



SEÇÃO: ARTIGOS

A metacognição em leitura e sua relação com proficiência leitora em L1 e L2: um estudo experimental

Metacognition in reading and its relationship with reading proficiency in L1 and L2: an experimental study

Diane Blank Bencke¹

orcid.org/0000-0002-3347-6617
diane.bencke@alvorada.ifrs.edu.br

Lilian Cristine Hübner^{2,3}

orcid.org/0000-0002-7876-2211
lilian.c.hubner@gmail.com

Recebido em: 14/5/2020.

Aprovado em: 4/7/2020.

Publicado em: 21/12/2020.

Resumo: Uma das atividades cognitivas em que a metacognição se evidencia é na proficiência leitora, por meio do acesso à consciência metacognitiva de estratégias de leitura e do emprego de estratégias metacognitivas leitoras. O objetivo do estudo foi analisar: a) se existe uma relação entre a metacognição na leitura em L1 (português – P) e a proficiência em leitura em L1 (P) ou em L2 (inglês – I); e b) se há uso diverso de estratégias e maior consciência metacognitiva nos grupos com maior proficiência leitora em L1 e L2. Para tal, realizou-se um estudo empírico com 54 universitários, divididos em quatro grupos, de acordo com a proficiência leitora alta ou baixa, em inglês ou em português. Os participantes resolveram as seguintes tarefas: autorrelato de consciência metacognitiva de estratégias de leitura, adaptado de Mokhtari e Reichard (2002), *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (MARS), e instrumento de avaliação da compreensão leitora e do uso de estratégias com método de protocolo retrospectivo escrito. Observou-se correlação entre MARS e categorias de estratégias com proficiência leitora em L1 e L2. A pesquisa pretende destacar a importância do papel da consciência metacognitiva nos processos leitores e, especialmente, do desenvolvimento da proficiência leitora em língua materna.

Palavras-chave: Metacognição. Compreensão leitora. Proficiência leitora.

Abstract: One of the cognitive activities in which metacognition becomes evident is in reading proficiency, by means of metacognitive awareness of reading strategies and the use of metacognitive reading strategies. The aim of this study was (i) to analyze whether there is a relation between metacognition in reading in first language (Portuguese – P) and reading proficiency in L1 (P) or in L2 (English – E), and (ii) whether there is a diverse use of strategies and higher metacognitive consciousness in the groups with higher reading proficiency in L1 and L2. To answer that, an empirical study was developed with 54 university students, divided into four groups according to high and low proficiency reading levels in Portuguese and English. They carried out the following tasks: a self-report task on consciousness of metacognitive reading strategies based on Mokhtari and Reichard (2002), *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (MARS), and a task for the assessment of reading comprehension and of the use of strategies using a verbal written retrospective protocol. Correlation was observed between MARS and strategies in L1 and L2 reading proficiency. This research intends to highlight the importance of the role of metacognitive awareness of reading processes and of the development of reading proficiency in the mother tongue.

Keywords: Metacognition. Reading comprehension. Reading proficiency.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Alvorada, RS, Brasil.

² Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, Brasil.

³ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Porto Alegre, RS, Brasil.

Introdução

A busca pela compreensão de si e do mundo é uma das características intrínsecas do ser humano, que também é capaz de conhecer sua cognição, a partir da metacognição, consciência sobre os processos cognitivos (FLAVELL, 1981). Em outros termos, é capaz de pensar sobre o pensamento. O homem pode compreender e entender o que conhece a partir de diferentes sistemas simbólicos, dentre eles, a linguagem, com destaque para a leitura.⁴

A leitura pode manifestar comportamentos leitores conscientes, como a metacompreensão, que é a metacognição aplicada à compreensão leitora (BLOCK; PRESSLEY, 2002). Enquanto atividade cognitiva, a metacognição na leitura pode se manifestar por meio do uso consciente de estratégias, como o que se dá no planejamento e no controle da leitura, por exemplo. A manifestação de comportamentos metacognitivos na leitura pode potencializá-la (LEFFA, 1996), tanto na leitura em língua materna, quanto em língua estrangeira, auxiliando a explicar a competência/proficiência leitora⁵ em L1 (língua materna) e L2 (segunda língua).⁶

Teóricos divergem sobre esses construtos multifatoriais, mas características ligadas ao monitoramento e à capacidade de reflexão costumam estar presentes ao conceituarem a habilidade de compreensão leitora. Segundo autores como Cain e Oakhill (1999) e Carretti *et al.* (2011), por exemplo, o sucesso na compreensão baseia-se em habilidades superiores como geração de inferências, compreensão símile e monitoramento. Outro dado nessa linha é que correlações positivas e fortes entre habilidades metalinguísticas e proficiência leitora são abundantes, sugerindo que a consciência metalinguística se relaciona ao aprendizado da leitura (BACKMAN; MAMEN; FERGUSON, 1984).

Quanto a um dos aspectos da proficiência linguística, a proficiência leitora, há diferentes abordagens a respeito, trazendo aspectos como

fluência semântica da leitura, capacidade de articulação de comportamentos, habilidades de leitura e procedimentos leitores, competência leitora etc. Um leitor proficiente e/ou competente evidencia a metacognição na leitura e no emprego de estratégias leitoras. Quanto às visões adotadas neste artigo, aqui, a proficiência leitora abrange mais do que a compreensão leitora, atividade linguístico-cognitiva caracterizada pelo emprego de procedimentos cognitivos e metacognitivos (KLEIMAN, 1998), consistindo na compreensão e no emprego de textos escritos e na habilidade de se refletir a partir deles.

Uma das classificações mais empregadas na pesquisa sobre estratégias leitoras é a sua classificação em cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas envolveriam o conhecimento implícito e diriam respeito a aspectos do processamento leitor, incluindo questões como memória, inferência e atenção (KLEIMAN, 1998). As estratégias metacognitivas de leitura, por sua vez, envolveriam a consciência, principal critério para distinção em relação às estratégias cognitivas.

Ainda com relação às nomenclaturas, outro aspecto importante a mencionar diz respeito à questão da forma como os diversos teóricos estudam a metacognição na leitura e, por consequência, as estratégias metacognitivas de leitura. Alguns falam em uso de estratégias metacognitivas de leitura, outros mencionam o termo consciência metacognitiva de estratégias, entre outros exemplos.

A consciência do leitor, o monitoramento e a regulação dessas estratégias durante a leitura são chamados de *consciência metacognitiva* (ANDERSON, 2002). Em relação à leitura, a consciência metacognitiva é importante para auxiliar os leitores a dominar bem o texto, assim como contribuir para o sucesso do processo de aprendizado (OTHMAN; JAIDI, 2012). Junto com uma menor consciência metacognitiva, a falha no

⁴ Os termos "compreensão leitora", "compreensão da leitura" e "leitura" serão usados de forma intercambiável. Não se entrará no debate da diferença entre compreensão leitora e interpretação de texto.

⁵ Não será feita distinção entre os termos proficiência e competência leitora, nem entre termos de significado próximo como leitor proficiente e competente.

⁶ Os termos L1, primeira língua, língua materna, língua-mãe, L2, segunda língua, língua-alvo, língua estrangeira, língua adicional serão usados de forma intercambiável.

acesso metacognitivo de estratégias (CARRELL; DEVINE; ESKEY, 1988) pode ser considerada uma das lacunas no comportamento leitor.

A maioria das pesquisas sobre metacognição nas estratégias de leitura em L2 sugere que a consciência metacognitiva dos leitores está correlacionada positivamente com o sucesso na compreensão leitora em L2. Tanto a proficiência leitora quanto a proficiência linguística geral em L2 são conectadas ao desenvolvimento da metacognição dos leitores (CARRELL, 1989; SHEOREY; MOKHTARI, 2001; ANDERSON, 2002; MOKHTARI; REICHARD, 2002).

O fenômeno da leitura, seja em L1 ou em L2, pode ser estudado a partir de diferentes aspectos. Uma das discussões sobre as conexões entre leitura em L1 e L2 é a da ótica de Bernhardt e Kamil (1995), para quem há duas hipóteses principais. Para a "hipótese do curto circuito" ou "hipótese do limiar linguístico", ler em segunda língua depende de um conhecimento prévio dessa língua. Cummins (1981) sugere que a transferência linguística só é possível quando um nível limiar de proficiência na L2 é atingido, de modo que habilidades de letramento podem ser transferidas a partir de motivação e exposição suficientes à L2. Nessa visão, o conhecimento linguístico é base para a leitura, ou seja, a proficiência linguística afeta a proficiência leitora. Já para a "hipótese da interdependência linguística", ler em segunda língua depende da leitura em primeira língua de modo que a experiência com a L1 pode promover o desenvolvimento de capacidades na L2.

Sob a ótica dessa última hipótese, um leitor fluente em L1 provavelmente será um leitor fluente em L2. Nesse sentido, Alderson (1984) afirma a existência da transferência de capacidades de leitura em L1 na leitura em L2, já que o leitor de segunda língua é um leitor experiente, carregando a bagagem de leituras e, também, o desenvolvimento de estratégias e habilidades leitoras em L1.

Na esteira dos estudos sobre proficiência leitora em L1 e L2, está o uso de estratégias metacognitivas de leitura nessas línguas. Segundo Leffa (1996), a metacognição na leitura se relaciona e se conecta com a leitura estratégica, tema de estudos nacionais e internacionais.

Bencke (2008) analisou estudos observando como critério para seleção de participantes o emprego da proficiência leitora (não linguística), com comparação entre alta e baixa proficiências leitoras em L1 e L2. A autora encontrou e analisou dez estudos: Kim (2011), Kolic-Vehovec, Bajanski e Zubkovic (2011), Liu (2013), Shikano (2013), Hong-Nam e Page (2014), Kasemsap e Lee (2015), Hoang (2016), Aryadoust e Zhang (2016), Cundawan (2019), e Rabadi, Al-Mouhaisen e Al-Batineh (2020). A autora observou grande variação no número de participantes (de 12 a 602), bem como relativa diversidade nas tarefas, a maioria empregando algum questionário de consciência metacognitiva e protocolo verbal de estratégias leitoras. Verificou relativa homogeneidade nos resultados, pois, na maioria dos estudos, ocorreu emprego diferenciado de estratégias leitoras entre grupos mais e menos proficientes na L2. Em estudos nos quais houve emprego diferenciado de estratégias de acordo com o nível, maior emprego de estratégias de monitoramento, avaliação e planejamento ou mais descrição estratégica pelo grupo mais proficiente em leitura e diferença significativa de uso de estratégias de leitura em relação à proficiência leitora foram observados.

Entre os estudos que observaram diferença de uso de estratégias leitoras em grupos com mais e menos proficiência leitora em L2, podem-se citar Kim (2011), Kolic-vehovec, Bajanski e Zubkovic (2011), Liu (2013), Aryadoust e Zhang (2016), Cundawan (2019), e Rabadi, Al-Mouhaisen e Al-Batineh (2020). Quanto aos estudos em que não se encontraram diferenças no uso geral de estratégias entre leitores proficientes e não proficientes, citam-se Kasemsap e Lee (2015) e Shikano (2013). Acrescenta-se a ressalva de que, quando foi separado o tipo da frequência de emprego de estratégias, Kasemsap e Lee (2015) também verificaram maior uso de estratégias pelo grupo mais proficiente em L2.

Os estudos reportados acima possuem um delineamento experimental semelhante ao que será explorado na próxima seção, que teve como objetivo verificar se havia uma relação entre metacognição na leitura em L1 (P), (uso de estratégias metacog-

nitivas de leitura e consciência metacognitiva de estratégias leitoras, ambas em L1) com proficiência leitora em L1 e L2 e se haveria uso mais frequente de estratégias e maior consciência metacognitiva nos grupos com maior proficiência leitora em L1 e L2.

Quanto às hipóteses, postulou-se que haveria uma relação positiva entre metacognição na leitura em L1 (uso de estratégias metacognitivas de leitura e consciência metacognitiva de estratégias de leitura, ambas em L1) e proficiência leitora em L1 e L2. Mais especificamente, esperava-se que a proficiência leitora mais alta em L1 e L2 se correlacionaria positivamente com uso mais frequente de estratégias e maior consciência metacognitiva, sendo a proficiência leitora em L1 e L2 o fator de maior impacto em metacognição na leitura em L1 (uso mais frequente de categorias e índice mais elevado de MARSII). Hipotetizava-se que o grupo bilingue proficiente leitor em ambos os idiomas seria o que apresentaria os melhores escores em metacognição na leitura em L1, considerando evidências de estudos que correlacionam bilinguismo e estratégias metacognitivas de leitura, como, por exemplo, Aryadoust e Zhang (2016), Liu (2013), Kim (2011) e Kolic-Vehovec, Bajsanski e Zubkovic (2011). Ainda, conjecturava-se que um uso mais frequente de estratégias e um índice mais elevado de consciência metacognitiva seriam encontrados no grupo bilingue proficiente leitor em ambos os idiomas em relação aos grupos "monolíngues", de alta proficiência leitora em P e de baixa proficiência leitora em ambos os idiomas, maior também do que no grupo bilingue de alta proficiência leitora em L, cujo desempenho seria melhor do que o do monolíngue de baixa proficiência leitora em ambos os idiomas.

Para responder aos objetivos da pesquisa segue, na próxima seção, o estudo experimental.

1 Estudo experimental

Esta pesquisa caracterizou-se por ser um estudo transversal, descritivo e inferencial. Tratamento quantitativo e qualitativo dos dados comparativos entre os grupos foi desenvolvido. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) sob o número 0038.0.109.000-07.

1.1 Participantes

Participaram da pesquisa, em uma amostra inicial, 247 universitários oriundos de cursos de bacharelado de 11 institutos federais e universidades públicas e privadas do Rio Grande do Sul. A amostra final da pesquisa foi constituída por 54 universitários, alunos de cursos superiores de Engenharias e tecnólogos de universidades públicas e privadas. 193 participantes foram excluídos devido a pontuações intermediárias que não permitiam inseri-los em grupos de alta e baixa proficiência leitora.

A fim de definir os grupos, os participantes responderam (individualmente ou em grupo) a um exemplar *sample* do teste de proficiência leitora do *Michigan Test*. A parte de compreensão leitora do *Michigan Test* escolhida possui 75 questões de múltipla escolha de interpretação textual, vocabulário e gramática, incluindo diferentes gêneros textuais, com duração de 1h e 15 min.

Para que a amostra fosse mais robusta e devido ao *design* complexo, a pontuação do teste foi assim flexibilizada para a formação dos grupos de participantes: leitores de alta proficiência leitora em L2: pontuação igual ou superior a 61 acertos na versão *sample* do teste de proficiência leitora em inglês (*Michigan Test*); leitores de baixa proficiência leitora em L2: pontuação igual ou inferior a 38 acertos no teste.

Para avaliação da proficiência leitora em P, os participantes realizaram um teste de proficiência leitora de uma universidade gaúcha, individualmente ou em grupos. Administrou-se a parte de compreensão leitora desse teste com duração de 1h, contendo 10 questões a respeito de dois textos curtos. Definiram-se os *leitores de alta proficiência leitora em L1* como sendo aqueles com pontuação igual ou superior a 8 acertos no teste de proficiência leitora em P e *leitores de baixa proficiência leitora em L1* os com pontuação igual ou inferior a 5 acertos no referido teste.

Assim, ocorreu a definição dos quatro grupos: grupo monolíngue de alta proficiência leitora em português (GMbplPI); grupo monolíngue de baixa proficiência leitora em português e inglês (GBaplPI); grupo bilingue de alta proficiência leitora em português e inglês (GBapll); e grupo bilingue de alta proficiência leitora em inglês

(GMapLP). Ressalta-se, aqui, que empregamos o termo “monolíngue” para definir os grupos com baixíssima proficiência em língua inglesa, visto que alunos do nível técnico certamente já estudaram inglês nos níveis anteriores. No entanto, certificamo-nos, por meio do teste de avaliação da proficiência leitora em inglês, de que os participantes tinham baixa compreensão leitora, sendo sua baixa proficiência linguística atestada pelo autorrelato sobre proficiência nas quatro habilidades em inglês, auferido no questionário de perfil bilíngue, a ser apresentado abaixo.

1.2 Instrumentos e procedimentos

Um estudo piloto conduziu os ajustes de instrumentos e de procedimentos. Para a avaliação do instrumento de compreensão leitora e de verificação de estratégias, foram consultados três juízes especialistas da área de Letras e dois juízes de outras áreas. Para efeito de estabelecimento dos níveis do resumo, atividade inclusa na tarefa, solicitou-se a quatro juízes diferentes a leitura dos textos dos dois instrumentos e posterior identificação de suas ideias, indicando a ideia principal e as ideias secundárias.

Duas tarefas foram empregadas para coletar os dados linguísticos:

a) Tarefa para avaliação da compreensão leitora e verificação de estratégias metacognitivas de leitura: composta por questões de múltipla escolha, de verdadeiro e falso, de resumo e de avaliação da tarefa. A tarefa foi aplicada em grupo, com duração média de 30 a 50 minutos, com uso de lápis, papel e borracha. O texto empregado, intitulado *O segredo escondido na memória*, publicado na edição de setembro de 2016 da revista *Mente e Cérebro*, ano XII, versava sobre a vinculação entre a memória operacional e a inteligência geral. As questões do instrumento observaram aspectos como presença da ideia principal, tese do texto, expressão linguística, argumentos etc. Ao total, foram quatro questões de múltipla escolha com cinco alternativas em cada, uma questão de verdadeiro e falso, uma questão de resumo e

outra questão de avaliação da tarefa. Utilizando a técnica do protocolo escrito retrospectivo, o participante reportava por escrito pensamentos e ações leitoras após a leitura de cada parágrafo;

b) Instrumento de autoavaliação da consciência metacognitiva de estratégias leitoras adaptado de Mokhtari e Reichard (2002), traduzido para o português e com a devida licença de utilização do instrumento pelo autor. A versão de MARSÍ trata-se de uma escala *likert* de 30 estratégias metacognitivas de leitura, com cinco níveis de frequência de estratégias globais (Ex: Eu tenho um propósito em mente quando leio), de suporte (Ex: Eu faço anotações enquanto leio para me ajudar a entender o que eu leio) e solução de problemas (Ex: Eu leio vagarosa, mas cuidadosamente para ter certeza de que entendo o que estou lendo), voltadas para a leitura de textos acadêmicos. Validado pela *American Psychological Association* (APA), esse instrumento é um dos mais empregados nas pesquisas sobre estratégias leitoras. A aplicação dessa tarefa foi realizada presencialmente, em papel, em grupos ou individualmente, sem restrição de tempo e sob a supervisão de uma psicóloga ligada ao grupo de pesquisa no qual esse trabalho se insere. A maioria dos participantes levou de 5 a 10 minutos para realizar a tarefa.

As seguintes tarefas foram empregadas para caracterização das amostras: questionário de saúde geral adaptado de Fonseca *et al.* (2012), questionário de conhecimento linguístico e hábitos de leitura (BENCKE, 2008) e questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues (SCHOLL, 2013). Esses questionários foram realizados individualmente, em uma duração total de aproximadamente 45 minutos.

1.3 Método de análise de dados

1.3.1 Instrumento de compreensão leitora e avaliação do uso de estratégias

Uma das subtarefas deste instrumento consistia em reportar pensamentos e ações leitoras logo após ler cada um dos quatro parágrafos

do texto. Essas ações e pensamentos foram classificados enquanto estratégias de leitura, seguindo a taxonomia utilizada por Kopke Filho (1997), Joly, Cantalice e Vendramini (2004), Joly, Santos e Marini (2006) e Joly (2007), composta por 67 estratégias e agrupadas em 13 categorias de estratégias com temática/objetivo próximos para fins de análise, conforme descrição abaixo:

- 01, 02 e 66 – objetivos da leitura;
- 03 a 07 – análise da estrutura do texto;
- 08 a 16 – hipóteses sobre o texto;
- 17 a 18 – uso de conhecimentos prévios;
- 19 a 20 – consulta a referências;
- 21, 47 a 50, 57 – avaliação do texto e da compreensão;
- 22 a 26 – atenção a aspectos leitores;
- 27 a 30 – elaboração de perguntas e respostas sobre o texto;
- 31 a 37, 40 a 46 – produções sobre o texto;
- 38 a 39 – imageamento do texto;
- 51 a 56 – releitura do texto;
- 57 a 58 – leitura em voz alta;
- 59 a 67 – interpretação de texto.

1.3.2 Questões de verdadeiro e falso, resumo e avaliação da compreensão

Para efeito de estabelecimento dos níveis dos resumos e do gabarito das questões de múltipla escolha e de verdadeiro e falso, solicitou-se a quatro juizes, dois especialistas (mestrado ou doutorado em Linguística) e dois juizes leigos (graduados em outros cursos), a leitura do texto e posterior identificação de suas ideias, a ideia principal e as secundárias.

Os resumos realizados pelos participantes, uma das questões presentes no *Instrumento de compreensão leitora e avaliação do uso de estratégias* de Bencke (2008), 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 dividiu os resumos em quatro níveis: *nível topo*, que representa as principais ideias

sendo comparadas/contrastadas (passagem de comparação/contraste) ou as principais ideias sendo descritas em coletivo (coleção de passagens de descrições); *nível alto*, que representa as ideias ou os tópicos principais na passagem; *nível médio*, que representa ideias menores ou subtópicos na passagem; e *nível baixo*, que representa um detalhe menor na passagem.

1.3.3 MARSÍ

Para pontuar o MARSÍ, colocou-se o resultado na linha abaixo de cada coluna dos tipos de estratégias e dividiu-se a pontuação pelo número de declarações em cada coluna, de forma a obter a média para cada subescala. As subescalas de estratégias deveriam ser somadas e divididas por 30. Isso gerou um índice de consciência metacognitiva com três interpretações: de 3,5 pontos ou mais, alta consciência metacognitiva; 2,5 a 3,4, uma média consciência metacognitiva e 2,4 ou menos, baixa consciência metacognitiva. Além disso, é possível, a partir dos resultados nas subescalas, verificar em qual houve maior emprego de estratégias de leitura, observando se há prevalência do uso de estratégias globais, voltadas para a análise global do texto, estratégias de resolução de problemas, utilizadas quando surgem dificuldades de compreensão ou de suporte, as quais dão apoio ao leitor por meio do uso de materiais de referências.

1.4 Resultados

1.4.1 Do instrumento de compreensão leitora e da avaliação de estratégias

Contrastando-se o número de vezes e o tipo de categoria de estratégia empregada (variável metacognição na leitura em L1), a partir das médias totais, percebeu-se certa semelhança no padrão de uso entre os grupos. O GBapIPI obteve maior média de uso da categoria de estratégia *interpretação de texto*, média de 4,5 em relação aos demais grupos. Foi a categoria de estratégia mais empregada, com incidências de uso nos grupos: GBapIPI (72 vezes, 47%), GMapIP (22 vezes, 14%), GBapII (10 vezes, 6%) e GMapIPI (48 vezes, 32%).

O GMapIP teve como categoria de estratégia

mais empregada *produção sobre o texto* (média de 3,3). As incidências de uso nos grupos foram de: GBapIPI (35 vezes, 44%), GMapLP (10 vezes, 13%), GBapLI (10 vezes, 13%) e GMbplPI (24 vezes, 30%).

O GBapLI foi aquele que fez mais uso das categorias de estratégias, *atenção a aspectos leitores* (média de 4,5) e *uso de conhecimentos prévios* (média de 4,0), superando os demais grupos. As incidências de uso da categoria, *atenção a aspectos leitores*, nos grupos, foram de: GBapIPI (56 vezes, 44%), GMapLP (5 vezes, 13%), GBapLI (9 vezes, 13%) e GMbplPI (17 vezes, 30%). Já a categoria *uso de conhecimentos prévios* teve as incidências de: GBapIPI (45 vezes, 38%), GMapLP (15 vezes, 13%), GBapLI (12 vezes, 10%) e GMbplPI (47 vezes, 39%).

O GMbplPI obteve a mesma média de uso da categoria de estratégia *releitura de texto* (média de 3,2) do GBapIPI, a maior média nesta categoria de estratégia, considerando os demais grupos. As incidências de uso dessa categoria de estratégia foram de: GBapIPI (45 vezes, 44%), GMapLP (21 vezes, 21%), GBapLI (3 vezes, 3%) e GMbplPI (32 vezes, 32%).

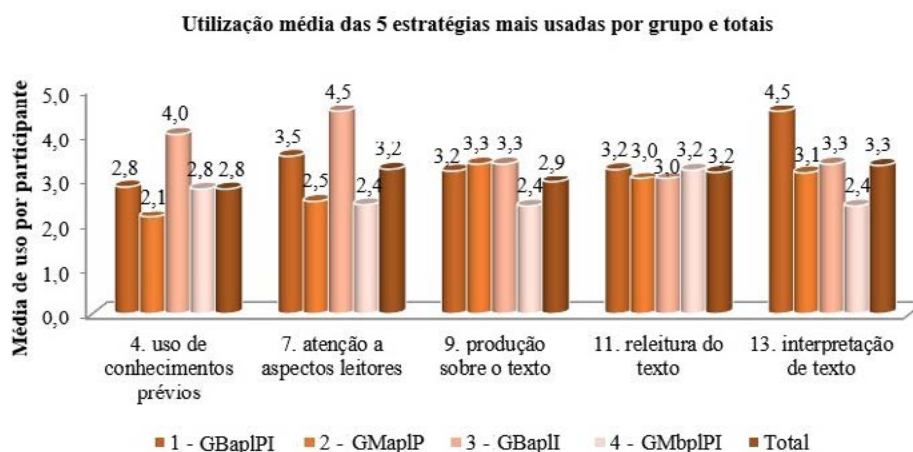
Em uma análise inferencial, para se observar a significância do uso de categorias de estratégias entre os grupos, realizaram-se testes de hipóteses para verificar a aderência dos dados à distribuição normal. Os resultados dos testes de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk foram semelhantes e indicaram rejeição da hipótese de normalidade de dados. Dessa forma, tomou-se a decisão de

utilizar testes não paramétricos devido ao fato de os dados não apresentarem distribuição normal.

Empregou-se o teste de comparações múltiplas entre as médias dos grupos quanto ao uso das estratégias, rejeitada a hipótese de igualdade, a fim de identificar as diferenças significativas entre eles. De acordo com o teste de Kruskal-Wallis de amostras independentes, existe diferença quanto ao uso das estratégias entre, pelo menos, dois grupos; observou-se significância entre grupos de acordo com a proficiência em L1 na categoria de estratégias mais empregadas: *atenção a aspectos leitores*.

Quanto à categoria de estratégia *atenção a aspectos leitores*, existe diferença significativa ($p=0,001$) quanto ao uso desta estratégia entre o GBapIPI na comparação com o GMapLP ($p=0,012$) e o GMbplPI ($p=0,002$). Observa-se que, dentre os participantes do GBapIPI, apenas (15,8%) não utilizaram essa estratégia; os demais (84,2%) utilizaram, no mínimo, uma vez e, no máximo, sete. Já no GMapLP, 77,8% dos participantes não utilizou essa estratégia e, no GMbplPI, 69,6% dos participantes não a utilizou. No Gráfico 1, é possível verificar visualmente a maior diferença entre o grupo de alta e de baixa proficiência em ambos os idiomas nas categorias *interpretação de texto*, *produção sobre o texto* e *atenção a aspectos leitores*, sendo que só foi encontrada significância nessa última categoria.

Gráfico 1 – Representação das médias de uso das cinco categorias de estratégias metacognitivas de leitura mais utilizadas entre grupos e totais gerais por categoria



Fonte: Bencke (2008, p. 101).

Legenda: GBapIPI = grupo bilíngue de alta proficiência leitora em português e inglês; GMapLP = grupo monolíngue de alta proficiência leitora em português; GBapLI = grupo bilíngue de alta proficiência leitora em inglês; GMbplPI = grupo monolíngue de baixa proficiência leitora em português e inglês; Total = média das médias.

Além da avaliação das estratégias, analisaram-se os resultados nas questões de múltipla escolha, de verdadeiro e falso, de resumo e de avaliação da compreensão. As pontuações máximas na tarefa de questões de múltipla escolha, quatro acertos, foi atingida no GBapIPI por quatro participantes. No mesmo grupo, e somente nesse grupo, na tarefa de verdadeiro e falso, por sua vez, somente um participante fez cinco acertos, pontuação máxima.

Quanto às pontuações das questões de *múltipla escolha*, realizou-se o somatório dos acertos das respostas dos participantes, considerando-se uma pontuação de zero a quatro acertos. A maioria do GBapIPI acertou entre duas e três questões (13 de 19 participantes, 68%), o mesmo ocorreu no GMapIP, (5 de 9 participantes, 56%) e no GMbplPI, (21 de 23 participantes, 92%). No GBapII, a maioria fez três acertos (2 de 3 participantes, 67%). Apenas o GBapIPI e o GMapIP obtiveram acertos máximos de quatro questões; no primeiro grupo (4 de 19 participantes, 21,1%) e no segundo (2 de 9 participantes, 22,2%).

No tocante às pontuações nas questões de *verdadeiro e falso*, realizou-se o somatório dos acertos das respostas dos participantes, considerando-se uma pontuação de zero a cinco acertos. O GBapIPI teve maior incidência de quatro acertos (13 de 19 participantes, 68,4%). No GMapIP, a maioria dos participantes acertou três questões (6 de 9 participantes, 67%). No GBapII, os resultados dos participantes ficaram divididos entre um participante para cada; dois, três e quatro acertos, com (33%) percentual igual, pois o grupo possui três participantes. O GMbplPI, por sua vez, teve a proporção bem dividida, de modo que a maioria acertou percentuais entre dois e quatro acertos (21 de 23 participantes, 92%).

Em relação aos *resumos*, classificados segundo Carrell (1992), no GBapIPI, a maioria (10 em 19 participantes, 52,6%) fez um resumo do tipo 1 – *topo*, ou seja, o nível de maior qualidade. Nesse nível, observa-se a *presença das principais ideias do texto sendo comparadas e contrastadas, ou a sua articulação no coletivo*. A identificação da tese foi um critério incluído para classificação nesse nível pela autora. No GMapIP, a maioria dividiu-se

em resumos do tipo 1 (*topo*), três em nove participantes, 33,3%, e 2 (*alto*), presença da maioria das ideias principais, quatro em nove participantes, 44,4%. No GBapII, a maioria fez resumos do tipo 2, dois de três participantes, 66,7%. Apenas o GBapII não fez resumos do tipo 1; porém, foi o grupo com maior expressividade percentual no nível 2 de resumos entre os grupos. No GMbplPI, a maioria dos participantes realizou resumos do tipo 2, 12 de 23 participantes, 52,2%.

Em relação à questão de *autoavaliação da compreensão*, em que os participantes deveriam responder se achavam que haviam entendido o texto do *Instrumento de avaliação da compreensão leitora e do uso de estratégias* e justificarem sua resposta, 100% do GBapIPI, do GMapIP e do GBapII afirmaram que compreenderam o texto. Já no GMbplPI, dois de 23 participantes afirmaram que não compreenderam o texto (11% da amostra) e três de 23 participantes não responderam à questão solicitada (13% da amostra). Ou seja, a maioria do GMbplPI respondeu que compreendeu o texto do instrumento; contudo, esse grupo foi o que apresentou menor índice de proficiência leitora em L1 e L2.

Em resumo, os grupos bilíngues apresentaram melhor resultados nas questões de múltipla escolha e de resumo. Nas questões de verdadeiro e falso, destacaram-se o grupo bilíngue de alta proficiência leitora em ambos os idiomas e o grupo monolíngue de alta proficiência em português. E, na questão de autoavaliação da compreensão leitora, apenas o grupo de baixa proficiência leitora em ambos os idiomas apresentou não entendimento do texto.

1.4.2 do MARSÍ

O GBapIPI foi o único grupo em que um participante atingiu a pontuação máxima: 5,0 no índice de consciência metacognitiva de estratégias de leitura testado pelo instrumento MARSÍ (variável metacognição na leitura em L1). A média desse grupo foi de 3,453, o que está na fronteira do nível médio (2,5 a 3,4) e alto (3,5 a 5) de consciência metacognitiva, considerando-se que o segundo número decimal após a vírgula é 5, o grupo está no nível alto. Outro grupo que está no nível alto e,

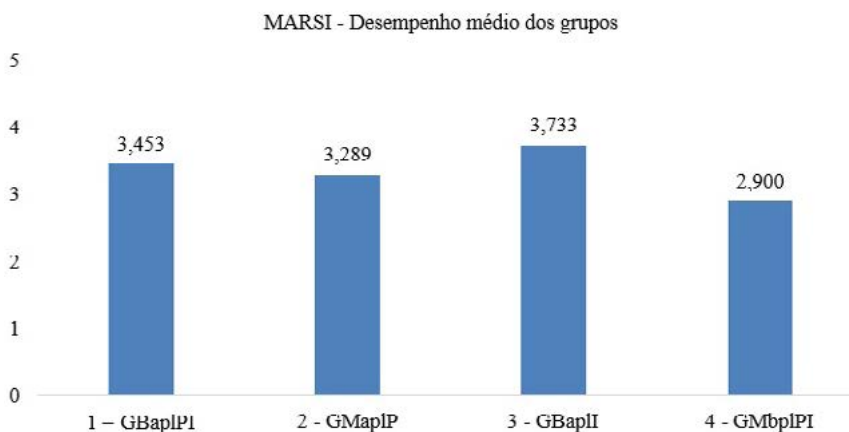
além disso, apresentou a maior média de consciência metacognitiva entre grupos foi o GBapLI, 3,733.

Já ambos os grupos monolíngues apresentaram níveis médios (0 a 3,3) de consciência metacognitiva de estratégias de leitura. No GMapLP, a pontuação foi de 3,289 e no GMbplPI, 2,9, atingindo

o desempenho inferior a todos os demais grupos.

A distribuição dos grupos entre as médias do MARSÍ encontra-se representada no Gráfico 2, em que, no eixo x, está representada a pontuação máxima no teste e, no eixo y, os grupos testados.

Gráfico 2 – Representação dos resultados no MARSÍ entre grupos



Fonte: Bencke (2008, p. 104).

Legenda: GBapLP = grupo bilingue de alta proficiência leitora em português e inglês; GMapLP = grupo monolíngue de alta proficiência leitora em português; GBapLI = grupo bilingue de alta proficiência leitora em inglês; GMbplPI = grupo monolíngue de baixa proficiência leitora em português e inglês.

Empregando-se o teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes para verificar significância entre os grupos em MARSÍ, obteve-se $p < 0,003$. Há diferença significativa ($p = 0,011$) entre o GMbplPI ($N=23$, $M=2,90$; $DP = 0,42$) e o GBapLP ($N=19$; $M=3,45$; $DP=0,59$) e ($p=0,047$) – GBapLI ($N=3$; $M=3,733$; $DP=0,3215$). Isso indica que o resultado em MARSÍ é, em média, menor no GMbplPI em relação ao GBapLP (16,0%) e ao GBapLI (22,3%), percentuais calculados a partir das médias dos grupos para reforçar o quanto uma média é maior ou menor do que a outra, ou seja, quão significativa essa diferença é.

Em síntese, observou-se índice mais elevado de MARSÍ nos grupos bilingues e significância nos resultados de MARSÍ entre o grupo monolíngue de baixa proficiência leitora em ambos os idiomas em relação aos grupos bilingues e ao grupo monolíngue de alta proficiência leitora em português.

Cruzando-se, a partir do teste de correlação de Spearman, metacognição em leitura em L1 (categorias de estratégias mais empregadas e MARSÍ)

com proficiência leitora em L1 e L2, proficiência leitora em L1 influenciou as categorias *atenção a aspectos leitores* ($r = 0,4$) e *releitura do texto* ($r = 0,3$). Proficiência em L2, por sua vez, influenciou a categoria *atenção a aspectos leitores* ($r = 0,6$). Houve relação entre MARSÍ e pontuação em proficiência leitora em L1 ($r = 0,4$) e em L2 ($r = 0,3$).

1.5 Discussão geral dos resultados

Nesta seção, inicialmente, serão retomados e discutidos os resultados das questões integrantes do *Instrumento de compreensão leitora e da avaliação do uso de estratégias*. Na sequência, serão discutidos os resultados referentes à metacognição na leitura em L1, ou seja, uso de estratégias metacognitivas de leitura e de consciência metacognitiva de leitura-MARSÍ em relação à proficiência leitora em L1 e L2.

Quanto às pontuações das quatro questões de *múltipla escolha*, a maioria dos grupos teve um nível de 75% de acurácia nessa tarefa. Comparando-se uma autoavaliação do nível de leitura em L1 com resultados nas questões de múltipla

escolha, um melhor desempenho entre os grupos e uma maior congruência entre desempenho e autoavaliação da leitura em L1 foi encontrada no GBapll, formado por três participantes, dentre os quais, dois julgaram-se proficientes e dois tiveram a pontuação de três acertos (100%).

No tocante às pontuações nas cinco questões de *verdadeiro e falso*, a maioria dos grupos teve o nível de 80% de acurácia nessa tarefa. Ao comparar autoavaliação do nível de leitura em L1 e resultados nas questões de verdadeiro e falso, um melhor desempenho entre os grupos foi obtido no GBapPI e uma maior congruência entre desempenho e autoavaliação da leitura em L1 foram encontrados no GBapll e no GMbplPI. Ressalva-se que o índice de participantes que se julgou proficiente no GMbplPI foi muito baixo, relativizando a força dessa afirmação quanto a esse grupo.

Em relação às pontuações da tarefa de *resumos*, foram considerados os dois melhores níveis de resumo, nível *topo* e nível *alto* (CARRELL, 1992). O nível alto foi observado em todos os grupos, portanto, o escolhido para comparação. Esse nível teve maior incidência no GBapll (66,7%). Considerando que resumos são medidas válidas de compreensão (WINFIELD, 2010) e que um bom resumo pode ser uma indicação acurada sobre se um texto foi bem entendido (ELOSUÁ *et al.*, 2002), pode-se concluir haver uma melhor habilidade de elaboração de resumos e, portanto, de compreensão por parte do GBapll, grupo bilíngue de alta proficiência leitora em inglês.

O melhor desempenho foi obtido pelo grupo que, apesar de ter alta proficiência leitora em I, tem baixa proficiência leitora em P, sendo que a tarefa era fazer um resumo em P. Entretanto, isso pode demonstrar uma possível transferência de habilidades de compreensão leitora da L2 para a L1, hipótese de interdependência, a qual explica que a experiência tanto com a L1 quanto com a L2 pode promover o desenvolvimento de capacidades subjacentes às línguas (CUMMINS, 1981). Ressalta-se que esse é o menor grupo de participantes, três, o que evidencia como é difícil que tenhamos um leitor de alta proficiência leitora em uma segunda língua, sem que esse seja igualmente bom

leitor em sua primeira. Além disso, a capacidade de elaborar um resumo é uma habilidade em si mesma, o que torna totalmente plausível o fato de alguém ser um bom leitor e nem por isso ter habilidade em realizar um resumo de qualidade.

O GBapPI, grupo bilíngue proficiente em leitura tanto em P quanto em I, por sua vez, foi o que apresentou o maior índice de resumos de nível topo, melhor qualidade de resumo entre grupos, representando 53%. Descritivamente, grupos com melhores índices de proficiência leitora em L1 e L2, ou apenas em L2, também apresentaram os melhores níveis de qualidade de resumos. Esses dados também demonstram que leitores proficientes tendem a realizar melhor tarefas de síntese (WINOGRAD; BRIDGE, 1986).

Em relação à questão de *autoavaliação da compreensão*, em que os participantes deveriam responder se achavam que haviam entendido o texto do instrumento *Atividade de compreensão leitora e de avaliação do uso de estratégias* e justificarem sua resposta, 100% do GBapPI, do GMaplP e do GBapll afirmaram que compreenderam o texto. Já no GMbplPI, 24,5% não responderam o que a questão solicitava ou disseram que não, sendo que foi o grupo com pior desempenho nas quatro tarefas.

No GMbplPI, então, um grande percentual (75%) acredita ter entendido o texto; porém, seu desempenho não mostra isso, exemplificando que leitores ineficientes têm menor capacidade de monitoramento. Para Finger-Krachtovill (2010, p. 6), "a falha no monitoramento pode ser evidenciada pela discrepância entre a avaliação subjetiva do leitor sobre sua compreensão e a avaliação objetiva (por meio de testes de leitura)", o que foi chamado fenômeno de ilusão do saber (GLENBERG; WILKINSON; EPSTEIN, 1982). Esse fenômeno pode afetar a *performance* leitora, pois há uma tendência de que leitores que julgam que sua compreensão está bem aloquem incorretamente recursos de processamento, o que pode levar a um mau desempenho (TOMITCH, 2003).

O objetivo geral foi verificar se havia uma relação entre metacognição na leitura em L1 (uso de estratégias metacognitivas de leitura e de consciência metacognitiva de estratégias leitoras)

com proficiência leitora em L1 e L2. A hipótese previa relação positiva entre os construtos e foi confirmada parcialmente, pois houve relação de significância entre algumas categorias de estratégias e MARSÍ com proficiência em L1 e L2. Com relação à MARSÍ, houve diferença significativa entre o GMbplPI e o GBaplPI ($p=0,011$) e o GBaplI ($p=0,047$); o GBaplPI apresentou significância apenas em relação ao GMbplPI e não em relação a todos os grupos, como previsto. Referente às categorias de estratégias, existiu diferença significativa ($p=0,001$) quanto ao uso da estratégia *atenção a aspectos leitores* entre o GBaplPI na comparação com o GMaplP ($p=0,012$) e o GMbplPI ($p=0,002$), mas não em relação ao GBaplPI. Não houve diferença significativa em relação a todos os grupos, conforme esperado, confirmando apenas parcialmente a hipótese.

Proficiências leitoras em L1 e L2, por seu turno, impactaram tanto em MARSÍ quanto em categorias de estratégias, confirmando nossa hipótese. Há correlação entre proficiência leitora em L1 e MARSÍ ($r = 0,4$) e proficiência leitora em L2 e MARSÍ ($r = 0,3$). Proficiência leitora em L1 correlacionou-se à categoria *atenção a aspectos leitores* ($r = 0,4$) e à *releitura do texto* ($r = 0,3$). Proficiência leitora em L2 correlacionou-se à categoria *atenção a aspectos leitores* ($r = 0,6$), somente.

Em resumo, houve três correlações de proficiência leitora em L1 com metacognição na leitura em L1 (em duas categorias estratégicas e em MARSÍ) e duas correlações de proficiência leitora em L2 (em uma categoria estratégica e em MARSÍ). Resultados como a inexistência estatística de bilíngues que não sejam leitores proficientes na língua materna trazem à tona a importância das habilidades de compreensão leitora em primeira língua. Os dados do artigo permitem postular que essas habilidades influenciam no desempenho da compreensão leitora da própria primeira língua, que é potencializada pelas manifestações de comportamentos leitores metacognitivos, assim como podem ter uma influência positiva na compreensão leitora em segunda língua. A literatura também já vincula proficiência/competência leitora à metacognição na leitura.

Considerações finais

Pesquisas na área de leitura têm demonstrado que há uma variedade considerável de fatores que podem influenciar a maneira como os leitores reagem aos textos, aspecto em que o comportamento metacognitivo também pode se enquadrar. Autores como Kleiman (1998) e Leffa (1996) observam a relação entre compreensão leitora e metacognição, entre proficiência leitora e uso de estratégias metacognitivas de leitura. Considerando essas relações, o *status* monolíngue ou bilíngue na leitura, ou seja, a proficiência leitora em L1 ou em L2, influenciaria mais no comportamento metacognitivo na leitura em L1?

Para investigar essa questão, o presente estudo teve por objetivo verificar se havia uma relação positiva entre metacognição na leitura em L1, expressa a partir do uso de categorias metacognitivas de leitura e da consciência metacognitiva de estratégias leitoras, e a proficiência leitora em L1 e L2.

Para tal, todos os participantes (universitários que não estivessem no primeiro ano da faculdade) fizeram teste de proficiência leitora tanto na L1 quanto na L2, a fim de serem alocados nos grupos experimentais. Foram divididos em grupos de alta e baixa proficiência leitora em L1 e L2, formando quatro grupos.

Quanto à metacognição, os participantes realizaram dois testes de metacognição na leitura em L1, uma escala de autoavaliação da consciência metacognitiva de estratégias leitoras e um teste de leitura em português com protocolo escrito retrospectivo, questões de múltipla-escolha, verdadeiro e falso, resumo e autoavaliação da compreensão. O protocolo escrito retrospectivo objetivava verificar as estratégias metacognitivas de leitura. Além disso, os participantes também preencheram questionários sobre conhecimento linguístico e hábitos de leitura em L1 e L2, questionários de saúde e de perfil socioeconômico, a partir dos quais algumas relações foram estabelecidas.

Apesar do número relativamente pequeno da amostra, 54 participantes, e a expressiva distinção quantitativa entre os grupos, o que representa uma limitação do estudo, a própria amostragem numérica dos grupos já sinaliza respostas signifi-

cativas. O quase inexistente grupo bilingue de alta proficiência em inglês (GBapII – 3 participantes), sinaliza a possível existência de habilidades comuns na leitura de línguas; que o leitor carrega seus conhecimentos da língua materna quando lê em segunda língua. De alguma forma, ser leitor proficiente em L2 importaria a qualidade de ser proficiente em L1, de modo que outros fatores possam explicar o mau desempenho dos três participantes do GBapII no teste de proficiência leitora em L1, como o cansaço, ou o maior contato cotidiano com inglês do que com português. Quais são as características individuais desses três participantes que os configuraram a esse perfil tão raro? Eis um desdobramento que merece ser investigado.

Seguindo na mesma linha, o número um pouco maior, mas também reduzido, de monolíngues de alta proficiência leitora em português (GMapLP – 9 participantes), junto com os apenas três participantes do GBapII, não sinalizaria que o domínio leitor em primeira língua é preditivo da leitura eficiente em segunda língua, caso o leitor aprenda essa segunda língua? Autores como Oxford (1990), Alderson (1984), Aebersold e Field (1997) já afirmavam isso: para eles, quanto mais habilidoso um leitor é em língua materna, maiores serão as chances de ele ser bem-sucedido em língua estrangeira.

Quanto aos participantes, tanto os grupos bilíngues, GBapLP e GBapII, quanto os monolíngues, GMapLP e GMapLP – grupo monolíngue de baixa proficiência leitora em português e inglês – apresentaram características relacionadas a hábitos de leitura e escrita e conhecimento de línguas compatíveis com a sua proficiência. Além disso, verificou-se que, descritivamente, houve vantagem bilíngue no desempenho em resumos, pois a maioria do grupo proficiente leitor nos dois idiomas obteve o nível de resumo mais complexo; nas questões de múltipla escolha, a maioria do grupo obteve praticamente pontuação máxima; nas questões de verdadeiro e falso, também se verificou maior quantidade de participantes com pontuação máxima.

Da mesma forma, houve melhor *performance* dos grupos bilíngues nos testes que mediam a metacognição na leitura em L1, já que obtiveram um

escore mais alto na consciência metacognitiva de leitura e apresentaram maior frequência de uso de estratégias e maior frequência de uso das diferentes estratégias em relação aos grupos monolíngues.

Fazendo um resumo quanto à verificação dos objetivos em relação às hipóteses, as quais foram todas parcialmente corroboradas, houve significância entre metacognição na leitura em L1, tanto nas categorias de estratégias quanto na autoavaliação da consciência de estratégias leitoras (MARSII), com proficiência leitora em L1 e em L2. MARSII parece ter sido mais sensível à influência do bilinguismo, o que foi comprovado pelas relações de significância entre grupos bilíngues e monolíngues.

Houve três correlações de proficiência leitora em L1 com metacognição na leitura em L1 (em duas categorias estratégicas e em MARSII) e duas correlações de proficiência leitora em L2 (em uma categoria estratégica e em MARSII). Tanto em termos de correlação, quanto a partir de um olhar descritivo nos resultados em MARSII e categorias de estratégias, a proficiência leitora em L1 e L2 mostrou-se como o fator de maior impacto na metacognição em L1.

Quase todos dados mencionados aqui partiram da supremacia do desempenho do GBapLP. No entanto, o grupo de mais baixa proficiência leitora, GMapLP, evidenciou piores desempenhos em ambos os índices de metacognição na leitura em L1, nas tarefas de compreensão, assim como hábitos de leitura e escrita menos expressivos. Isso nos leva a conjecturar que ler mais – mas, principalmente, ler com mais eficácia – parece desenvolver a competência/proficiência leitora, que, segundo vários estudiosos, traz em seu âmago uma relação com a consciência sobre a própria leitura. Leitores proficientes costumam ser mais conscientes de seu processo leitor. Consciência que pode se expressar via estratégias leitoras. Parece haver um processo de retroalimentação entre esses construtos, metacognição na leitura, bilinguismo, proficiência leitora, perfil leitor e linguístico.

A presente pesquisa evidencia o papel da leitura, da metacognição e da proficiência leitora em L1 e L2 como elementos capazes de incrementar

a cognição humana. Tais evidências têm aplicação clínica e pedagógica, no sentido de incentivar a prática da leitura de uma forma crítica e reflexiva.

Referências

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. *From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1997.

ALDERSON, J. C. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In: ALDERSON, J. C.; URQUHART, A. H. (ed.). *Reading in a foreign language*. London: Longman, 1984. p. 1-27.

ANDERSON, N. J. *The role of metacognition in second/foreign language teaching and learning*. Washington: ERIC Digest, 2002.

ARYADOUST, V.; ZHANG, L. Fitting the mixed rasch model to a reading comprehension test: exploring individual difference profiles in L2 reading. *Language Testing*, Oxford, v. 33, n. 4, p. 529-553, 2016. <https://doi.org/10.1177/0265532215594640>

BACKMAN, J. E.; MAMEN, M.; FERGUSON, H. B. Reading level design: conceptual and methodological issues in reading research. *Psychological Bulletin*, Washington, v. 96, n. 3, p. 560-568, Nov. 1984. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.96.3.560>

BENCKE, D. B. *Estratégias de compreensão leitora em português brasileiro e em inglês como segunda língua: um estudo comparativo sobre transferência linguística no âmbito da metacognição*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2008.

BERNHARDT, E. B.; KAMIL, M. L. Interpreting relationships between L1 and L2 reading: consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 16, n. 1, p. 15-34, 1995. <https://doi.org/10.1093/applin/16.1.15>

BLOCK, C. C.; PRESSLEY, M. (ed.). *Comprehension instruction: research-based best practices*. New York: Guilford Press, 2002.

CAIN, K.; OAKHILL, J. Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, [s. l.], v. 11, n. 5-6, p. 489-503, 1999. <https://doi.org/10.1023/A:1008084120205>

CARRELL, P. L. Awareness of text structure: effects on recall. *Language Learning*, London, v. 42, n. 1, p. 1-20, Mar. 1992. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00698.x>

CARRELL, P. L. Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*, Oxford, v. 73, n. 2, p. 121-134, 1989. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb02534.x>

CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University, 1988. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524513>

CARRETTI, B. *et al.* Impact of metacognition and motivation on the efficacy of strategic memory training in older adults: analysis of specific, transfer and maintenance effects. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, Amsterdam, v. 52, n. 3, p. e192-e197, May/June 2011. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2010.11.004>

CUMMINS, J. *Bilingualism and minority-language children: language and literacy series*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1981.

CUNDAWAN, Y. Y. *The reading strategy use and reading proficiency of English Department Students*. 2019. Thesis (Degree in English Language Teaching) – English Education Study Program Faculty of Teacher Training and Education Widya Mandala Catholic University Surabaya, Surabaya, 2019.

ELOSÚA, M. R. *et al.* Effects of an intervention in active strategies for text comprehension and recall. *The Spanish Journal of Psychology*, Madrid, v. 5, n. 2, p. 90-101, 2002. <https://doi.org/10.1017/S1138741600005862>

FINGER-KRATOCHVIL, C. *Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura*. 2010. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

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

FONSECA, R. P. *et al.* Métodos em avaliação neuropsicológica. In: LANDEIRA-FERNANDEZ, J.; FUKUJIMA, S. (org.). *Métodos em neurociência*. São Paulo: Manole, 2012. p. 266-296.

GLENBERG, A. M.; WILKINSON, A. C.; EPSTEIN, W. The illusion of knowing: failure in the self-assessment of comprehension. *Memory and Cognition*, Austin, v. 10, p. 597-602, 1982. <https://doi.org/10.3758/BF03202442>

HOANG, N. M. *The relationship between reading strategy use and reading proficiency of Vietnamese students in the UK*. 2016. Dissertação (Master's Dissertation Awards: Commendation) – British Council ELT, Manchester, 2016.

HONG-NAM, K.; PAGE, L. Investigating metacognitive awareness and reading strategy use of EFL Korean University Students. *Reading Psychology*, Abingdon, v. 35, n. 3, p. 195-220, 2014. <https://doi.org/10.1080/02702711.2012.675418>

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

JOLY, M. C. R. A.; CANTALICE, L. M.; VENDRAMINI, C. M. M. Evidências de validade de uma escala de estratégias de leitura para universitários. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 261-270, 2004. <https://doi.org/10.5380/psi.v8i2.3262>

JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, L. M. S.; MARINI, J. A. S. Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 205-212, maio/ago. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200008>

KASEMSAP, B.; LEE, H. Y. H. L2 reading in Thailand: vocational college students' application of reading strategies to their reading of English texts. *The Reading Matrix*, Irvine, v. 15, n. 2, p. 101-117, Sept. 2015.

KIM, N. *Integrated metacognitive online reading strategy use by Korean EFL university students*. Thesis (Doctorate in Literacy, Culture and Language Education) – Indiana University, Bloomington, 2011.

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

KOLIC-VEHOVEC, S.; BAJANSKI, I.; ZUBKOVIC, B. R. The role of reading strategies in scientific text comprehension and academic achievement of university students. *Review of Psychology*, Zagreb, v. 18, n. 2, p. 81-90, 2011.

KOPKE FILHO, H. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 1, n. 2-3, p. 59-67, 1997. <https://doi.org/10.1590/S1413-85571997000100007>

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

LIU, P. Y. *Taiwanese first year university efl learners' metacognitive awareness and use of reading strategies in learning to read: proficiency levels and text types*. 2013. Thesis (Doctor of Philosophy in Education) – University of Exeter, Exeter, 2013.

MEYER, B. J.; FREEDLE, R. O. Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal*, Washington, US, v. 21, n. 1, p. 121-143, 1984. <https://doi.org/10.3102/00028312021001121>

MOKHTARI, K.; REICHARD, C. Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, Washington, v. 94, n. 2, p. 249-259, 2002. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>

O SEGREDO escondido na memória. *Mente e Cérebro*, [s. l.], ano. 12, n. 284, set. 2016.

OTHMAN, Y.; JAIDI, N. H. The employment of metacognitive strategies to comprehend texts among preuniversity students in Brunei Darussalam. *American International Journal of Contemporary Research*, New York, v. 2, n. 8, p. 134-141, Aug. 2012.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

RABADI, R.; AL-MOUHAISEN, B.; AL-BATINEH, M. Metacognitive Reading Strategies Use by English and French Foreign Language Learners. *Jordan Journal of Modern Languages Preprint*, preprint, 2020.

SCHOLL, A. P. *Elaboração de um questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SHEOREY, R.; MOKHTARI, K. Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, Atlanta, v. 29, n. 4, p. 431-449, Dec. 2001. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00039-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00039-2)

SHIKANO, M. A quantitative survey on metacognitive awareness of reading strategy use in english by japanese university students. *The Bulletin of the Center for International Education*, Nagoya, v. 14, p. 11-24, 2013.

TOMITCH, L. M. B. A capacidade da memória de trabalho e a ilusão da compreensão em leitura. *Fragmentos*, Florianópolis, n. 24, p. 117-129, jan./jun. 2003.

WINFIELD, C. M. *The impact of conjunctions on EFL university students' comprehension and summarization of expository texts*. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa e Literatura Correspondente) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

WINOGRAD, P.; BRIDGE, C. The comprehension of important information in written prose. In: BAUMANN, J. F. (ed.). *Teaching main idea comprehension*. Newark: International Reading Association, 1986. p. 18-48.

Diane Blank Bencke

Doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil, com bolsa Capes; professora da área de Linguagens no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), em Alvorada, RS, Brasil.

Lilian Cristine Hübner

Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis, SC, Brasil; professora adjunta da Escola de Humanidades, Graduação e Pós-Graduação em Letras (Linguística) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil; e pesquisadora do CNPq.

Endereço para correspondência

Diane Blank Bencke

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Rua Professor Darcy Ribeiro, 121

Campos Verdes

94834413

Alvorada, RS, Brasil

Lilian Cristine Hübner

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Av. Ipiranga, 6681, Prédio 8, 4.º andar, sala 403

Partenon, 90619900

Porto Alegre, RS, Brasil