

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS E METALINGUÍSTICAS EM LEITURA

Jésura Chaves¹

A preocupação verificada no âmbito educacional e acadêmico com métodos de alfabetização pauta-se nos objetivos primordiais da escola: o ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, torna-se necessário conhecer os processos subjacentes a essas duas habilidades, cuja influência parece ser recíproca: quanto mais se lê melhor se escreve; quanto mais se escreve melhor se lê. Nesta abordagem especificamente, pautada numa perspectiva psicolinguística, reflete-se sobre como estratégias metacognitivas e metalinguísticas podem potencializar a leitura e, por conseguinte, a alfabetização.

Leitura é uma atividade de recepção que requer fundamentalmente compreensão. Compreender um texto é construir sentidos, habilidade que pressupõe a ativação de diversos processos mentais. Conforme Smith (1999), importante estudioso psicolinguista, a maioria dos estudos sobre leitura prioriza o que deve ser feito para melhorar o ensino em detrimento da compreensão do processo de aquisição da leitura. Smith refuta a idéia largamente difundida de que os leitores precisam reconhecer as letras para identificar palavras, e as palavras para compreender o significado. Para o autor, é preciso compreender significados para identificar palavras. Argumenta que o reconhecimento de palavras individuais não é necessariamente direcionado para a compreensão; ela deve preceder a identificação de palavras individuais que, tomadas isoladamente, são essencialmente sem sentido. Relacionar leitura à decodificação de palavras escritas em som é, pois, uma concepção insatisfatória. Smith vê a leitura como uma atividade que pressupõe fazer perguntas ao texto escrito e a compreensão ocorre justamente quando são encontradas respostas para essas perguntas. O autor ressalta ainda que a habilidade de fazer perguntas relevantes e de saber onde encontrar as respostas depende, entre outros fatores, da finalidade específica da leitura. Essa competência não pode ser ensinada explicitamente, mas desenvolvida com a prática da leitura.

Goodman, outra importante referência dos estudos psicolinguísticos, alerta quanto à aplicação de conceitos equivocados de leitura como solução de problemas

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

relacionados ao ensino e à aprendizagem. Em um artigo intitulado *Leitura: um Jogo Psicolinguístico de Adivinhação* (1976), refuta a concepção de que "a leitura é um processo preciso que envolve percepção e identificação sequenciais exatas e detalhadas de letras, palavras, padrões de ortografia e unidades lingüísticas maiores", que ainda exerce grande influência em pesquisas sobre leitura. Para o teórico, a leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhação que envolve interação entre pensamento e linguagem. "A leitura eficiente não resulta da percepção precisa e da identificação exata de todos os elementos, mas da habilidade em selecionar o menor número de pistas produtivas necessárias à elaboração de adivinhações que estarão certas desde o início", explicita o autor (1976, p. 3). As pistas fornecidas pelo escritor são imprescindíveis para que o leitor construa o sentido do texto; dessa forma, o princípio cooperativo entre leitor e escritor se estabelece.

Kato (2007), por sua vez, destaca os processos envolvidos na leitura de palavras e de blocos. Para melhor compreendê-los, deve-se considerar um princípio básico, reconhecido na literatura, de que quanto mais eficiente um leitor, maior seu vocabulário visual. Sob essa ótica, para um leitor iniciante, cujo vocabulário inicial é ainda muito limitado, a leitura baseia-se predominantemente em operações de análise e de síntese. Já na leitura de palavras contextualizadas, atuam regras sintáticas, pressuposições semânticas, restrições colocacionais e estilísticas, imposições pragmáticas e inferências. Tanto em referência à palavra isolada quanto à contextualizada, a leitura ocorre muitas vezes por meio de uma antecipação seguida de uma confirmação. Sendo assim, o uso do conhecimento prévio nas restrições mencionadas leva a reduzir o conjunto de itens possíveis de ocorrer em determinado contexto. No que tange à leitura de blocos, experimentos mostram que a leitura proficiente não se processa palavra por palavra, mas por blocos que constituem unidades de informação. Para Goodman e Smith, leitura de segmentos maiores que a palavra envolvem um processamento na base de análise e de síntese com um bom componente de adivinhação e inferência.

Colomer e Camps (2002), ao tratarem da descrição atual da leitura, situam-na numa diretriz teórica que objetiva explicar como os seres humanos interpretam a realidade ou processam a informação recebida. Distinguem então o *processamento ascendente*, modelo vinculado a uma concepção mais tradicional de leitura, entendida como uma recepção passiva, do *descendente*. O primeiro é um mecanismo que parte da análise do texto à compreensão do leitor; o segundo atua em sentido contrário, ou seja,

da mente do leitor ao texto. Conforme as autoras, o que o leitor vê no texto e o que ele mesmo traz são dois subprocessos simultâneos e em estreita interdependência, visão que constitui os *modelos interativos de leitura*. Sob essa nova ótica, o leitor é visto como um sujeito ativo, o que pressupõe uma visão dialética entre texto e leitor: de um lado, o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar um texto; por outro, esse novo significado permite-lhe criar, modificar ou incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais.

A respeito desses dois tipos básicos de processamento de informação, Kato (2007) acrescenta que podem servir de base para descrever tipos de leitores. Enquanto o processamento descendente (*top-down*) consiste numa abordagem não-linear que explora informações não-visuais de forma dedutiva, cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma, o processamento ascendente (*bottom-up*) faz uso linear e indutivo das informações linguísticas, centrando-se numa abordagem composicional, ou seja, o significado global é construído por meio de análise e síntese do significado das partes. Nesse sentido, o leitor que privilegia a forma descendente tende a apreender facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, porém faz uso excessivo de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto. Utiliza, sobretudo, seu conhecimento prévio em detrimento da informação efetivamente dada pelo texto. O leitor que se utiliza especialmente do processo ascendente, por sua vez, constrói o significado com base nos dados do texto, detém-se em detalhes como ortografia e faz pouca leitura nas entrelinhas. Tende a ser vagaroso e pouco fluente, apresentando dificuldade para sintetizar as ideias do texto; em contrapartida, não tira conclusões apressadas. Há ainda um terceiro tipo de leitor, considerado um leitor maduro, que usa, adequadamente, os dois processos de forma complementar. Para ele, a escolha desses processos é uma estratégia metacognitiva visto que exerce um controle consciente e ativo sobre seu comportamento.

Partindo do pressuposto de que raciocínios metacognitivos e metalinguísticos tendem a potencializar a leitura, tendo em vista que subjazem a esses conceitos a ideia de um monitoramento consciente dos sujeitos sobre suas ações, procura-se agora tecer reflexões sobre a natureza desses processos. Primeiramente, é necessário distinguir o processo cognitivo e o metacognitivo. Como destaca Poersch (1998), a cognição é um processo mental que permite a apreensão, o processamento e a recuperação de conhecimento, de informação. Nesse sentido, os processos cognitivos dizem respeito aos aspectos automáticos e inconscientes ou aos aspectos pré-conscientes utilizados

pelos indivíduos quando desempenham alguma tarefa. Como não são conscientes, não podem ser controlados ou monitorados. Os processos metacognitivos, por sua vez, são aspectos conscientes. O ser humano, ao mesmo tempo em que desempenha uma atividade cognitiva, utiliza estratégias de ação e de reflexão para atingir o propósito desejado. Ele estaria monitorando seu comportamento, utilizando, assim, estratégias metacognitivas. Ou ainda, como elucida Kato (2007), se estratégias cognitivas em leitura designam os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor; as metacognitivas remetem aos princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas.

No que diz respeito à cognição e à metacognição em leitura, a autora as diferencia sob forma de máximas. Nesse sentido, propõe o verbo *pressupor* em atividades que envolvam raciocínio cognitivo, como por exemplo, “Pressuponha que o texto seja coerente”; e os verbos *explicitar* e *monitorar* em atividades metacognitivas, como “Explicita claramente seus objetivos para a leitura” e “Monitore sua compreensão tendo em mente esses objetivos”. Evidencia-se, assim, o caráter automático de atividades como a leitura quando realizadas com base em pressuposições. Em contrapartida, quando o sujeito busca monitorar conscientemente sua prática, faz uso de estratégias metacognitivas.

Quanto à distinção entre metacognição e metalinguagem, Gombert (1992) ressalta que não há um consenso a respeito de a primeira contemplar a segunda; no entanto, objetos da metalinguagem são mais perceptíveis e, provavelmente, manipulados com maior frequência pelos sujeitos, sendo importantes para o desenvolvimento do pensamento e da metacognição. Segundo Poersch (1998), metacognição tem como objeto de interesse a cognição: busca-se saber como se conhece, refletir sobre os processos envolvidos nas atividades cognitivas. Saber como se adquire o conhecimento de mundo, como se formam os conceitos, como se abstrai e se generaliza, como se transferem conhecimentos ou como se solucionam problemas são atividades específicas da metacognição. No que tange à metalinguagem, trata-se de usar a linguagem para compreendê-la. A descrição dos diversos níveis linguísticos, das variedades dialetais, dos desvios e das interferências lingüísticas, da linguagem infantil, dos estilos e das tipologias de discurso, dos tipos de argumentação ilustra atividades de metalinguagem. Para o autor, os objetos da cognição e da linguagem não coincidem: nem tudo que é cognição precisa da linguagem; nem tudo que pertence à linguagem remete à cognição. Enquanto a metacognição focaliza o processo, a metalinguagem

detém-se sobre o produto de variadas atividades. Não obstante, há um elemento imprescindível que estabelece um elo entre elas: a consciência.

No que concerne à metalinguagem ou consciência linguística, deve-se especificar que tal noção é definida de forma diferente sob o prisma da Linguística e da Psicolinguística. Como elucida Gombert (1992), na *perspectiva linguística*, a metalinguagem é entendida como uso da linguagem para referir a ela mesma, acepção que tem por base o postulado de Jakobson (1963) sobre as funções principais e secundárias da linguagem. Nesse sentido, a metalinguagem é considerada uma função secundária, cujo foco de interesse é a auto-referenciação da língua, sendo a linguagem usada para descrever a própria linguagem. Na *perspectiva psicolinguística*, deve-se entender metalinguagem como uma atividade realizada por um indivíduo que trata a linguagem como um objeto cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional e deliberado. Essa atividade requer do indivíduo um distanciamento em relação aos usos da linguagem e ao seu conteúdo, para aproximar-se de suas propriedades. Em outras palavras, é necessário afastar-se do significado veiculado pela linguagem para aproximar-se da forma como a linguagem se apresenta para transmitir um significado.

De acordo com o viés psicolinguístico, há várias possibilidades de se abordar a consciência linguística ou as habilidades metalinguísticas. Citam-se, a título de exemplo, a consciência fonológica, cuja unidade tomada para análise é o fonema; a consciência morfológica, que focaliza sua atenção sobre o morfema; a consciência sintática, que tem como unidade de análise a frase; a consciência lexical, cujo foco de interesse é a palavra. Mais recentemente, novas pesquisas têm voltado sua atenção à consciência pragmática (relação entre o sistema linguístico e o contexto no qual a linguagem se insere) e a consciência textual, que trata o monitoramento intencional do sujeito sobre o texto. Ressalva-se que, muitas vezes, são utilizadas expressões como consciência metalinguística, metapragmática, metalexical ou metatextual na literatura, evitadas aqui por se considerar que toda atividade *meta* já pressupõe a presença de consciência, conforme elucida Poersch (1998).

Levando-se em conta essas breves reflexões, parece plausível afirmar que tanto habilidades metacognitivas como metalinguísticas influenciam diretamente atividades como leitura. Embora a aprendizagem da leitura, como um processo cognitivo, apresente um caráter espontâneo, automático, sem atenção voluntária, seu aperfeiçoamento não pode prescindir de controle e de reflexão. A capacidade de refletir

sobre a natureza e as propriedades da linguagem bem como sobre os processos que levam ao domínio dessas habilidades emerge como uma alternativa eficaz para tornar leitores mais competentes em suas funções.

Referências

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOMBERT, Jean Émile. *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

GOODMAN, Kenneth. *Reading, a psycholinguistic guessing game*. In: Singer, H. & Ruddell, R., *Theoretical models and processes of reading* (eds.). Newark (De): International Reading Association, 1976. p. 497-508. Tradução de Giselle Olívia Mantovani Dal Corno.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

POERSCH, José Marcelino. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 33, n° 4, p. 7-12, dezembro 1998.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.