

**METACOGNIÇÃO, TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA E COMPREENSÃO
LEITORA: UMA PERSPECTIVA TEÓRICO-EMPÍRICA**

Diane Blank Bencke¹

Rosângela Gabriel²

RESUMO

O presente trabalho aborda teórico-empiricamente os fenômenos da metacognição, transferência linguística e compreensão leitora, investigando a transferência de estratégias metacognitivas de leitura do português brasileiro para o inglês, como segunda língua. O estudo verificou os tipos e a frequência de uso de estratégias metacognitivas de leitura em L1 e em L2 nos cursos de Administração e Letras. Trinta e dois acadêmicos, sendo 16 de Letras e 16 de Administração, fizeram testes de compreensão leitora em português e em inglês, pela técnica do protocolo escrito retrospectivo, em um programa de computador, especialmente, desenvolvido para esta pesquisa. Após o registro das respostas dos informantes, foram classificadas as estratégias metacognitivas de leitura utilizadas e, também, computadas e analisadas as demais respostas fornecidas. Verificou-se uma considerável padronização quanto ao tipo e à frequência de uso das categorias de estratégias metacognitivas, o que parece indicar sua transferência em nível inconsciente ou, então, a existência de procedimentos leitores comuns empregados por falantes de línguas e formações acadêmicas diferentes, e, talvez, a existência de padrões cognitivos para a realização dessa atividade.

Palavras-chave: Metacognição. Transferência linguística. Leitura em L1 e L2 (Inglês). Estratégias leitoras.

INTRODUÇÃO

O conceito de metacognição enquanto “cognição sobre o fenômeno cognitivo” (FLAVELL, 1979), apareceu inicialmente nos estudos de Psicologia Desenvolvidamental para nomear o conhecimento e monitoramento dos próprios pensamentos. Apresentando diferentes terminologias e formas de manifestação como tipos e modelos, a metacognição é investigada, também, no campo da educação em atividades cognitivas como a leitura (FLAVELL, 1981).

Ato de processamento cognitivo e metacognitivo (KLEIMAN, 1998), a compreensão leitora e, especialmente, a proficiência leitora, está relacionada à metacognição (LEFFA, 1996), que também auxilia na transferência de conhecimentos, sendo, em vista disso, benéfica em contextos de aprendizagem, como aqueles referentes à influência do conhecimento linguístico prévio na aquisição de uma segunda (ou terceira, ou quarta...) língua.

Quanto à transferência de conhecimentos na leitura, assim como na produção oral e escrita e na compreensão auditiva, o aprendiz de segunda língua pode elaborar um *output* linguístico em segunda língua (L2) que reflita seu raciocínio na primeira língua, o que se constitui em fator interveniente no aprendizado de uma segunda língua. Esse fenômeno é denominado de transferência linguística: a transposição de estruturas de uma língua primeiramente adquirida pelo aprendiz, no seu desempenho na língua-alvo. Neste estudo, discutem-se as pesquisas sobre transferência de procedimentos como estratégias, observando-se que na leitura em língua estrangeira o aprendiz tende a fazer uso dos mesmos procedimentos leitores que emprega em L1 (ALDERSON e URQUHART, 1984).

Assim, o objetivo deste trabalho³ é focalizar os fenômenos da metacognição, transferência linguística e compreensão leitora, por meio de uma análise de natureza teórico-empírica. Investiga-se a ocorrência de procedimentos monitorados, tais como as estratégias metacognitivas de compreensão leitora de L1 (português brasileiro) em L2 (inglês) e vice-versa, verificando-se a ocorrência do fenômeno da transferência nesse âmbito.

2 A PERSPECTIVA TEÓRICA

A metacognição, cognição de segunda ordem, além de diferentes manifestações, também apresenta especificações terminológicas. Um dos exemplos é a distinção cognição e metacognição. O critério distintivo mais utilizado é o do envolvimento ou não da consciência, como assume Brown (1980). Consciência aqui tomada como o “[...] conhecimento que as pessoas têm de seus objetos mentais, sejam eles percepções, imagens ou sentimentos”. (POERSCH, 1998, p. 8). Segundo esse critério, atividades conscientes seriam caracterizadas como metacognitivas e atividades inconscientes ou subconscientes seriam consideradas cognitivas. Tal critério é adotado neste estudo, porém numa versão mais fraca, envolvendo gradualidade, o que implica que o cognitivo pode se tornar metacognitivo sob determinadas circunstâncias e vice-versa (MOTTA, 2007).

Um dos planos em que a metacognição se manifesta é na aquisição de uma segunda língua e seus fenômenos correlatos. Nesse sentido, menciona-se o processo de transferência de conhecimentos da L1 para a L2, já que os conhecimentos sedimentados na L1 são constantemente recrutados pelo aprendiz da L2, na tentativa de construir generalizações e detectar diferenças, que podem motivar a construção de novas categorias. A esse processo denominamos transferência linguística, conceituado por Odlin (1989) da seguinte forma: “transferência é a influência resultante das similaridades e diferenças entre a língua-alvo e qualquer outra língua que tenha sido previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida”(ODLIN, 1989, p. 27).⁴

Quanto aos âmbitos linguísticos em que ocorre, segundo Hawkins e Towell (1994), a transferência se manifesta em distintas direções, da L1 para a L2, da L2 para a L1, e em vários planos da língua, tais como o fonológico, o lexical, o sintático, etc., bem como em diferentes habilidades linguísticas, dentre as quais a compreensão leitora.

A compreensão leitora em L2, fruto da interação das motivações e saberes anteriores do leitor, seus conhecimentos discursivo-linguísticos e enciclopédicos e os saberes que estão no texto, em seus aspectos conteudistas e formais,

mediada por fatores afetivo-cognitivos, pode manifestar influência das estruturas da língua nativa do aprendiz. Assim, a compreensão leitora pode ser facilitada ou dificultada pela presença de cognatos ou falsos cognatos e, também, pela variação dos padrões gramaticais entre línguas.

Além disso, autores como Seidenberg (1992) e Alderson e Urquhardt (1984) parecem pressupor a existência de mecanismos comuns na leitura em L1 e L2, quanto ao processamento cognitivo. Mas há também posições contrárias, como a de Revell e Sweeney (1993), para quem a transferência de capacidades leitoras da língua-mãe para a língua estrangeira é de rara ocorrência. Isso porque os aprendizes de L2 tendem a se concentrar em demasia na decodificação, o que faz, segundo os autores citados, com que não empreguem procedimentos da leitura proficiente em L1, supostamente ativados em níveis superiores de processamento leitor, quando da construção de sentidos.

Uma outra importante via de estudo do processamento leitor, tanto em L1 quanto em L2, é a da análise de estratégias, já que a leitura é uma atividade que inclui procedimentos cognitivos e metacognitivos (KLEIMAN, 1998). Assim, quanto ao tipo de processamento envolvido, no entendimento de Kleiman (1998, p.50), “as estratégias cognitivas de leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura”, tratando-se de procedimentos altamente eficazes e econômicos. Já as estratégias metacognitivas de leitura envolveriam consciência e controle sobre o ato leitor e intencionalidade no propósito da leitura (KLEIMAN, 1998).

Quanto às estratégias metacognitivas de leitura, existem alguns estudos brasileiros como os de Joly, Cantalice e Vendramini (2004), *Evidências de validade de uma escala de estratégias de leitura para universitários*; Joly, Santos e Marini (2006), *Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio*; Joly (2007), *Escala de estratégias metacognitivas de leitura para universitários brasileiros: estudo de validade divergente*; e Filho (2002), *Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de língua portuguesa*. Envolvendo participantes de diferentes níveis, esses estudos abordam tipos de estratégias mais e menos empregadas como as

estratégias metacognitivas globais, de apoio e de resolução de problemas ou de previsão, monitoramento e avaliação em categorias como antes, durante e após a leitura e traços como faixas etária, gênero, curso, período, turno frequentado, etc.

Tais estudos embasam o estudo empírico sobre metacognição, transferência linguística e compreensão leitora constante na próxima seção.

3 A PERSPECTIVA EMPÍRICA

Um estudo empírico transversal, com delineamento comparativo sobre os fenômenos da metacognição, transferência linguística e compreensão leitora, foi desenvolvido a partir de uma situação prática de leitura em duas línguas. Na avaliação do uso e da transferência de estratégias metacognitivas na leitura em português brasileiro e em inglês, nos cursos de Letras e Administração, empregou-se o tratamento quanti-qualitativo dos dados.

O curso de Letras foi escolhido com o propósito de verificar a manifestação de processos metacognitivos aliados à linguagem e ao seu ensino, já que acadêmicos de Letras, como futuros professores de línguas, poderiam estar mais conscientes de aspectos linguísticos, sendo mais capazes de refletir de modo consciente sobre eles. Elegeu-se, em contraponto, o curso de Administração, cujos egressos não possuem uma formação linguístico-didático-pedagógica específica.

Inicialmente, os acadêmicos de Administração e Letras Português/Inglês da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) foram submetidos, segundo as condições usuais de aplicação (individualmente ou em pequenos grupos) à seção de leitura de um dos testes do TOEIC (2000), *Test of English for International Communication*, para verificação da proficiência leitora em inglês.

Dos acadêmicos aprovados com notas acima de 50% no TOEIC, constituiu-se a amostra da pesquisa, 16 acadêmicos em cada grupo. Os sujeitos então foram submetidos a dois instrumentos de leitura, um em inglês e outro em português, compostos por textos de caráter expositivo-argumentativo, sobre os quais foram elaboradas questões objetivas e dissertativas de compreensão

textual e questões de reflexão sobre a tarefa. Tendo como suporte um programa de computador desenvolvido especialmente para esta pesquisa⁵, escrito na linguagem Java, esses instrumentos buscaram captar o processamento leitor através da técnica do protocolo escrito retrospectivo⁶ e do desempenho nas tarefas.

Os textos selecionados para compor os instrumentos descrevem e discutem as diferenças entre homens e mulheres sob a perspectiva de descobertas científicas, sendo que ambos os instrumentos são constituídos de quatro partes com estrutura e nível das questões similares. A parte I contém uma questão em que o leitor deve prever a temática do texto a partir do título. Em seguida, na parte II, após ler as instruções, o participante descreve o seu processamento leitor ao longo da leitura do texto, sempre após a leitura de cada parágrafo, tendo acesso a todo o texto somente após finalizada a leitura e a descrição do processamento leitor.

Já na parte III, há cinco questões de múltipla escolha que propõem a substituição de palavras por sinônimos, a identificação do tema, a escolha da idéia mais importante para a tese, a compreensão da tese e a identificação do propósito/objetivo do texto. A parte IV contém quatro questões abertas sobre a tarefa realizada, uma autoavaliação justificada sobre a compreensão leitora, a confirmação justificada de hipóteses sobre o texto, um resumo do texto e a avaliação da influência do conhecimento do inglês e da habilidade de leitura em língua inglesa na realização da tarefa de compreensão leitora em português e vice-versa.

Desenvolveu-se também um teste piloto para simular a aplicação dos instrumentos de compreensão leitora a serem utilizados, realizado individualmente com três sujeitos. A principal conclusão do teste piloto foi a necessidade de realizar as sessões dos instrumentos de modo separado.

As testagens foram realizadas concomitantemente, sendo que em cada grupo de sujeitos, metade iniciou a realização das atividades de compreensão leitora pelo instrumento em português brasileiro e a outra metade pelo instrumento em inglês, para que houvesse controle de uma eventual alteração dos resultados em função da língua e do cansaço decorrente das tarefas, do

conhecimento da temática dos textos e da estrutura dos testes, o que é chamado de efeito de treino (*bias effect*). Ao término, os sujeitos respondiam ao formulário de perfil leitor e conhecimento linguístico em L1 e L2, uma entrevista escrita sobre o histórico de estudo e hábitos de leitura em português e inglês.

As estratégias foram analisadas a partir de uma adaptação da classificação de estratégias leitoras metacognitivas de Filho (2002), Joly, Cantalice e Vendramini (2004), Joly, Santos e Marini (2006) e Joly (2007). Estruturou-se uma classificação de 67 estratégias, que aparecem arroladas abaixo, posteriormente agrupadas em 23 categorias como estratégias de previsão do texto, verificação de sua estrutura, questionamento, visualização, opinião, anotações, referência, atenção, análise/interpretação, paráfrase, etc. para diminuir o efeito da sobreposição classificatória:

Número da estratégia	Descrição da estratégia
01	Estabelecer um objetivo geral para a leitura.
02	Verificar se o que vou ler viabiliza o meu objetivo.
03	Examinar ligeiramente o texto inteiro.
04	Dar uma olhada geral no texto para ver do que trata.
05	Dar uma olhada na quantidade de páginas do texto.
06	Ver como é a organização e a sequência do texto.
07	Organizar um roteiro para ler.
08	Identificar as dicas do texto que permitiriam formular hipóteses corretas sobre o seu conteúdo antes da leitura.
09	Levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto.
10	Supor qual será o conteúdo por conhecer quem é o autor.
11	Supor qual será o conteúdo pelo título.
12	Ler um texto a partir das hipóteses e questões levantadas.
13	Deduzir informações do texto para melhor compreendê-lo.
14	Fazer suposições sobre o significado de um trecho do texto,

	quando não entendo.
15	Verificar se as hipóteses sobre o conteúdo do texto estão certas ou erradas.
16	Pensar sobre por que fiz algumas suposições certas e outras erradas sobre o texto.
17	Verificar o que já sei e conheço sobre o assunto tratado pelo texto.
18	Relacionar o assunto do texto com o que já conheço sobre o assunto.
19	Consultar o dicionário para entender o significado de palavras novas.
20	Consultar fonte externa quando não compreendo palavra, frase, parágrafo.
21	Dar continuidade à leitura quando não compreendo palavra, frase, parágrafo.
22	Fixar a atenção em determinados trechos do texto.
23	Ler as informações importantes com atenção e as outras superficialmente
24	Ficar atento a nomes, datas, épocas e locais que aparecem no texto para poder compreendê-lo.
25	Ler com atenção e devagar para ter certeza de que estou entendendo o texto.
26	Concentrar-me na leitura quando o texto é difícil.
27	Fazer perguntas sobre o conteúdo do texto.
28	Questionar o texto para entendê-lo melhor.
29	Tentar responder às questões que fiz sobre o texto para ver se estou entendendo-o.
30	Responder às questões que fiz sobre o texto.
31	Fazer anotações ao lado do texto.
32	Fazer anotações sobre os pontos mais importantes do texto.
33	Fazer anotações no texto para entendê-lo melhor.

34	Grifar o texto para destacar as informações que considero importantes.
35	Usar marca-texto para destacar as informações que acho importantes para lembrá-las depois.
36	Relembrar os principais pontos do texto.
37	Relembrar os principais pontos do texto para verificar se os compreendi totalmente.
38	Criar imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto.
39	Visualizar a informação do texto para lembrá-la melhor.
40	Escrever com minhas palavras as informações que destaquei como mais importantes.
41	Fazer lista dos tópicos mais importantes do texto.
42	Listar as informações que entendi com facilidade.
43	Fazer um resumo do texto.
44	Fazer um resumo do texto para organizar as informações mais importantes.
45	Copiar os trechos mais importantes do texto.
46	Fazer um esquema do texto para relacionar as informações importantes.
47	Pensar em maneiras alternativas de ler o texto para entendê-lo.
48	Fazer algumas interrupções na leitura para ver se estou entendendo o texto.
49	Parar para refletir se compreendi bem, ou não, o que li.
50	Avaliar quanto entendi do texto e voltar àquelas partes em que não me sinto seguro.
51	Rer ler trechos quando encontro alguma informação que considero difícil de entender.
52	Rer ler trechos para inter-relacionar as informações do texto.
53	Voltar a ler alguns parágrafos ou páginas já lidas quando me distraio.
54	Fazer a releitura do texto.

55	Voltar ao texto e reler os pontos mais significativos.
56	Rer o texto várias vezes quando tenho dificuldade para entendê-lo.
57	Rer em voz alta os trechos que não compreendi.
58	Ler em voz alta quando o texto é difícil.
59	Analisar se as informações são lógicas e fazem sentido.
60	Analisar as figuras, os gráficos e as tabelas referentes às informações do texto.
61	Interpretar o que o autor quis dizer.
62	Pensar acerca de implicações ou consequências do que diz o texto.
63	Diferenciar as informações da opinião do autor.
64	Opinar sobre as informações do texto.
65	Fazer comentários críticos sobre o texto.
66	Verificar se atingi o objetivo que havia estabelecido para a leitura.
67	Conversar com meus colegas sobre os textos que li para ver se, de fato, entendi o texto lido.

Tabela 01 - Estratégias metacognitivas de leitura - adaptado a partir de Filho (2002, p. 74); Joly, Cantalice e Vendramini (2004, p.261, 263-265); Joly, Santos e Marini (2006, p. 208 -210) e Joly (2007, p.514, 515).

Quanto aos resultados referentes às partes específicas dos instrumentos, nas questões de múltipla-escolha, o grupo de Administração apresentou melhor desempenho, embora essa diferença seja sutil, no instrumento em inglês e o grupo de Letras apresentou um sutil melhor desempenho no instrumento em português. De modo geral, houve uma pontuação aproximadamente mediana em ambos os grupos e instrumentos, com leve declínio na pontuação no instrumento em português em relação ao de inglês.

Os resumos dos sujeitos foram analisados, segundo a tipologia de unidades de ideias para protocolos de reconto de Carrell (1992), por sua vez, baseada na classificação de Meyer e Freedle (1984). Essa classificação divide os

resumos em nível topo, alto, médio, baixo a partir da divisão entre ideias principais e detalhes do texto. Para efeito de estabelecimento dos níveis dos resumos, solicitou-se a quatro juízes da área de Letras, a leitura dos textos dos dois instrumentos e posterior identificação das ideias principais e secundárias.

Quanto aos resultados, considerando-se o nível topo, nível de resumos que indica o maior nível de compreensão textual, no instrumento em inglês o grupo de Letras obteve um desempenho ligeiramente superior ao grupo de Administração. No tocante ao instrumento em português e no nível topo, o grupo de Administração obteve um sutil melhor desempenho na comparação com o de Letras. A diferença de porcentagens de frequência de uso é pequena, de modo que, numa perspectiva genérica, pode-se afirmar que o desempenho em ambos os grupos é semelhante em ambos os instrumentos.

Referente à questão sobre a transferência linguística, no instrumento em português, em ambos os grupos, houve maior incidência de respostas negativas quanto à influência do conhecimento de língua e leitura em inglês. Já no instrumento em inglês houve maior incidência de respostas positivas quanto à influência do conhecimento de língua e leitura em português. Quanto à transferência explícita de estratégias leitoras, duas incidências foram observadas, uma no grupo de Administração, da L1 para a L2, no aspecto do entendimento da ideia principal de um texto e outra no grupo de Letras, da L2 para L1, no aspecto da compreensão a partir do contexto.

Observando-se as três primeiras posições no instrumento em inglês, as categorias 40 (produções sobre o texto) e 8 (hipóteses sobre o texto) figuram como primeira e terceira colocação entre grupos respectivamente, excetuando-se a segunda posição, que no grupo de Letras, conforme supracitado, é a categoria 17 (mobilização de conhecimentos prévios sobre o texto) e no grupo de Administração, a categoria 48 (avaliação da compreensão do texto). Quanto às demais categorias, houve distinções muito pequenas entre as posições de frequência das categorias.

No instrumento em português, por seu turno, houve mais distinção entre grupos nas três primeiras colocações de categorias de estratégias leitoras metacognitivas mais usadas e maior semelhança nas demais posições. Enquanto

no grupo de Administração a categoria 40 (produções sobre o texto) aparece em primeiro lugar, no grupo de Letras está em terceiro lugar. A categoria 64 (comentários opinativos sobre o texto), em segundo lugar no grupo de Administração, aparece em primeiro lugar no grupo de Letras. E a categoria 17 (mobilização de conhecimentos prévios sobre o texto), em segundo lugar no grupo de Letras, aparece em sexto lugar no grupo de Administração, de forma que o seu uso configura uma diferença mais significativa no uso de estratégias leitoras metacognitivas entre grupos. Já a categoria 51 (releitura do texto), em terceira posição no grupo de Administração, aparece em quarto no grupo de Letras; as demais categorias apresentam semelhança nas posições de frequência de uso.

Essa mencionada homogeneidade pode ser bem visualizada a partir dos gráficos abaixo que ilustram o uso das 9 categorias de estratégias metacognitivas mais utilizadas no instrumento em inglês e português:

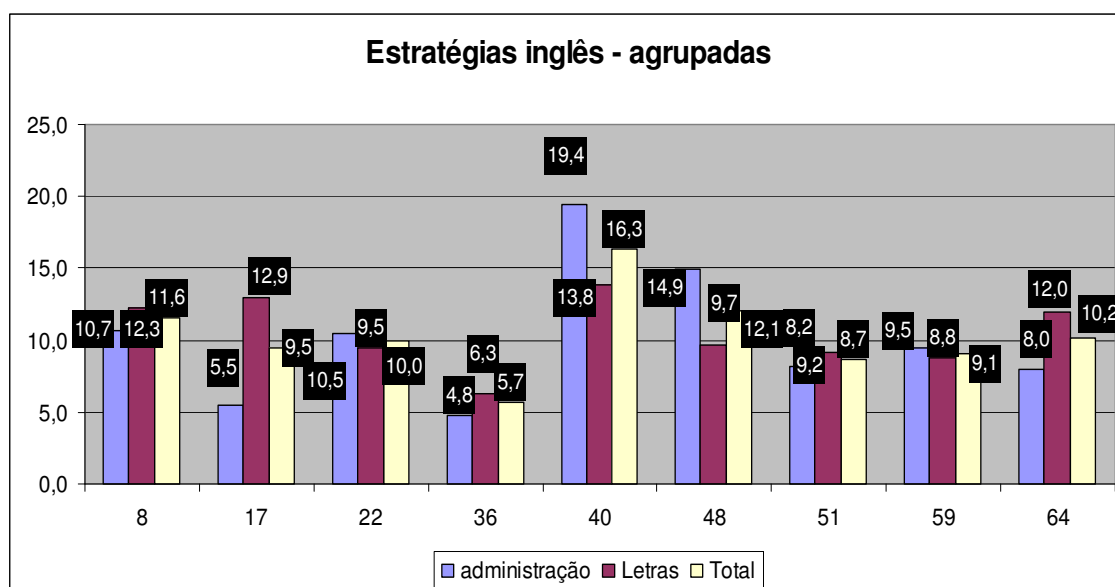


Figura 1 - Relação entre incidências de uso das categorias de estratégias metacognitivas mais utilizadas por grupo no instrumento em inglês

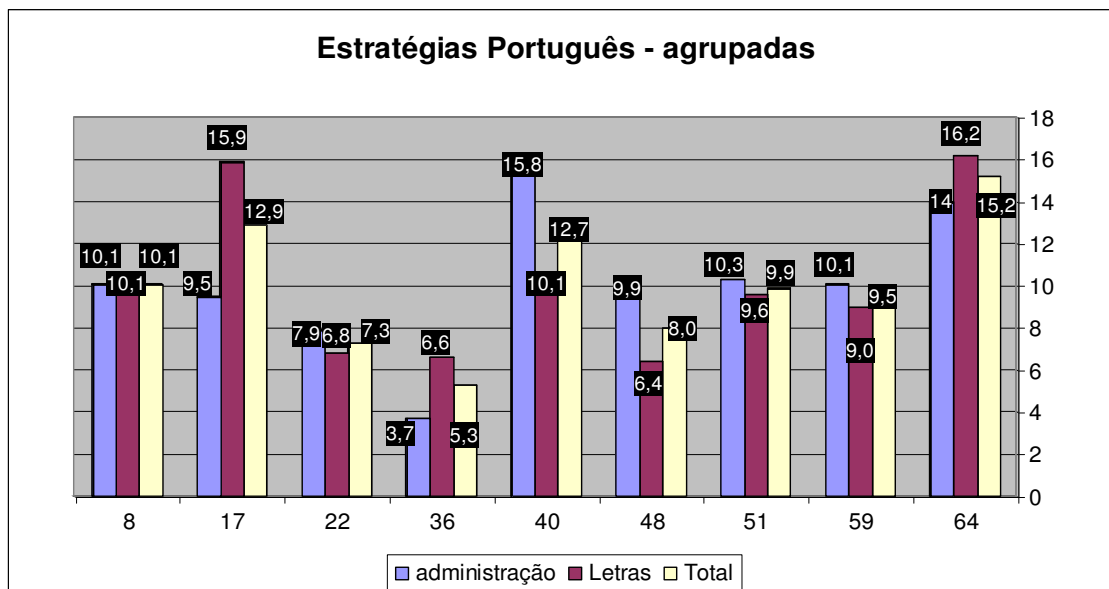


Figura 2 - Relação entre incidências de uso das categorias de estratégias metacognitivas mais utilizadas por grupo no instrumento em português

A relativa homogeneidade no uso de estratégias leitoras metacognitivas entre grupos pode ocorrer devido a diferentes razões. Pode-se supor que haja influência da experiência e conhecimento prévio da tarefa, ou a existência de procedimentos universais de leitura, ou, ainda, a existência de padrões nos tipos de estratégias metacognitivas leitoras utilizadas, tanto em relação à tipologia quanto à frequência de uso. A padronização do uso de estratégias leitoras metacognitivas nos instrumentos em idiomas diferentes, pode também sugerir que o processamento leitor entre línguas também tenha a mesma natureza, semelhante ao que afirma Seidenberg (2002), para quem o processamento leitor em L1 e L2 provavelmente possua mecanismos comuns.

Quanto à verificação numérica da quantidade de incidências das categorias de estratégias entre cursos, no instrumento em inglês, o grupo de Administração fez 475 incidências de categorias de estratégias enquanto o grupo de Letras fez 567 incidências. No instrumento em português, enquanto o grupo de Administração fez 507 incidências, o grupo de Letras fez 592. Em ambos os instrumentos, portanto, houve maior utilização de categorias de estratégias metacognitivas leitoras no grupo de Letras, o que pode indicar que o enfoque no ensino de línguas, próprio da área de formação de Letras, pode evidenciar um maior nível de ativação metacognitiva em tarefas linguísticas como a leitura.

Quanto ao âmbito geral, conclui-se que as estratégias utilizadas têm relação direta com o tipo de questões dos instrumentos. Quanto aos cruzamentos estatísticos realizados entre as porcentagens de uso de estratégias e os vários aspectos descritos no formulário de perfil leitor e conhecimento linguístico em L1 e L2, a maioria não apresentou diferenças significativas.

A respeito das hipóteses deste estudo, para os dois primeiros objetivos específicos confirmaram-se as hipóteses feitas, à medida que acadêmicos do curso de Administração utilizaram mais estratégias metacognitivas de leitura relacionadas à produção sobre o texto (paráfrase, reescritura, reflexão) em ambos os instrumentos, enquanto os acadêmicos do curso de Letras utilizaram mais estratégias metacognitivas de leitura relacionadas ao uso de conhecimento linguístico em ambos os instrumentos.

Quanto ao terceiro objetivo, verificou-se que houve uma considerável padronização quanto ao tipo e frequência de uso das categorias de estratégias utilizadas nos instrumentos, com maior emprego das categorias de estratégias metacognitivas de leitura, a seguir enumeradas em ordem numérica crescente, 08 (hipóteses sobre o texto), 17 (mobilização de conhecimentos prévios sobre o texto), 22 (atenção a determinados aspectos leitores), 36 (recordações a respeito do texto), 40 (produções sobre o texto), 48 (avaliação da compreensão do texto), 51 (releitura do texto), 59 (interpretação de texto), e 64 (comentários opinativos sobre o texto). No tocante às diferenças quanto ao número de incidências de mobilização de categorias de estratégias metacognitivas entre grupos, observou-se que o grupo de Letras utilizou mais estratégias metacognitivas de compreensão leitora em relação aos alunos do curso de Administração em ambos os instrumentos, confirmando a hipótese do terceiro objetivo específico que previa tal comportamento.

Quanto ao quarto objetivo, houve baixíssima manifestação explícita de transferência de estratégias leitoras metacognitivas, registrando-se apenas uma ocorrência de L1 para L2 e uma de L2 para L1, em cada grupo. Em decorrência, esta hipótese de pesquisa teve confirmação apenas parcial pois, de fato, os sujeitos não transferiram estratégias metacognitivas de compreensão leitora do

português brasileiro na compreensão leitora em inglês e vice-versa, com frequência, como se supunha que acontecesse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias metacognitivas, estudadas na perspectiva teórica deste trabalho, foram analisadas empiricamente nos aspectos de tipo e frequência de uso, bem como na transferência de seu uso de um instrumento de compreensão leitora para outro. Aqui, portanto, bem se evidenciou a interação do leitor com sua cognição via processos metacognitivos (JOU e SPERB, 2003).

Os resultados, que evidenciaram uma significativa padronização das categorias de estratégias leitoras metacognitivas mais utilizadas em ambos os grupos e instrumentos, sinalizam a possível existência de procedimentos universais de leitura que se evidenciem em leitores falantes de diferentes línguas e de diferentes áreas de formação, ou, então, a existência de transferência implícita de estratégias leitoras metacognitivas. A vinculação do maior uso de determinadas estratégias a certas áreas de formação e aos tipos de questões formuladas, bem como a correlação positiva entre a formação linguístico-pedagógica e a maior evidência metacognitiva na leitura também constituem resultados importantes.

Como pontos positivos deste estudo, o uso de uma metodologia diferenciada – o protocolo escrito retrospectivo – e a reclassificação de estratégias para a solução da questão da sobreposição classificatória, podem ser citados.

Em termos de futuros estudos, sugere-se que certos aspectos da investigação empírica sejam aprofundados, tais como verificar se o conhecimento prévio sobre a temática do texto é um fator relevante no uso e frequência de estratégias; o estabelecimento de diferentes níveis de complexidade em uma mesma estratégia é viável; e a diferenciação dos tipos de transferência é possível de ser estabelecida. Tais detalhamentos teóricos talvez possam contribuir efetivamente para pesquisas centradas na interface leitura e cognição.

METACOGNITION, LINGUISTIC TRANSFER AND READING COMPREHENSION: A THEORETICAL AND EMPIRICAL PERSPECTIVE

ABSTRACT

This paper aims to approach the phenomena of metacognition, linguistic transfer and reading comprehension through a theoretical and empirical perspective, by investigating the transfer of metacognitive reading strategies between Brazilian Portuguese and English as a second language. It aims to verify types and frequency of metacognitive reading strategies use in L1 and L2 in Language and Literature and Business university courses. For this, it was developed an empirical study with 16 university students of each course through reading comprehension tests in Portuguese and English carried out through a retrospective written protocol in a software specially developed for this purpose. After that, the metacognitive reading strategies used were classified as well the other parts of the instruments. It was verified a considerable padronization in type and frequency of metacognitive reading strategies what seems to indicate the transfer in unconscious level or the existence of common reading procedures used by speakers of different languages and with different academic background, along with possible cognitive patterns on this activity.

Keywords: Metacognition. Linguistic transfer. Reading in L1 and L2 (English). Reading strategies.

NOTAS

- ¹ Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul, RS, Brasil. dianebl@terra.com.br
- ² Doutora em Letras (Linguística) pela PUCRS. Docente pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul, RS, Brasil.
- ³ Este artigo guarda estreita relação com a dissertação de mestrado da primeira autora, disponível no endereço <http://www.unisc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/letras/dissertacoes/turma_2006/diane_bencke.html>

- ⁴ A tradução desta citação é de responsabilidade das autoras. *Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired* (ODLIN, 1989, p.27).
- ⁵ O referido programa computacional foi desenvolvido com a participação do bolsista de iniciação científica Jorge Luiz Schmitd (BIC FAPERGS).
- ⁶ O protocolo escrito retrospectivo utilizado no estudo empírico descrito neste artigo é uma adaptação do protocolo escrito com marcadores, citado por Brown e Rodgers (2002), sendo de tipo estruturado, de acordo com Wiegand (apud WELKER, 2006).

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. Z., URQUHART, A. H. *Reading in a foreign language*. London: Longman, 1984.

BROWN, James Dean; RODGERS, Theodore. *Doing second language research*. New York: Oxford University Press, 2002.

CARRELL, P. L. *Awareness of text structure: effects on recall*. Language Learning, v. 42, n. 1, p.1 -20, 1992.

FLAVELL, John. *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. American Psychologist, v. 34 n. 10, p. 906-911, 1979.

_____. Cognitive monitoring. In: DICKSON, W. P. (Org.) *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press, p.35-60, 1981.

FILHO, Henrique Kopke. *Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de língua portuguesa*. Psicologia Escolar e Educacional. v.6. n. 1. Campinas, jun./ 2002. Disponível em < http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100008&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 08. Ago. 2008.

HAWKINS, R; TOWELL, R. *Approaches to second language acquisition*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 1994.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; CANTALICE, Lucicleide Maria de; VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros. *Evidências de validade de uma escala de estratégias de leitura para universitários*, *Interação em Psicologia*, v. 8, n. 2, p. 261-270. Disponível em <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/viewFile/3262/2621>> Acesso em 08. ago./ 2008.

JOLY, M. C. R. A.; PAULA, L. M. Avaliação do uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão em leitura de universitários. In: M. C. R. A., Joly, A. A. A., Santos & F. F. Sisto (Orgs). *Questões do cotidiano universitário*. (pp 33-58). São Paulo. Casa do Psicólogo. 2005.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; SANTOS, Lílian Mendes dos Santos; MARINI, Janete Aparecida da Silva. *Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio*. Paidéia (Ribeirão Preto) vol.16 n.34 Ribeirão Preto may/aug./ 2006 Disponível em: <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/34/08.htm>> Acesso em 08. ago./ 2008.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. *Escala de estratégias metacognitivas de leitura para universitários brasileiros: estudo de validade divergente*. Universitas Psychologica, v.6, n. 3, Bogotá, 2007. p.507-522 sep./dic. 2007 Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672007000300004&lng=pt&nrm=> Acesso em 08. Ago. 2008.

JOU, Graciela Inchausti; SPERB, Tânia Mara. Leitura compreensiva: um estudo de caso. In: *Revista Linguagem & Ensino*, v. 6, n.. 2, p.13-54, 2003.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6. ed. Campinas: Pontes, 1998.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

MOTTA, Alayde. O *continuum* cognição-metacognição nas estratégias bottom-up empregadas na compreensão textual em L2. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado) - Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2007.

ODLIN, Terence. *Language transfer: crosslinguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

POERSCH, Marcelino. Consciência, metacognição e o processo de ensino/aprendizagem da linguagem. *Revista Letras de Hoje*, v. 33, n. 4, p.7-12, 1998.

REVELL, R. SWEENEY, S. *In print reading business English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

SEIDENBERG, Mark S. Beyond orthographic depth in reading: equitable division of labour. In: FROST, R; KATZ, L. *Orthography, phonology, morphonology and meaning*. Amsterdã: Elsevier, 1992, p. 85-118.

WELKER, H. *O uso de dicionários*. Thesaurus: Brasília, 2006.