; Kopcke, 1997; Joly & Cantalice, 2004; Joly, Cantalice & Vendramini, 2004; Joly, 2005, 2006b). Além disso, em se tratando de dificuldade em compreensão de leitura, nenhuma intervenção é adequada sem que antes o sujeito seja submetido a uma avaliação diagnóstica do problema com base em uma fundamentação

teórica do assunto, a fim de que se possam mostrar as relações existentes entre as variáveis estudadas (Alégria, Leybaertt & Mousty, 1997).

Isto posto, o presente estudo teve por objetivo avaliar as estratégias metacognitivas de leitura utilizadas por crianças que freqüentam a etapa inicial do Ensino Fundamental. O primeiro capítulo apresenta uma revisão da literatura e aborda os conceitos de estratégias metacognitivas, além de um panorama geral sobre algumas pesquisas pontuais, identificadas em nosso levantamento a respeito da temática. No capítulo dois se encontra o relato sobre o método, com a descrição da amostra de participantes, do instrumento de pesquisa e dos procedimentos utilizados para sua aplicação. A seguir, no terceiro capítulo, encontram-se a descrição dos resultados, a discussão e as considerações finais. Por último, apresentam-se as referências. Um exemplo da Escala de Estratégias de Leitura, do nível Fundamental I está no Anexo.

CAPÍTULO I

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA

A metacognição é um constructo psicológico que tem sido estudado, particularmente a partir da década de 80, pelo interesse que desperta nas diferentes áreas do desempenho humano, principalmente no que se refere à leitura (Cabrera, 1991; Cabrera & Bolívar, 1992; González, 1996; Maqsdud, 1997). Órgãos governamentais e não governamentais dedicam estudos e grandes investimentos para acompanhar sistematicamente essa questão (Australian Association for Research in Education-AARE, 2005; National Center for Education Statistics-NCES, 2005; Reading for Understanding Office of Educational Research and Improvement-RAND/OERI, 2005). Vários pesquisadores consideram a metacognição como um elemento importante para a cognição que conduz à compreensão e à aprendizagem (Babbs & Moe, 1983; Bolívar, 2002; Bolívar & Mendoza, 1998; Costa, 1986; Loper, 1980; Spring, 1985; Tei & Stewart, 1985).

Metacognição refere-se ao pensamento autoregulado – o que as pessoas sabem sobre seus próprios conhecimentos (Jacobs & Paris, 1987). Esse constructo tem sido definido por vários estudiosos (Bolívar, 2002; Flavell, 1987; Weinstein & Mayer, 1986) como conhecimento e autocontrole que a pessoa tem sobre sua própria cognição, implica em ter consciência do estilo de seu pensamento, dos eventos e processos cognitivos, com o propósito de organizá-los, revisá-los, e modificá-los em função dos resultados obtidos.

O planejamento implica na previsão, organização e antecipação das conseqüências das próprias ações, na compreensão e definição da tarefa a ser realizada e nos conhecimentos necessários para resolver e definir objetivos e estratégias. A supervisão ou monitoramento se refere à comprovação sobre o que foi estabelecido e a reflete; a execução

do plano implica na identificação dos erros e na possibilidade de re-execução das operações previamente estabelecidas; e, a evolução ou regulação ocorre quando são conferidos os resultados com as estratégias estabelecidas anteriormente, auxilia na modificação do comportamento para que os objetivos sejam atingidos (Brown, 1981; Cabrera, 1991; Kopcke, 2001).

No tocante à leitura, enfatiza como os leitores planejam, monitoram e controlam sua própria compreensão (Brown, Armbruster & Baker, 1983; Jacobs & Paris, 1987). O conhecimento metacognitivo utilizado na compreensão, segundo Flavell (1979), Baker e Brown (1984) e Collins (1998), implica no uso de estratégias.

Brown (1980) e González (1992) descrevem que clarear os objetivos da leitura, identificar os aspectos importantes do texto, centrar a atenção no conteúdo principal e nos detalhes, checar as atividades que estão sendo realizadas para determinar se a compreensão está ocorrendo, envolver-se em atividades de gerenciamento para verificar se os objetivos estão sendo cumpridos, providenciar ações corretivas quando se detectam falhas na compreensão, são alguns exemplos de estratégias metacognitivas utilizadas. Neste sentido, Duke e Pearson (2002) consideram que as estratégias metacognitivas de leitura estão relacionadas à predição, pensamento em voz alta, análise da estrutura textual, representação visual do texto, resumo e questionamento.

De uma forma breve, pode-se afirmar que a *predição* provoca antecipação, prevenção de fatos conteúdos do texto, com base no conhecimento prévio que se tem do assunto. O *pensar em voz alta* é a situação em que o leitor verbaliza seus próprios pensamentos quando está lendo. A *análise da estrutura textual* ocorre quando o leitor observa, analisa e utiliza as características do material a ser lido, tais como, o tema, as ações, os objetivos do texto, o cenário, a situação ou o problema a ser tratado, a solução e a

identificação do que ele já conhece sobre o assunto. A *representação escrita* ocorre quando o leitor entende, organiza e lembra algumas palavras lidas e consegue formar uma imagem mental do conteúdo. *Resumir* as informações do texto facilita a compreensão global, pois implica na seleção e destaque das informações mais relevantes do texto. *Questionar* permite que o bom leitor reflita sobre o texto e elabore questões que o auxiliem no seu entendimento.

Collins e Smith (1980), Kopcke (1997) e Duke e Pearson (2002) afirmam que o processo de compreensão envolve três momentos: o antes, o durante e o após a leitura. Antes da leitura, o leitor analisa o título, os tópicos e as figuras ou gráficos, faz algumas predições, 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 predições 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 a verificação de diferentes perspectivas apresentadas para o tema, bem como um resumo e uma releitura do texto.

As atividades de metacognição, ou seja, a reflexão acerca de sua própria ação e de seu próprio pensamento, bem como o monitoramento de ambos, melhora a compreensão da leitura. Vários autores (Bruce & Robinson, 2000; Jacobs & Paris, 1987; Juliebo, Malicky & Norman, 1998; Lau & Chan, 2003; Leffa, 1996; Mokhtari & Reichard, 2002) já verificaram que, ao usar estratégias metacognitivas de leitura, os leitores têm mais chances de compreender textos do que aqueles que não as usam.

Bons leitores constroem, revisam e questionam os significados da leitura que fazem, tentam determinar o significado de palavras e conceitos familiares, além de lidarem com as dificuldades conforme estas se apresentam. São indivíduos que comparam e integram seu conhecimento prévio, isto é, aquilo que já conhecem acerca do assunto abordado no texto, pensam sobre o autor que escreveu o texto, seu estilo, crenças e intenções. Monitoram seu entendimento sobre o texto, fazendo ajustes necessários, avaliando a qualidade e o valor do texto, reagindo a este intelectual e emocionalmente. Para bons leitores o processamento não ocorre somente durante a leitura, mas em pequenas interrupções enquanto lêem, ou mesmo antes e depois desta. A compreensão envolve a capacidade de fazer previsões, de aprender o significado e dar sentido às informações e é uma atividade consumidora, contínua, e complexa, mas satisfatória e produtora para leitores hábeis (Bolívar, 2002; Duke & Pearson, 2002; Kopcke, 2001; Morles, 1986; Paris & Jacobs, 1984).

Segundo Ridley, Schutz, Glanz e Weinstein (1992), Oster (2001) e Mokhtari e Reichard (2002) estudantes proficientes em leitura apresentam consciência metacognitiva. Isto significa que 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 controle voluntário em um determinado contexto. Tal proficiência habilita o leitor a saber qual é o seu próprio nível de compreensão e ajustar suas estratégias para progredir na tarefa. Pressley (2000) acredita que os professores deveriam ensinar o uso de estratégias adequadas na leitura de um texto, avaliar e acompanhar este processo até que os alunos adquirissem independência e leitura fluente.

Pesquisas sobre Estratégias Metacognitivas de Compreensão em Leitura

Algumas pesquisas têm sido desenvolvidas com objetivo de analisar e avaliar o desenvolvimento e utilização de estratégias metacognitivas de leitura (Bolívar, 2002; Collins, 1998; Mokhtari & Reichard, 2002). Outros trabalhos definem e analisam a mensuração e avaliação de programas específicos de implantação de estratégias em compreensão de leitura (Boylan, Bonham, White & George, 2000).

Existem muitas evidências (Juel, 1980; McIntyre, 1990; Sulzby, 1985; Taylor, Wade & Yekovich, 1985) indicando que as crianças aprendem diferentes estratégias para serem mais hábeis na compreensão em leitura. Tais estratégias são utilizadas especialmente enquanto desenvolvem competência para ler. Alguns destes estudos estão sintetizados a seguir.

Estudos internacionais

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 autocontrole 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. 15 das questões fechadas foram consolidadas após a aplicação, com cinco itens pertencentes a cada subcategoria da categoria autocontrole em leitura. Os estudiosos concluíram que crianças mais velhas utilizaram mais estratégias de compreensão e eram mais conscientes do que as crianças mais novas sobre os efeitos destas estratégias em sua leitura.

Outro estudo foi conduzido por Palinscar e Brown (1984) com grupos pequenos de leitura nos quais 37 alunos da sétima série se alternavam no papel de líder. O líder ensinava o grupo a utilizar estratégias de leitura. O professor apenas acompanhava a atuação dos alunos e o desenvolvimento das atividades, sem nelas interferir ou dirigi-las. 24 destes participantes apresentavam algum tipo de problema de leitura. No início do treinamento, as crianças recebiam orientações para que, durante as atividades de leitura, elaborassem questões a respeito do texto, fizessem previsões acerca do assunto a ser tratado, esclarecessem pontos importantes e elaborassem sumários.

O treinamento durava por volta de 20 dias e, quando os estudantes adquiriam suficientes habilidades, passavam a trabalhar em grupo, usando as quatro estratégias ao mesmo tempo. Os resultados apontaram para a melhoria quantitativa e qualitativa do desempenho dos participantes. Passaram de 30 para até 80% de aumento nas pontuações após o período de treino e também na utilização de estratégias em situações de leitura de textos acadêmicos. Os estudantes foram testados um ano após o término do treinamento e continuaram mantendo os mesmos escores obtidos naquela ocasião.

Um estudo com 82 hispânicos, estudantes do 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 – frequentemente, 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, checar 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 frequência e, por isso, tiveram resultados melhores em compreensão de leitura que os 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 frequentavam: 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%; interpretar a imagem usando ilustrações, experimentada por 8,4%; 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.

Bruce e Robinson (2000) trabalharam com 70 alunos, de quinta e sexta série, do nível Fundamental, de cinco escolas públicas, num total de 11 turmas, seis para formar um grupo controle e seis para formar um grupo experimental, com objetivo de avaliar e desenvolver estratégias metacognitivas para a identificação metacognitiva de palavras e a compreensão em leitura de leitores com dificuldade. Os alunos considerados maus leitores foram aqueles que tiveram um desempenho em leitura de palavras com diferença de 18 meses ou mais da idade cronológica. Também foram excluídos da amostra os participantes cuja deficiência em leitura estava relacionada ao fato de terem o inglês como segunda língua.

Na primeira fase do estudo, os maus leitores passaram por um programa de leitura com orientações efetuadas pelos próprios pesquisadores. A segunda fase do programa foi executada pelos próprios professores das salas que foram anteriormente treinados pelos pesquisadores que monitoraram o processo e incluíram todos os alunos. Na terceira fase os professores continuaram o programa como parte de suas instruções regulares de leitura e foram orientados a continuarem, em algumas situações, a orientarem os alunos. Durante esta fase, os experimentadores visitavam as salas periodicamente para observar os progressos e discutir algumas questões. Os pesquisadores observaram que os professores nem sempre continuavam orientando os maus leitores, e isto deve ter ocorrido porque os mesmos não foram envolvidos na primeira fase da intervenção e não estavam totalmente familiarizados com os procedimentos do programa. Foram realizadas sessões de 30 a 45 minutos, quatro vezes por semana, durante quatro semanas. Para o grupo experimental, o programa consistia num treinamento metacognitivo para analisar e monitorar a

identificação estratégica de palavras e a compreensão. O grupo controle recebeu instruções tradicionais em atividades de leitura.

A avaliação do desempenho dos participantes foi feita antes, no decorrer e após o programa. Os instrumentos utilizados foram o *Tests of Reading Comprehension* (TORCH), que é um teste de leitura silenciosa, com itens que variam de simples interpretação literal até questões inferenciais e analíticas. O segundo instrumento foi *Metacognitive Abilities in Word Identification*, de aplicação individual, que avalia habilidades metacognitivas em conhecimento e regulação fônica, ortográfica, morfológica e sinais de identificação de palavras e o *St. Lucia Graded Word Reading Test*, que foi aplicado e avaliou a precisão na identificação de palavras. Os resultados foram analisados estatisticamente e mostraram diferenças significativas alcançadas pelo grupo experimental em relação ao controle. Os participantes das sextas séries tiveram resultados melhores na maioria das avaliações efetuadas que os das quintas séries.

Bolívar (2002) desenvolveu um estudo com objetivo de determinar se existe transferência do treinamento do uso de estratégias metacognitivas na compreensão de leitura para a habilidade de resolver problemas. Participaram do experimento três grupos com total 98 estudantes da sétima série da Educação Básica da Venezuela, de ambos os sexos, com idade aproximada de 13 anos. No grupo um, participaram 32 alunos; no grupo dois, 30 estudantes; e, 36 no terceiro. Foram avaliadas a compreensão em leitura e a habilidade para solucionar problemas com provas específicas antes e após o programa de treino. Todos os grupos passaram por um programa de leitura com 14 atividades. O grupo um teve um programa de treino no qual foram ensinadas estratégias metacognitivas de leitura para antes, durante e após a leitura, com orientação de um professor mediador, previamente treinado. Para o grupo dois foram ensinadas estratégias para resolução de problemas e o grupo três executava as mesmas tarefas, mas sem a intervenção do professor-

mediador. Os resultados revelaram que houve desempenho superior nos grupos um e dois em relação ao grupo três, mas o estudo não demonstrou se houve transferência de aprendizagem do uso de estratégias metacognitivas focando a compreensão em leitura em relação às atividades voltadas para a solução de problemas.

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.

Berkowitz e Cicchelli (2004) realizaram uma pesquisa de comparação quanto ao uso de estratégias metacognitivas em leitura com alunos de sexta e sétima série de uma escola pública da cidade de Nova York. Uma amostra foi usada para identificar grupos extremos e a estratificação separou cinco bons e cinco maus leitores. Os dados foram coletados de três fontes: entrevistas, análise de protocolos de leitura em voz alta e o *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (MARSİ). O MARSİ é uma escala do tipo *likert*, com 30 itens, com três subescalas (global, solução de problemas e suporte à leitura). O protocolo de leitura inclui oito categorias que são significação do texto, inferência, interpretação com subcategorias de visualização, monitoramento, que inclui percepção de palavras difíceis; avaliação, que inclui julgamento, ações físicas (por exemplo, sorriso) e

produção falada. Os instrumentos foram aplicados por professores pesquisadores treinados anteriormente. Os alunos liam o texto junto com o professor pesquisador que os incentivava a usar estratégias metacognitivas, questionando-os e ajudando-os a auto-regular e pensar sobre o texto. Após a leitura de três textos, os alunos responderam à escala e foram entrevistados. Os resultados, analisados estatisticamente, demonstraram que os bons leitores são mais homogêneos na escolha das estratégias e os maus leitores são mais heterogêneos. Os pesquisadores destacaram da conclusão que o monitoramento foi a estratégia mais utilizada por todos os participantes e constataram que há variações no número de estratégias utilizadas entre os grupos e mesmo dentro do próprio grupo.

É interessante destacar que, com leitores mais velhos que freqüentam o final do ensino básico ou o superior, há também carência de estudos internacionais referentes à estratégias metacognitivas de leitura. A maioria dos trabalhos que se debruçam sobre este tema descreve programas de intervenção. A fim de oferecer um panorama a respeito dessa problemática, alguns desses estudos são comentados a seguir.

Morles, Amat, Donís e Urquhart (1997) realizaram um estudo com objetivo de determinar que tipo de problemas de compreensão os leitores mais velhos e os mais novos encontram e quais são as estratégias que utilizam para resolvê-los. O grupo de participantes era composto por catorze elementos: sete leitores novatos, alunos de primeiro semestre de um curso da área de Ciências Humanas, com baixo rendimento em leitura e sete leitores experientes, pós-graduados na mesma área, com alto rendimento em leitura. Os autores inicialmente extraíram 20 artigos de revistas científicas, escolhidos por especialistas, os quais foram submetidos a uma prova piloto para determinar se tinham os elementos textuais básicos para serem compreendidos pelos leitores. Foi selecionado um texto de 277 palavras que atendia aos objetivos do estudo. Os estudantes liam o texto e

eram observados enquanto executavam a tarefa. O observador registrava os comportamentos que os participantes exibiam e que pudessem estar associados à sua compreensão ou ao processamento da informação contida no texto. Foi realizada uma análise dos protocolos que demonstrou diferenças entre os dois grupos de leitores em função das estratégias de leitura empregadas durante a leitura. Além disso, os participantes que monitoraram sua compreensão foram capazes de utilizar mais estratégias e de forma mais adequadas para obter resultados positivos. Os autores destacam que na resolução de problemas, os leitores inexperientes usaram mais a releitura enquanto os experientes utilizaram as estratégias específicas para o problema encontrado. Quando usavam a releitura, geralmente o faziam em conjunto com outra estratégia. Os leitores mais experientes também se caracterizaram por utilizar uma quantidade mais elevada de estratégias nas atividades de compreensão em leitura.

Narayanasamy (2002) desenvolveu uma pesquisa com objetivo de investigar quais as estratégias metacognitivas são empregadas por estudantes e estabelecer relações entre o uso de estratégias e o desempenho destes em teste de compreensão de leitura de textos argumentativos. Participaram do estudo 15 universitários, do curso de línguas, alunos do primeiro ano de graduação de uma Universidade na Malásia, de ambos os sexos, com idades entre 20 e 22 anos. Um dos instrumentos utilizado foi um questionário de compreensão de leitura, adaptado do *College Reading* que trata dos efeitos positivos e negativos da televisão e contém 15 itens, agrupados em três partes, requerendo do aluno a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas, como autoquestionamento, julgamento e análises. O outro instrumento usado foi um questionário com 35 perguntas abertas e fechadas abordando, dentre outros itens, as atitudes pessoais perante a leitura, propósitos da leitura, problemas com compreensão, conhecimento acerca de estratégias de leitura e, por fim, o terceiro instrumento foi uma entrevista.

Os dados deste estudo foram coletados em sala de aula e após aplicação dos testes, os alunos foram entrevistados pelo pesquisador, mas somente oito participantes foram selecionados aleatoriamente para a entrevista, com objetivo de levantar quais estratégias eram mais utilizadas e levantar outros detalhes importantes. O autor levantou um total de 25 estratégias e os escores mais altos de utilização variaram de 18 para 23 estratégias (variando de 72% até 92%). As estratégias mais utilizadas foram olhar rapidamente o texto para determinar a essência e decidir o quanto o material é relevante, usar o conhecimento prévio e geral, usar sentenças ao redor das palavras difíceis para encontrar o significado, utilizada por 100% dos estudantes. A segunda estratégia mais empregada foi reler informações importantes mais de uma vez, praticada por 93% dos estudantes.

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 resposta estratégica (dois pontos), distribuídas numa ordem aleatória. Os alunos foram testados, separados em grupos experimentais e de controle e, em seguida, passaram por um programa de instrução em estratégias de compreensão em leitura e foram avaliados em seguida. As comparações dos resultados dos pré e pós-testes dos grupos experimental e de controle 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 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.

Percebe-se, nas pesquisas desenvolvidas no exterior que apresentamos acima, 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. Muitos estudos relatam que importantes aspectos da leitura envolvem o conhecimento de como e quando usar estratégias, bem como quais e com qual frequência a utilização de estratégias se efetiva.

Estudos nacionais

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. A criança 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 e o efeito facilitador dessa estratégia em textos não compreendidos anteriormente. Nessa etapa, foi elucidado para o grupo experimental, que um bom modo de lembrar coisas é fazer um “desenho na cabeça”. 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, contudo, os elementos do grupo controle 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.

Em pesquisa realizada por Lopes (1997) com objetivo de avaliar e desenvolver aspectos relacionados à leitura, com destaque para as estratégias metacognitivas, foi escolhido um grupo composto por alunos de quinta série de uma escola particular de Minas Gerais, cuja clientela se encaixa no nível sócio-econômico médio alto, com elementos de ambos os sexos, que apresentavam problemas de leitura. O trabalho transcorreu ao longo de seis meses, com sessões semanais de quatro aulas de duração, com intervenções programadas, nas quais as crianças recebiam orientações de como trabalhar com técnicas de leitura. Durante o transcurso da aplicação da pesquisa, os participantes foram observados e entrevistados e as informações anotadas para as posteriores análises, nas quais se percebeu que os alunos tornaram-se mais confiantes, mais conscientes na seqüência das atividades propostas, demonstrando interesse na medida em que a leitura se tornara significativa para eles. Os resultados evidenciados foram revelados pela análise da interação dos sujeitos na sala de aula, pelos procedimentos pedagógicos desencadeados e pelas entrevistas com os participantes.

Outra pesquisa experimental foi realizada por Ferreira e Dias (2002) com o objetivo de verificar e comparar a eficácia do treinamento em 171 crianças de oito a quatorze anos. A amostra, 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 em muita, média e pouca dificuldade de compreensão. Neste estudo, 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, grupo um e dois e no grupo controle, sendo cada um desses grupos composto por alunos dos dois níveis de dificuldade de compreensão. No treinamento, o grupo experimental de número um recebeu instruções quanto à estratégia de tomar notas e o grupo experimental dois foi treinado para utilizar imagem mental, enquanto o grupo controle não recebeu nenhum treinamento, realizando a mesma tarefa dos grupos experimentais. Os grupos experimentais apresentaram resultados melhores, na comparação com o grupo de controle, com diferenças significativas de desempenho nas questões inferenciais alcançadas pelos elementos oriundos das escolas estaduais e nas questões literais, em relação às escolas particulares. As autoras concluem que os alunos da escola pública foram os que mais evoluíram em relação à si mesmos e em relação à estratégia de tomar notas, quando comparados os resultados do pré e pós-teste.

Jou e Sperb (2003) identificaram quais os fatores que intervêm na compreensão de um leitor eficiente efetuando um estudo de caso em parceria com uma professora de português. As autoras utilizaram quatro textos de estruturas narrativas e quatro expositivas e, para cada texto, leitura gravada em áudio, uma entrevista semi-estruturada para verbalização refletida, com quinze questões, e uma outra para valorização retrospectiva, com dez questões-guia. A unidade de análise principal foi a compreensão de texto e as unidades de análise secundárias foram as estruturas textuais e as estratégias cognitivas e metacognitivas. Quanto ao procedimento, o participante escrevia o que lembrasse em cada sessão de leitura e, posteriormente, comparava com os originais, utilizando o critério de análise de proposição (considerada como tendo um predicado e um ou mais argumentos). Este procedimento foi baseado no modelo de compreensão de Kintsch e van Dijk (1978) e Kintsch (1988). Segundo tal modelo, devido às limitações na memória de curto prazo, o processamento de um texto é feito em ciclos, que correspondem, aproximadamente, a uma frase, numa espécie de resumo das informações relevantes. Nesses ciclos, as estruturas mais gerais de significados, que são extraídas das proposições e mantidas na memória junto com os itens finais do ciclo são as macroestruturas. As macroestruturas são representações abstratas da estrutura global que permitem capturar o enredo do texto. As microestruturas são as proposições individuais e suas relações tornam possível iniciar a compreensão do texto. Tanto os textos originais quanto os recuperados pelo participante do estudo foram divididos por proposições, contando com a avaliação de dois juízes. Os resultados indicaram a utilização de estratégias do tipo: ler utilizando imagens mentais, pausas, reler para entender melhor e memorizar, ativação de conhecimentos prévios e outras.

O trabalho desenvolvido por Dias e Calsa (2003) investigou procedimentos verbalizados por alunos da quarta e oitava séries do Ensino Fundamental numa

compreensão de textos do tipo informativo. Foram selecionados textos informativos com vocabulário e tamanho compatíveis com as séries investigadas. Os participantes foram dois meninos e duas meninas, escolhidos aleatoriamente, dois de cada série de uma escola pública do Paraná, totalizando oito alunos. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais em que se solicitou ao participante que verbalizasse as informações do texto lido e também os procedimentos utilizados para compreendê-lo.

A aplicação da prova e da entrevista teve duração média de 30 minutos e as verbalizações foram gravadas em áudio e transcritas para serem analisadas pelas pesquisadoras. Para facilitar a análise dos dados, os procedimentos verbalizados pelos alunos foram agrupados em categorias conforme sua similaridade. A partir dos dados coletados foram identificadas 17 categorias de procedimentos de compreensão do texto, sendo que os participantes da quarta série utilizaram nove destas categorias e os da oitava série usaram 13 categorias, a maior média obtida nas duas séries foi o procedimento *autocontrole da atenção e concentração*, e a segunda maior média foi no procedimento *mais de uma leitura*. Os resultados demonstraram a utilização de estratégias com maior frequência nos alunos da oitava série e sugerem que é importante o aluno fazer uso de estratégias que lhe permita compreender melhor o texto lido.

O estudo de Salles e Parente (2004) teve como objetivo analisar a compreensão de leitura textual de 76 alunos não repetentes de segunda e terceira séries, com média de idade de 8,1 anos, de classe econômica média-alta. Cada criança lia a história, recontava-a e, posteriormente, respondia a questões. Os recontos foram analisados segundo a referência do modelo de compreensão de Kintsch e van Dijk (1978) e Kintsch (1988). A amostra relatou, em média, 21,07% da organização das idéias principais da história, sendo mais frequente o relato de macroproposições. Alunos da terceira série foram superiores aos da segunda no relato de microproposições menos relevantes do texto e em responder a

questões pontuais sobre a história. Verificou-se a existência de uma correlação significativa e baixa entre idade e a proposições e macroproposições da história relatada, nos quais as crianças mais velhas obtiveram maior porcentagem. Os resultados sugeriram que, durante os primeiros anos de escolarização, ocorreu uma melhora da memorização de detalhes, enquanto a retenção das idéias essenciais foi influenciada pelas variações de idade das crianças.

Corso (2004) desenvolveu um trabalho com alunos da terceira série do Ensino Fundamental, da rede pública de Porto Alegre, com dificuldades na compreensão de texto. Foram desenvolvidas ações pedagógicas, com características de estratégias metacognitivas com o intuito de melhorar a aprendizagem e o raciocínio nas atividades de leitura, apoiando-se nas trocas entre pares, sob a mediação do pesquisador. O ensino das estratégias – trazendo indagações, idéias e sugestões – permitiu às crianças participantes desse estudo pensarem sobre o que é lido e perceberem como agir diante de uma leitura para chegarem à construção do seu significado. A autora relata que os alunos não desenvolvem esta habilidade de forma natural e espontânea, sendo que as dificuldades de compreensão em leitura contribuem para agravar as dificuldades na escola.

Os estudos descritos indicam que são utilizadas diferentes abordagens e diversas metodologias nas pesquisas sobre estratégias em leitura, o que não ocorre em relação aos instrumentos, já que a utilização de questionários, anotações, entrevistas, observações qualitativas, etc., se repetem nos vários trabalhos que recolhemos ao longo de nossa revisão da literatura. Quanto às amostras, percebe-se que elas se apresentaram bastante diversificadas, apesar de serem constituídas por participantes de 8 a 15 anos que freqüentavam o Ensino Fundamental. Observa-se ainda uma incidência maior de estudos

experimentais, com identificação de progressos após o uso dos procedimentos especificados.

A literatura também evidencia a existência de relações entre treinamento em estratégias de compreensão de leitura e a melhora dos resultados na habilidade de compreensão de leitura (Baker & Brown, 1984; Bolívar & Mendoza, 1998; Mateos, 1991; Morles, 1986). No Brasil e no exterior, os programas de instrução de estratégias metacognitivas de compreensão em leitura sempre se encerram apresentando resultados positivos. Isso demonstra a importância e a necessidade de que as avaliações se procedam com qualidade.

Considerando a importância do diagnóstico sobre uso de estratégias de leitura e a escassez de instrumentos adequados a este fim, um questionário foi desenvolvido por Schmidt (2000) com o objetivo de avaliar a consciência estratégica de estudantes que participaram de um treino de metacompreensão. Esse questionário (Índice de Estratégias de Metacompreensão – MSI) é constituído vinte e cinco itens, com quatro opções de resposta de múltipla escolha e pode auxiliar professores a avaliarem os processos de leitura estratégica usados por alunos do Ensino Médio e Fundamental. O MSI apresenta estratégias que os leitores podem usar antes, durante e após a leitura. Além disso, avalia os comportamentos de metacompreensão divididos nas categorias de predição e verificação; suposições; conjunto de objetivos; autoquestionamento; conhecimento anterior; resumo e aplicação de estratégias de fixação.

Um outro estudo, desenvolvido por Mokhtari e Reichard (2002) com o objetivo de validar um instrumento de auto-relato intitulado Inventário de Consciência Metacognitiva das Estratégias de Leitura (MARSIL), visa a avaliar a consciência metacognitiva de adolescentes e adultos quanto às estratégias de leitura utilizadas com material acadêmico.

Esse instrumento baseou-se na revisão da literatura sobre metacognição e compreensão de leitura; no julgamento de especialistas e na categorização dos itens; na análise do material e avaliação das estratégias e na análise fatorial. Houve análise por três juízes especialistas em metacognição e leitura que foram solicitados a verificar a clareza, a compreensão e a redundância dos itens. Na primeira versão, participaram 825 estudantes e o instrumento tinha 100 itens, dos quais 40 foram eliminados para a segunda aplicação. Na segunda versão, participaram 443 estudantes. Nas duas aplicações foram selecionadas, numa amostra representativa quanto às características sociais, culturais, econômicas, lingüísticas, ficando o instrumento final com 30 itens afirmativos. Essa versão do instrumento conta com três subescalas de estratégias de leitura (global, apoio e de solução de problemas). Para análise dos resultados foi utilizado o coeficiente *Alpha* de *Cronbach*, que foi calculado para cada fator e cada nível. A correlação entre os fatores e o índice de fidedignidade foi de 0,89, explicam 29,7 da variância e indicam excelente confiabilidade ao instrumento. Os autores relatam diferenças significativas nos fatores solução de problemas e global, com resultados maiores em solução de problemas, seguido de fator global e destacam que bons leitores fazem uso freqüente de estratégias destes dois fatores.

No Brasil, Joly, Cantalice e Vendramini (2004) verificaram as qualidades psicométricas de uma escala de estratégias de leitura para universitários. Contou com 1.038 universitários, dos cursos de Administração, Educação Física, Pedagogia, Psicologia, Arquitetura, Ciência da Computação, Engenharia Civil e Letras de quatro universidades privadas do estado de São Paulo. Os participantes tinham idades variando entre 16 e 60 anos, com média de 23,80 e desvio padrão de 6,09 anos. O procedimento utilizado foi a aplicação coletiva do instrumento Escala de Estratégias de Leitura. Os resultados revelaram que, quanto às qualidades psicométricas, a escala pode ser considerada válida e fidedigna

($\alpha = 0,91$). A análise fatorial indicou a presença de três fatores - estratégias globais, de solução de problemas e de apoio - que explicam 35,9% da variabilidade da escala. Foram eliminados 10 itens por possuírem carga fatorial abaixo de 0,30, contando a nova versão da escala com 35 itens.

Tendo por objetivo avaliar o tipo e a frequência de estratégias de leitura que os jovens estudantes utilizam antes, durante e depois da leitura de textos informativos, Joly (2006b) desenvolveu uma escala de estratégias metacognitivas de leitura para estudantes do Ensino Médio. É composta por 39 afirmações do tipo *likert* com três opções de frequência – nunca, algumas vezes e sempre. O estudo preliminar que buscou evidências de validade e de precisão foi realizado com 490 alunos: 58,6% do sexo feminino com idades entre 14 e 21 anos ($IM = 16,20$; $DP = 1,27$) que freqüentavam de 1ª a 3ª séries do Ensino Médio, sendo 55,7% em rede pública. A análise fatorial dos itens identificou três fatores. As estratégias metacognitivas globais (questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 18, 19, 21, 22, 24, 26, 29, 36), estratégias metacognitivas de suporte à leitura (questões 12, 13, 16, 27, 32, 33, 34, 37, 38, 39) e metacognitivas de solução de problemas (questões 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 20, 23, 25, 28, 30, 31, 35). Estes fatores explicam 39,43 % da variabilidade da escala. A precisão total da escala é de $\alpha = 0,92$ e de $\alpha = 0,85$ para estratégias metacognitivas globais e de solução de problemas e $\alpha = 0,84$ para as de suporte à leitura.

Em relação aos estudos citados, a revisão da literatura constata que há uma maior preocupação com o ensino de estratégias de leitura do que com a avaliação das estratégias, considerando-se os diferentes momentos da leitura. Faz-se necessário, pois, verificar se os alunos de Ensino Fundamental utilizam estratégias ao ler. Quais seriam elas? Com que frequência?

Buscando responder a tais questões, o presente estudo visou a identificar 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 frequentada (pública ou privada).

CAPÍTULO II

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), 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

Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura – Ensino Fundamental I (EMeL – F1)

(Joly, 2006) – (Anexo 1).

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 ponto; algumas vezes - um ponto, e; sempre - dois pontos), divididas em três categorias, que apontam os três fatores relacionados às estratégias. O Fator 1 (itens: um, sete, nove, onze, treze) 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 (itens: quatro, seis, oito, dez e doze) 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 (itens: dois, três e cinco) 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 seis pontos. A pontuação máxima da escala é de 26 pontos. Os resultados são obtidos considerando a somatória total dos itens quanto aos valores das pontuações mínima e máxima de cada um dos três fatores.

Foi realizado um estudo exploratório da escala por Joly (2006a) com 1259 sujeitos com idade entre 9 e 14 anos que freqüentavam regularmente de 2^a. a 4^a. séries do Ensino Fundamental, sendo 19,8% da 2^a. série; 30,2% da 3^a. Série, e; 50% da 4^a. Série. Nesta amostra, 39,8% pertenciam à escola particular e 61,2% a escolas públicas. 51% dos participantes eram do sexo masculino. Os três fatores identificados pela análise fatorial com rotação *varimax* explicaram 42,12% da variância da escala. Todos os itens pertencentes à escala ficaram com valor de comunalidade mínima de 0,29 e máxima de 0,56. As cargas fatoriais encontradas foram altas, variando de 0,33 a 0,77. Identificou-se que os fatores estão correlacionados entre si (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.

Em relação à fidedignidade do instrumento final, o coeficiente *Alpha* de *Crombach* indicou uma boa precisão do instrumento ($\alpha= 0,73$). A 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 freqüência total de uso da escala de estratégias de leitura [$t = (1256) 5,26$; $p<0,000$].

Procedimento

Após a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa, procedeu-se ao contato com as escolas das redes pública e privada para a solicitação da autorização dos diretores e para a obtenção das assinaturas dos responsáveis pelas crianças no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Posteriormente, o instrumento foi aplicado, de forma coletiva, por série, em uma sessão, com agendamento prévio de data e horário da aplicação, em sessões com duração média de 35 minutos. Os participantes da 2ª série levaram mais tempo para responder à escala, em média 40 minutos, do que os da 4ª série que finalizavam a aplicação em 30 minutos, no máximo. 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 serem esclarecidas todas as dúvidas, o aplicador leu o primeiro item, esperou que assinalassem a alternativa escolhida para prosseguir com a leitura do próximo e assim sucessivamente até o último item.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista o objetivo pretendido, os resultados foram descritos quanto à frequência de uso das estratégias metacognitivas de leitura pelos participantes considerando-se o escore global, por fator e por momento de leitura. Foi calculada a média ponderada dos escores brutos obtidos por fator a fim de permitir a análise comparativa entre eles, uma vez que diferem quanto ao número de itens. A análise estatística inferencial foi realizada com base na Prova de correlação de Pearson, teste t de *Student* e ANOVA. Foi considerado o nível de significância de 5%.

Análise estatística descritiva

Os alunos das três séries utilizaram com mais frequência a estratégia metacognitiva de solução de problemas, item 8 - *ler com atenção e devagar para ter certeza que estou entendendo*. Quanto à estratégia menos usada, para as segundas séries foi o item 3 (global) - *Ver como é a seqüência da história*, para as terceiras e quartas séries, foi o item 7 (suporte) - *Usar marca texto* (Tabela 1).

A segunda estratégia mais utilizada pelas crianças das terceiras e quartas séries, *ler novamente partes da história quando não entendo*, foi apontada nos estudos de Dias & Calsa (2003), no Brasil e nos de Narayanasamy (2002), na Malásia. A releitura aparece entre as estratégias mais utilizadas no estudo com docente efetuado por Jou e Sperb (2003). Com estudantes universitários, segundo Joly e Cantalice (2004), também ocorreu o predomínio da estratégia releitura. Morles, Amat, Donís e Urquhart (1997) que

identificaram que os leitores mais experientes aplicam a estratégia releitura com mais eficácia do que os novatos.

Dentre as menores médias observadas, as estratégias *usar marca texto* e *procurar as palavras no dicionário* apresentam evidências diferentes do estudo desenvolvido por Padron e Waxman (1988). Estas estão dentre as mais utilizadas pelos participantes da pesquisa destes autores.

Tabela1 – Descrição de frequência média de uso das estratégias de leitura por série e no total.

Item	Pontuação	Média				Desvio padrão			
		Série	2ª	3ª	4ª	total	2ª	3ª	4ª
1.Imaginar como será a história lendo o título		1,27	1,35	1,38	1,36	0,76	0,65	0,64	0,66
2.Dar uma olhada na quantidade de páginas da história		1,33	1,32	1,35	1,34	0,63	0,70	0,70	0,70
3.Ver como é a seqüência da história		0,92	1,25	1,29	1,24	0,92	0,79	0,73	0,78
4.Ler novamente partes da história quando não entendo		1,33	1,53	1,67	1,59	0,72	0,66	0,58	0,63
5.Observar as gravuras para entender melhor		1,44	1,45	1,56	1,51	0,68	0,65	0,62	0,64
6.Ler de novo uma parte quando me distraio		1,29	1,51	1,50	1,48	0,80	0,64	0,67	0,68
7.Usar marca texto para destacar o que acho importante		1,23	1,07	0,93	1,01	0,86	0,76	0,80	0,80
8.Ler com atenção e devagar para ter certeza que estou entendendo		1,48	1,65	1,71	1,67	0,74	0,55	0,53	0,56
9.Procurar no dicionário palavras novas		0,94	1,22	1,20	1,18	0,89	0,73	0,73	0,75
10.Lembrar dos principais trechos da história		1,38	1,26	1,54	1,43	0,70	0,68	0,57	0,64
11.Rer o texto várias vezes quando tenho dificuldade para entendê-lo		1,21	1,28	1,40	1,34	0,80	0,74	0,67	0,71
12.Relembrar os principais pontos da história para verificar se entendi		1,42	1,30	1,50	1,43	0,74	0,65	0,61	0,64
13.Conversar com meus colegas sobre as histórias para ver se entendi		1,21	1,13	1,15	1,15	0,82	0,75	0,72	0,74

Tabela 2 - Frequência percentual de respostas por item e série para cada opção da escala.

Item	Nunca				Às vezes				Sempre			
	Frequência percentual				Frequência percentual				Frequência percentual			
Série	2ª.	3ª.	4ª.	total	2ª.	3ª.	4ª.	total	2ª.	3ª.	4ª.	Total
1.Imaginar como será a história lendo o título	18,8	9,5	8,6	10,0	35,4	45,9	44,7	44,1	45,8	44,6	46,7	45,9
2.Dar uma olhada na quantidade de páginas da história	8,3	13,5	13,3	12,9	50,0	40,5	38,4	40,4	41,7	45,9	48,2	46,8
3.Ver como é a sequência da história	45,8	21,6	16,5	21,3	16,7	31,8	38,4	33,9	37,5	46,6	45,1	44,8
4.Ler novamente partes da história quando não entendo	14,6	9,5	5,5	7,8	37,5	28,4	22,0	25,7	47,9	62,2	72,5	66,5
5.Observar as gravuras para entender melhor	10,4	8,8	7,1	8,0	35,4	37,8	29,8	33,0	54,2	53,4	63,1	59,0
6.Ler de novo uma parte quando me distraio	20,8	8,1	9,8	10,4	29,2	33,1	30,6	31,3	50,0	58,8	59,6	58,3
7.Usar marca texto para destacar o que acho importante	27,1	25,0	35,3	31,0	22,9	42,6	36,1	36,8	50,0	32,4	28,6	32,2
8.Ler com atenção e devagar para ter certeza que estou entendendo	14,6	3,4	3,5	4,7	22,9	28,4	21,6	23,9	62,5	68,2	74,9	71,4
9.Procurar no dicionário palavras novas	41,7	18,2	18,8	21,1	22,9	41,9	42,4	40,1	35,4	39,9	38,8	38,8
10.Lembrar dos principais trechos da história	12,5	13,5	3,9	8,0	37,5	46,6	38,4	41,0	50,0	39,9	57,6	51,0
11.Rer ler o texto várias vezes quando tenho dificuldade para entendê-lo	22,9	16,9	10,2	13,7	33,3	37,8	39,6	38,4	43,8	45,3	50,2	47,9
12.Relembrar os principais pontos da história para verificar se entendi	14,6	10,8	5,9	8,4	29,2	48,6	38,0	40,6	56,3	40,5	56,1	51,0
13.Conversar com meus colegas sobre as histórias para ver se entendi	25,0	22,3	19,6	21,1	29,2	42,6	45,9	43,0	45,8	35,1	34,5	35,9

Pode-se observar que a frequência nunca e sempre foi responsável por definir as estratégias menos e mais frequentemente utilizadas (Tabela 2). É interessante destacar que a opção *às vezes* foi escolhida, em média, por 40% dos participantes para 46,15% (N=6) das estratégias que compõem o instrumento (N=13).

Observando as cinco estratégias percentualmente mais utilizadas, as estratégias *relembrar os principais pontos da história para verificar se entendi e ler novamente partes da história quando não entendo* foram também destacadas em estudo realizado por Padron e Waxman (1988). A estratégia *observar as gravuras para entender melhor* (item 5) é a terceira estratégia mais utilizada pelas crianças quando observamos os escores totais dos alunos, corroborando com os resultados apontados por Collins (1998) no qual esta estratégia é a mais frequentemente usada.

Tabela 3 – Frequência ponderada de uso das estratégias por fator, momento de leitura e total.

Categoria	Tipo	Média			Desvio padrão			Pontuação mínima			Pontuação máxima		
		Série	2 ^a	3 ^a	4 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	2 ^a	3 ^a
Fator	Suporte	3,50	3,62	3,65	1,39	1,33	1,67	0	0	1	6	6	6
	Solução problemas	4,13	4,33	4,74	1,43	2,08	1,75	1	2	1	6	6	6
	Global	3,69	4,02	4,20	1,69	1,24	0,74	0	0	0	6	6	6
Momento de Leitura	Antes	3,52	3,93	4,02	1,75	1,40	1,23	0	0	1	6	6	6
	Durante	3,88	4,13	4,32	1,28	1,10	0,93	2	2	2	6	6	6
	Após	3,83	3,71	4,05	1,49	1,41	1,30	0	0	0	6	6	6
Escore total		16,44	17,32	18,18	4,78	4,31	3,51	4	2	5	26	26	26

Ao analisar as frequências médias, em relação aos fatores da escala (Tabela 3), os resultados demonstraram que os alunos das quartas séries obtiveram os escores mais altos em relação aos das segundas e terceiras séries, nos três fatores. Os alunos das terceiras séries obtiveram escores mais altos nos três fatores em relação aos alunos das segundas séries, demonstrando assim que os resultados vão aumentando conforme os participantes avançam na série cursada, corroborando assim os resultados encontrados por Padron e Waxman (1988), nos quais os alunos do quinto e quarto ano obtiveram melhores resultados que os alunos do terceiro. Este resultado também aparece no estudo de Bruce e Robinson (2000), no qual as crianças das séries mais avançadas tiveram pontuações mais altas.

Os resultados que apresentaram maiores pontuações nas três séries estão no fator *solução de problemas* e as menores frequências são os itens relativos ao fator *suporte à leitura*, confirmando os resultados apontados nas Tabelas 1 e 2. Analisando-se as frequências médias obtidas pelos alunos nos momentos de leitura, observa-se que antes, durante e após a leitura, os alunos que obtiveram média mais alta foram os das quartas séries. A utilização de estratégias de solução de problemas durante a leitura é relatada por Mokhtari e Reichard (2002) como uma atividade de monitoramento importante, característica de leitores hábeis.

Duke e Pearson (2002) e Kopcke (1997) consideram importante também que haja uma frequência média de uso das estratégias equivalente para os três momentos - o antes, o durante e o após - que compõem o processo de leitura. Tal equivalência pode ser observada no presente estudo.

O número de estratégias usadas pelos alunos aumenta conforme estes avançam nas séries e esse crescimento é mais evidente quando comparados no total de participantes do que quando comparados dentro das próprias séries. Isso pode ser explicado porque, com um ano a mais de escolaridade, os alunos aprendem com diferentes tipos de materiais, o que

proporciona a expansão dos seus conhecimentos gerais (Salles & Parente, 2004; Solé, 1998). Pode-se supor que, na medida em que os alunos avançam na leitura e não compreendem o texto, fazem uso de estratégias que solucionem seus problemas de compreensão, explicando assim que as cinco estratégias com médias mais altas são de soluções de problemas.

Análise Estatística Inferencial

A análise comparativa realizada entre os índices de correlações dos fatores da escala com os momentos de leitura revelou correlações significativas para todos os fatores com os três momentos de leitura. Exceção feita às 2ª e 4ª séries no tocante à correlação entre estratégias metacognitivas globais e após a leitura (Tabela 4).

Tabela 4 - Correlação entre os fatores das estratégias de leitura e os momentos de leitura por série e no geral

Fator	Apoio				Solução de problemas				Global				
	Série	2ª	3ª	4ª	total	2ª	3ª	4ª	total	2ª	3ª	4ª	Total
Antes		0,41	0,47	0,25	0,35	0,30	0,23	0,22	0,25	0,82	0,81	0,77	0,79
		**	**	**	**	*	**	**	**	**	**	**	**
Durante		0,66	0,73	0,69	0,70	0,84	0,86	0,77	0,82	0,51	0,35	0,33	0,38
		**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
Após		0,59	0,75	0,68	0,69	0,52	0,66	0,60	0,61	0,12	0,19	0,09	0,14
		**	**	**	**	**	**	**	**		*		**

* significativo para $\alpha < 0,05$

** muito significativo para $\alpha < 0,01$

Os participantes apresentaram as correlações mais altas nas estratégias de soluções de problemas, durante e após a leitura, corroborando o estudo de Joly e Cantalice (2004) com estudantes universitários. Pode-se levantar a hipótese, no presente estudo, de que, possivelmente, na medida em que as dificuldades de compreensão do conteúdo do que está sendo lido vão surgindo durante a leitura, os estudantes fazem uso das estratégias que possam auxiliá-los na resolução dos problemas, como verificaram em suas investigações Brown (1994) e Smith (1989).

Tabela 5 – Descrição de médias, desvio padrão e índices do Teste *t* de *Student* por gênero para fatores das estratégias e série freqüentada.

Fator		Suporte					Solução de problemas					Global			
Série		Gênero	N	M	DP	t	p	M	DP	t	p	M	DP	t	p
2ª	Feminino	25	5,88	2,07	0,08	0,94	7,48	2,45	1,81	0,08	3,88	1,56	0,82	0,42	
	Masculino	23	5,83	2,60											6,26
3ª	Feminino	75	6,48	2,07	2,41	0,02	7,67	2,02	2,56	0,01	4,03	1,36	0,05	0,96	
	Masculino	73	5,62	2,28											6,81
4ª	Feminino	109	6,38	1,69	2,24	0,03	8,22	1,48	2,38	0,02	4,14	1,26	-0,65	0,52	
	Masculino	146	5,83	2,09											7,70

* significativo a $p < 0,05$; *M* = média; *DP* = desvio padrão; *t e p* = índices estatísticos

Os escores obtidos nas análises estatísticas entre os gêneros para os fatores e as séries freqüentadas demonstraram diferenças significativas para os Fatores *suporte* e *solução de problemas* nas terceiras e quartas séries (Tabela 5). As meninas revelaram uso mais freqüente de estratégias metacognitivas destas categorias comparadas aos meninos. Não se identificou referência a diferenças de gênero na literatura. Não se observou diferença significativa de média para as estratégias metacognitivas globais em relação à

variável analisada. Talvez isso se deva à baixa frequência de uso dessas estratégias pelos participantes.

Tabela 6 – Teste *t* de *Student* por gênero, considerando os momentos de leitura e a série freqüentada.

Momento leitura		Antes					Durante				Após			
Série	Gênero	N	M	DP	t	p	M	DP	t	p	M	DP	t	p
2 ^a	Feminino	25	3,76	1,61	0,99	0,33	9,76	2,68	1,66	0,10	3,72	1,43	-0,54	0,59
	Masculino	23	3,26	1,89			8,35	3,21			3,96	1,58		
3 ^a	Feminino	75	4,01	1,29	0,78	0,44	10,24	2,50	2,72	0,01	3,92	1,44	1,86	0,06
	Masculino	73	3,84	1,51			9,11	2,56			3,49	1,34		
4 ^a	Feminino	109	4,00	1,18	-0,17	0,86	10,56	1,85	2,86	0,01	4,17	1,26	1,31	0,20
	Masculino	146	4,03	1,27			9,78	2,35			3,96	1,33		

Significativo a $p < 0,05$; *M* = média; *DP* = desvio padrão; *t e p* = índices estatísticos

Considerando as comparações entre os gêneros feminino e masculino, nos momentos de leitura, por série, foram encontradas diferenças significativas durante a leitura das meninas que usam mais estratégias que os meninos que freqüentam terceiras e quartas séries (Tabela 6). Após a leitura houve diferença significativa apenas para a 3^a série, sendo que as meninas também revelaram usar mais estratégias. Esses resultados corroboram os que foram encontrados no estudo desenvolvido com crianças por Jacobs e Paris (1987), no qual as diferenças entre duas séries pesquisadas indicam que as meninas obtiveram resultados significativamente mais altos que os meninos.

Tabela 7 – Teste *t* de *Student* por tipo de escola para fatores de estratégias e série freqüentada.

Fator		Suporte				Solução de problemas				Global				
Série			<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Tipo de escola	N													
2ª	Particular	20	5,00	2,79	- 2,24	0,03	7,80	2,39	2,31	0,02	4,10	1,58	1,45	0,15
	Estadual	28	6,46	1,73			6,25	2,20			3,39	1,73		
3ª	Particular	63	5,89	2,40	- 0,78	0,44	7,35	2,10	0,53	0,59	3,63	1,65	-2,81	0,01
	Estadual	85	6,18	2,08			7,16	2,06			4,31	1,25		
4ª	Particular	92	6,03	2,17	- 0,18	0,85	7,79	1,88	- 0,88	0,38	4,03	1,16	-1,59	0,11
	Estadual	163	6,08	1,81			7,99	1,67			4,29	1,27		

Significativo a $p < 0,05$; *M* = média; *DP*= desvio padrão; *t* e *p* = índices estatísticos

As análises comparativas apontaram diferenças significativas entre as escolas particulares e estaduais para os fatores *Suporte* e *Solução de problemas* nas segundas séries e para o fator *Global* nas terceiras séries. Para o fator *Suporte*, nas segundas séries e para o *Global*, nas terceiras séries, os resultados dos alunos que freqüentam as escolas estaduais apontaram médias mais altas que as dos alunos das particulares. Resultados maiores em programas de estratégias de leitura foram obtidos por crianças de escolas públicas no estudo desenvolvido por Ferreira e Dias (2002).

Em relação ao fator *solução de problemas*, nas segundas séries, os alunos das escolas particulares obtiveram médias mais altas que os alunos das escolas estaduais. Este resultado corrobora os resultados obtidos pelos alunos da pesquisa desenvolvida por Dias, Moraes e Oliveira (1995).

Tabela 8 – Teste *t* de *Student* por tipo de escola, considerando os momentos de leitura e a série freqüentada.

Momento leitura		Antes					Durante					Depois			
Série															
	Tipo de Escola	N	M	DP	t	P	M	DP	t	p	M	DP	t	p	
2ª.	Particular	20	3,40	2,01	0,40	0,69	9,65	3,17	1,11	0,27	3,85	1,95	0,06	0,95	
	Estadual	28	3,61	1,57			8,68	2,87			3,82	1,09			
3ª.	Particular	63	3,48	1,66	-3,49	0,00	9,79	2,57	0,45	0,65	3,60	1,51	-0,79	0,43	
	Estadual	85	4,26	1,06			9,60	2,60			3,79	1,33			
4ª.	Particular	92	3,80	1,23	-2,07	0,04	10,20	2,32	0,45	0,65	3,86	1,46	-1,77	0,08	
	Estadual	163	4,13	1,22			10,07	2,10			4,16	1,20			

Significativo a $p < 0,05$; *M* = média; *DP* = desvio padrão; *t e p* = índices estatísticos

Os resultados comparativos entre os tipos de escolas para os momentos de leitura foram significativos para antes da leitura com relação aos alunos das terceiras e quartas séries. Os resultados das escolas públicas demonstraram médias mais altas neste momento de leitura (Tabela 8), corroborando os resultados apresentados no estudo desenvolvido por Ferreira e Dias (2002) e apresentando evidências diferentes das encontradas por Dias, Moraes e Oliveira (1995). Tais resultados indicam a necessidade de investigações futuras acerca da freqüência de uso das estratégias associada a outras variáveis como desempenho em compreensão em leitura, atenção, dentre outras, em relação ao tipo de escola freqüentado.

A análise de variância (ANOVA) foi utilizada para verificar a existência de diferenças significativas entre todas as idades e, em seguida, entre as três séries, quanto aos fatores da escala e aos momentos de leitura. A Tabela 9 apresenta os resultados.

Tabela 9 – Análise de médias usando ANOVA entre as idades.

Categoria	Tipo	gl	F	P
Fator	Apoio	5	1,49	0,19
	Solução de problemas	5	3,40	0,00
	Global	5	2,61	0,02
Momentos de Leitura	Antes	5	2,17	0,05
	Durante	5	1,36	0,24
	Após	5	2,12	0,06

*significativo a $p < 0,05$; gl = graus de liberdade; F e p = índices estatísticos

Considerando-se a ANOVA por idades, com análise *post hoc* usando o Teste de Tukey, verificam-se diferenças significativas para estratégias metacognitivas de solução de problemas entre 9 e 10 anos ($p < 0,02$), e para as globais para as idades de 8 e 11 anos ($p < 0,01$). Antes da leitura também houve diferenças quanto ao uso das estratégias entre participantes de 8 e 11 anos ($p < 0,02$).

Tabela 10 – ANOVA entre as idades, por série

Série	Fator		Suporte		Solução de problemas		Global	
	N	Gl	F	p	F	p	F	P
2ª	47	5	1,88	0,14	2,65	0,06	1,54	0,21
3ª	147	5	0,286	0,89	0,391	0,81	0,793	0,53
4ª	254	5	0,932	0,43	3,228	0,02	3,439	0,02

*significativo a $p < 0,05$; gl = graus de liberdade; F e p = índices estatísticos

Os resultados obtidos pelos estudantes das quartas séries, nos Fatores *solução de problemas* e *global* apontaram diferenças significativas (Tabela 11). Para explorar possíveis diferenças, não postuladas *a priori*, foi utilizado o Teste de Tukey, demonstrando que nas quartas séries, no fator *solução de problemas*, ocorreram diferenças significativas entre as

idades 10 e 12 anos ($p < 0,02$). Neste fator, os alunos de 10 anos obtiveram média 8,04, significativamente mais altas que os alunos de 12 anos, com média 5,50. Ainda no fator *solução de problemas*, nas quartas séries também ocorreram diferenças significativas entre as idades 11 e 12 anos ($p < 0,05$). Os alunos de 11 anos, com média 7,88 apontaram escores mais altos do que os alunos de 12 anos, com média 5,50.

No fator *global*, nas quartas séries, os resultados demonstraram diferenças significativas marginais entre as idades 11 e 12 anos ($p < 0,06$). Os participantes de 11 anos, com média 4,59 obtiveram escores mais altos do que os alunos de 12 anos, com média 3,00.

Em pesquisas de avaliação em compreensão em leitura, Collins (1998), Myers e Paris (1978) e Salles e Parente (2004) encontraram evidências diferentes das obtidas pelos alunos do presente estudo, em relação à variável idade (Tabela 11). É importante ressaltar que neste estudo, diferentemente do que se espera, houve a participação de cinco alunos com idade de 12 anos, sendo um da terceira e quatro da quarta série. Pode-se supor que estes alunos, por estarem com distorção de série em relação à idade, sejam alunos com algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

Tabela 11 – ANOVA comparativa entre as idades, considerando os momentos de leitura e a série freqüentada.

Momento de leitura			Antes		Durante		Após	
Série	N	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
2 ^a	47	5	1,823	0,13	1,807	0,13	0,639	0,67
3 ^a	147	4	1,359	0,25	0,283	0,89	0,554	0,70
4 ^a	254	3	2,581	0,05	1,021	0,38	1,153	0,33

significativo a $p < 0,05$; *gl* = graus de liberdade; *F* e *p* = índices estatísticos

Em relação às análises comparativas efetuadas pela ANOVA, entre as idades, considerando os momentos de leitura, os resultados obtidos pelos alunos das quartas séries demonstraram diferenças significativas antes da leitura (Tabela 12). O Teste de Tukey *post Hoc* apontou que neste momento de leitura os alunos de 11 anos ($M = 4,43$) obtiveram escores significativamente mais altos do que os alunos de nove anos ($M = 3,68$). Esses resultados corroboram os encontrados em estudos anteriores com crianças, já que identificaram diferenças quanto à frequência de uso de estratégias metacognitivas entre as crianças mais novas e mais velhas (Collins, 1998; Myers & Paris, 1978; Salles & Parente, 2004).

Tabela 12 – ANOVA entre as séries, considerando os valores totais, nos fatores de leitura e as séries freqüentadas.

Categoria	Tipo	gl	F	P
Fator	Apoio	2	0,21	0,81
	Solução de problemas	2	9,21	0,01
	Global	2	3,02	0,05
Momentos de Leitura	Antes	2	2,71	0,07
	Durante	2	4,28	0,01
	Após	2	3,05	0,05

significativo a $p < 0,05$; gl = graus de liberdade; F e p = índices estatísticos

Observaram-se diferenças estatisticamente significativas entre as séries tanto por fator, exceção feita às estratégias de suporte, quanto por momento de leitura. Antes da leitura a diferença pode ser considerada marginal. Tal diferença é atribuída, segundo o Teste de Tukey *post Hoc* às diferenças de frequência de uso das estratégias da 2ª série em relação à 3ª série. Estes resultados corroboram os encontrados em pesquisas de levantamento de estratégias realizado por Dias e Calsa (2003) e por Padron e Waxman

(1988). Bruce e Robinson (2000) e Jacobs e Paris (1987) obtiveram resultados mais altos após realizarem programas de intervenção sobre o uso de estratégias para melhor compreender a leitura com as crianças de séries mais avançadas. Na avaliação de compreensão em leitura, efetuada por Salles e Parente (2004), os alunos de terceira série obtiveram escores mais altos que os alunos da segunda série.

Considerações finais

O presente estudo buscou identificar, entre alunos de segunda a quarta série do Ensino Fundamental, quais estratégias metacognitivas de compreensão de leitura são usadas e com que frequência. Os resultados obtidos indicam que tanto a média alcançada pelo total de alunos, quanto as médias apresentadas pelos alunos nas séries cursadas apontaram para uma utilização de 50% das estratégias apresentadas. Isto revela que tal prática pouco se observa entre os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. As quartas séries demonstraram escores mais altos que os das terceiras e os resultados destes são menores que os das segundas séries.

Isto posto, percebe-se a necessidade de se refletir a respeito da importância que estes alunos têm dado para a utilização de estratégias e quanto e como este aspecto pode estar comprometendo o processo de compreensão do grupo. Será que a diversificação representa o uso de diferentes estratégias para os diferentes tipos de textos e problemas apresentados na compreensão em leitura ou significa a utilização de estratégias inadequadas, como forma de superar as dificuldades, o que explica o aumento e não a frequência no uso das estratégias?

Uma indicação que aponta nessa direção é o destaque para a segunda média mais alta utilizada pelo total de alunos, o mesmo acontecendo nas terceiras e quartas séries, bem como a segunda maior frequência nos três grupos, que é o item 4 da escala *ler novamente*

partes da história quando não entendo. A releitura é uma estratégia indicada em diversos estudos desenvolvidos na área de compreensão (Dias & Calsa, 2003; Joly & Cantalice, 2004; Jou & Sperb, 2003; Morles, Amat, Donís & Urquhart, 1997; Narayanasamy, 2002), mas 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. Algumas estratégias destacadas na literatura como importantes para o processo de compreensão, tais como, *destacar pontos importantes do texto* e *procurar no dicionário palavras desconhecidas* foram estratégias pouco utilizadas pelos alunos deste estudo (Collins & Smith, 1980; Morles, Amat, Donís & Urquhart, 1997).

Pode-se considerar que a utilização da estratégia releitura com frequência mais alta que outras se dá por tratar-se de uma estratégia de solução de problemas, usada durante a leitura para monitorar a atividade, poderia estar relacionada à não utilização de estratégias adequadas às necessidades ou à 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 (Brown, 1994; Kopcke, 1997) e ao momento da leitura (Duke & Pearson, 2002; Kopcke, 1997), o que não demonstram os resultados obtidos pelos participantes deste estudo. Com estes resultados pode-se inferir ainda que os alunos componentes do grupo deste estudo tenham alguma dificuldade no que se refere à leitura, sendo importante avaliá-los neste aspecto.

Ao se observar a variação do uso de estratégias por gênero, constata-se que o gênero feminino obteve resultados mais altos que o masculino, como ocorreu em outro estudo na área de compreensão em leitura (Jacobs & Paris, 1987). Os alunos das quartas séries apontaram resultados mais altos em relação às outras séries, corroborando os resultados encontrados por Bruce e Robinson (2000), Dias e Calsa (2003), Jacobs e Paris (1987), Padron e Waxman (1988) e Salles e Parente (2004). Sendo assim, pode-se inferir que a

escolarização destas crianças pode estar proporcionando o contato com as diversas estratégias, mas não o suficiente para que os alunos desenvolvam a consciência metacognitiva necessária para a sua utilização efetiva.

Muitos pesquisadores têm destacado tanto a metacognição quanto o uso de estratégias como aspectos importantes que auxiliam na aprendizagem, especialmente em compreensão de leitura (Bolívar, 2002; Berkowitz & Cicchelli, 2004; Cantalice, 2004; Collins, 1998; Corso, 2004; Joly, 2005, 2006b; Joly & Cantalice, 2004; Juliebo, Malkicky & Norman, 1998; Lopes, 1997; Mokhtari & Reichard, 2002; Narayanasamy, 2002; Palinscar & Brown, 1984; Schmidt, 2000; Solé, 1996, 1998; Sternberg, 2000).

No exterior, as pesquisas na área têm demonstrado que a identificação de estratégias utilizadas pelos alunos pode contribuir com implantação de programas adequados para o ensino de leitura que encerrem ações efetivas. No Brasil, estudos experimentais com avaliação da compreensão e desenvolvimento de programas específicos, com utilização de estratégias de compreensão em leitura têm corroborado estas conclusões. Dessa forma, é necessário que, a partir do diagnóstico de uso de estratégias de leitura, sejam realizados programas de intervenção adequados.

REFERÊNCIAS

Alégria, J., Leybaertt, J., & Mousty, P. (1997). Aquisição de leitura e distúrbios associados: avaliação, tratamento e teoria. Em J. Grégorie e B. Piérart (orgs). *Avaliação dos problemas de leitura, os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. (pp.105-124) M. R. B. Osório, Trad. Porto Alegre: Artes Médicas.

Australian Association for Research in Education – AARE. (2005). *AARE Conference paper abstracts 2005*. Disponível: <http://www.aare.edu.au/>. Acesso em 15/07/2005.

Ayres, C. R. (1999). O papel do conhecimento prévio na relação leitura e compreensão. *Signo*, 24, 71-85.

Babbs, P., & Moe, A. (1983). Metacognition: key for independent learning from text. *Reading Teacher*, 36, 422-426.

Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. En P. D. Pearson (org), *Handbook of reading research*. (Vol.2, pp. 353-394). New York: Longman.

Berkowitz, E. & Cicchelli, T. (2004). Metacognitive strategy use in reading of gifted high achieving and gifted underachieving middle school students in New York city. *Educational and Urban Society*, 37, 1, 37-57

Bolívar, C. R. (2002). Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes Y transferencia recíproca. *Investigación Y Postgrado*, 17, 2, 1-20.

Bolívar, C. R., & Mendoza, L. (1998). Entrenamiento metacognitivo, habilidad inicial de lectura y rendimiento académico en Castellano. *Educación y Ciencias Humanas*, 11, Año VI, 69-93.

Boruchovitch, E. (2001). Algumas estratégias de compreensão de leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexões e Crítica*, 5, 19-25.

Boylan, H. R., Bonham, B. S., White, J. R., & George, A. P. (2000). Evaluation of college reading and study strategy programs. Em R. F. Flippo & D. C. Caverly (orgs). *Handbook of college reading and study strategy research*. (pp. 365-402). Mahway: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. Em Spiro, R. J., Bruce, B. C. & Brewer, W. F. (Orgs.). *Theoretical Issues in reading comprehension*. (pp.453-481). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates..

Brown, A. L. (1981). Metacognition: the development of selective attention strategies for learning from texts. Em M. L. Kamil (org.). *Directions in reading: research and instruction*. (pp. 21-43). Washington, D. C. National Reading Conference.

Brown, A. L., Armbruster, B. B., & Baker, L. (1983). The role of metacognition in reading and studying. Em J. Orasanu (Ed.). *A decade of reading research: implications for practice*. (pp. 49-76). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Brown, D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.

Bruce, M. E., & Robinson, G. L. (2000). Effectiveness of a metacognitive reading program for poor readers. *Issues in Educational Research, 10*, 1-20.

Cabrera, P. R. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. Em A. Puente (org.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. (pp. 13-27). Madrid: Pirámide, S. A.

Cabrera, P. R., & Bolívar, C. R. (1992). Metacognición y ejecución en sujetos de diferentes edades. *Investigación y Postgrado, 7*, 7-41.

Cantalice, L. M. (2004) *Qualidades psicométricas de uma escala de estratégias de leitura com universitários*. Dissertação de Mestrado. Itatiba: Universidade São Francisco.

Carelli, A. E. (1992). *Teste da eficiência de programas em compreensão e em leitura crítica*. Dissertação de Mestrado. Campinas: PUC.

Collins, M. (1998). Young children's reading strategies. *Australian Journal of Language and Literacy, 2*, 55-64.

Collins, A., & Smith, E. E. (1980). Teaching the process of reading comprehension. *Tech Report N° 182*. Urbana: Illinois University Center for the Study of Reading. ERIC document reproduction service. (N° ED193616-CS005696).

Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2001). *Resolução n° 25/2001*. Brasília – DF. Disponível em <<http://www.pol.org.br>>. Acesso em 30/06/2005.

Corso, L. V. (2004). Dificuldade na compreensão da leitura: uma abordagem metacognitiva. *Revista INEP, 21*, 66, 206-215.

Costa, A. L. (1986). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership, 42*, 57-62.

Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988) Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 80*, 131-142.

Dias, L. V. H. D'Alves, & Calsa, G. C. (2003). Estratégias de compreensão de textos literários e informativos utilizados por alunos do ensino fundamental. *Teoria e Prática da Educação, 6*, 329-340.

Dias, M. G. B. B., Morais, E. P. M., & Oliveira, M. C. N. P. (1995). Dificuldades na compreensão de textos: Uma tentativa de remediação. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 47*, 4, 13-24.

Duffy, G. G., Roehler, L. R., Sivan, E., Rackliffe, G., Book, C., Meloth, M., Vavrus, L. Wesselman, R., Putnam, J., & Bassiri, D. (1987). The effects of explaining associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 22, 347-368.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. Em A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.). *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark: International Reading Association.

Ferreira, S. P. A., & Dias, M. G. B. B. (2002). Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 51-62.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. Em E. Weinert & R. H. Kluwe (orgs.), *Metacognition, motivation and understanding*. (pp 21-29) Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates.

González, A. F. (1992). *Estrategias metacognitivas en la lectura*. Madrid: Universidad Complutense.

González, A. F. (1996). Acerca de la Metacognición. *Revista Paradigma*, Vols. XIV al XVII, 1993-1996; 109-135.

Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.

Joly, M. C. R. A. (2005). Escala de estratégias de leitura para etapa inicial do ensino. *Temas sobre desenvolvimento*, 14 (83) (no prelo).

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., & Cantalice, L. M. (2004). Avaliando estratégias de leitura com universitários. Em C. Machado; L. S. Almeida; M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.). *Avaliação Psicológica: formas e contexto*. (pp. 479-486). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Joly, M. C. R. A., Cantalice, L. M., & Vendramini, C. M. M. (2004). Evidências de validade de uma escala de estratégias de leitura para universitários. *Interação em Psicologia*, 8, 261-270.

Jou, G. I., & Sperb, T. M. (2003). Leitura compreensiva: um estudo de caso. *Linguagem e ensino*, 6, 2, 13-54.

Juel, C. (1980). Comparison of word identification strategies with varying context, word type and reader skill. *Reading Research Quarterly*, 15, 358-376.

Juliebo, M., Malicky, G. V., & Norman, C. (1998). Metacognition of young readers in an early intervention. *Journal of Research in Reading, 21*, 24-35.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review, 95*, 163-182.

Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review, 85*, 363-394.

Kopcke Filho, H. (1997). Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional, 1*, (2 e 3), 59-67.

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., & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading, 26*, 177-190.

Leffa, V. J. (1996). *Aspectos de Leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra.

Loper, A. B. (1980). Metacognitive development: Implications for cognitive training. *Exceptional Education Quarterly, 1*, 1-18.

Lopes, M. C. C. (1997). *O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino e aprendizagem da leitura no 1º grau: uma proposta de intervenção*. Dissertação de Mestrado. Unicamp. Campinas.

Maqsd, M. (1997). Effects of metacognitive skills and nonverbal ability on academic achievement of high school pupils. *Educational Psychology, 17*, 387-397.

Mateos, M. M. (1991). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje, 56*, 61-76.

McIntyre, E. (1990). Young children's reading strategies as they read self-selected books in school. *Early Childhood Research Quarterly, 5*, 265-277.

Ministério da Educação e Cultura – MEC (1996). *Parâmetros Curriculares Nacionais* [online]. Disponível: <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro02.pdf>, acessado em 29/06/2004.

Mokhtari, K., & Reichard C. A. (2002). Assessing student's metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*, 249-259.

Molina, O. A. (1992). *Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo*. São Paulo: EPU.

Morles, A. (1986). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. *Lectura y Vida., 7*, 15-20.

Morles, A., Amat, M., Donís, Y. & Urquhart, R. (1997). Resolución de problemas de procesamiento de la información durante la lectura. *Lectura y Vida*, 18, 3, 13-22.

Myers, M., & Paris, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70, 680-690.

Narayanasamy, D. A. P. S. (2002). A study to investigate reading strategies in comprehending an argumentative text. Faculty of Social Sciences and Humanities. Universiti Kebangsaan Malaysia. Bangi. [on line]. Acessado em 29/12/2005. Disponível em: http://64.233.161.104/search?q=cache:7ygq3kWkg88J:www.fpbahasa.ukm.my/digital/pdf/A67402.pdf+strategies*metacognitive*comprehension*reading&hl=pt-BR..

National Center for Education Statistics – NCES. (2004). *Digest of Education Statistics*. [on line]. Disponível: <http://nces.ed.gov/pubserarch.asp>. Acessado em 15/07/2005.

Nist, S.L., & Mealey, D.L. (1991). Teacher-directed comprehension strategies. Em R. Flippo & D. Caverly (Eds.). *Teaching reading and study strategies at the college level*. (42-85). Newark: International Reading Association.

Oster, L. (2001). Using the think-aloud for reading instruction. *The Reading Teacher*, 55, 64-69.

Padron, Y. N., & Waxman, H. C. (1988). The effect of ESL students' perceptions of their cognitive strategies on reading achievement. *TESOL Quarterly*, 22, 146-150.

- Palinscar, A. S. (1986). Metacognitive strategy instruction. *Exceptional Children*, 53, 118-124.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, (3 & 4), 255-278.
- Pinnell, G., Lyons, C., Deford, D., Bryk, A., & Seltzer, M. (1994). Comparing instructional models for the literacy education of high-risk graders. *Reading Research Quarterly*, 29, 9-39.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 545-561). Mahwah: Erlbaum.
- Reading for Understanding Office of Educational Research and Improvement (RAND/OERI) – Disponível: <http://rand.org/publications-MR-MR-1465-MR1465.pdf>. Acesso em 15/07/2005.
- Rhoder, C. (2002). Mindful reading: strategy training that facilitates transfer. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45, 498-512.
- Ridley, D.S., Schutz, P.A., Glanz, R.S., & Weinstein, C.E. (1992). A self-regulated learning: The interactive influence of metacognitive awareness and goal-setting. *Journal of Experimental Education*, 60, 293-306.

Salles, J. F., & Parente, M. A. M. P. (2004). Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia, (Natal)*, 9, 71-80.

Salvia, J., & Ysseldyke, J. (1991). Avaliação em educação especial e corretiva. São Paulo: Editora Manole.

Sampaio, T. S. (1982). *Teste de procedimentos para treino em leitura crítica e criativa: um estudo experimental com universitários*. Dissertação de mestrado. João Pessoa, UFPB.

Schmidt, M. C. (2000). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading process. Em S. J. Barrentine (org.). *Reading Assessment*. (pp.189-198). Newark: IRA.

Smith, F. (1989). *Compreendendo a leitura – uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas.

Solé, I. (1996). Estratégias de comprensión de la lectura. *Lectura Y Vida*, 17, 4, 5-22.

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed.

Spring, H. T. (1985). Teacher decision making: a metacognitive approach. *Reading Teacher*, 39, 290-295.

Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favourite storybooks: a developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.

Taylor, N., Wade, M., & Yekovich, F. (1985). The effects on text manipulation and multiple reading strategies of good and poor readers. *Reading Research Quarterly*, 20, 566-574.

Tei, E., & Stewart, O. (1985). Effective studying from text: applying metacognitive strategies. *Forum for Reading*, 16, 46-55.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (org.), *Handbook of research on teaching* (3th ed.). (315-327). New York: Macmillan Publishing Co.

ANEXO 1

EXEMPLOS DE FATORES UTILIZADOS NA ESCALA METACOGNITIVA DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA – NÍVEL FUNDAMENTAL I – EmeL – F1 (Joly, 2006)

Estratégias Metacognitivas de Suporte à Leitura

- . Item 1 - Imaginar como será a história lendo o título.
- . Item 13 - Conversar com meus colegas sobre as histórias para ver se entendi.

Estratégias Metacognitivas de Soluções de Problemas

- . Item 4 - Ler novamente partes da história quando não entendo.
- . Item 12 - Relembrar os principais pontos da história para verificar se entendi.

Estratégias Metacognitivas Globais de Leitura

- . Item 2 - Dar uma olhada na quantidade de páginas da história.
- . Item 5 - Observar as gravuras para entender melhor