

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

DIANE BLANK BENCKE

**A METACOGNIÇÃO EM LEITURA E SUA RELAÇÃO COM FUNÇÕES
EXECUTIVAS E PROFICIÊNCIA LEITORA EM L1 E L2**

Porto Alegre

2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA
TESE DE DOUTORADO

DIANE BLANK BENCKE

**A METACOGNIÇÃO EM LEITURA E SUA RELAÇÃO COM FUNÇÕES
EXECUTIVAS E PROFICIÊNCIA LEITORA EM L1 E L2**

Porto Alegre

2018

DIANE BLANK BENCKE

**A METACOGNIÇÃO EM LEITURA E SUA RELAÇÃO COM FUNÇÕES
EXECUTIVAS E PROFICIÊNCIA LEITORA EM L1 E L2**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito para a aprovação em banca de Doutorado em Letras, área de concentração Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lilian Cristine Hübner

Porto Alegre

2018

Ficha Catalográfica

B457m Bencke, Diane Blank

A metacognição em leitura e sua relação com funções executivas e proficiência leitora em L1 e L2 / Diane Blank Bencke . – 2018.

177.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Lilian Cristine Hübner.

1. Metacognição. 2. Compreensão leitora. 3. Proficiência leitora. 4. Bilinguismo. 5. Funções Executivas. I. Hübner, Lilian Cristine. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Bibliotecária responsável: Salete Maria Sartori CRB-10/1363

“Na consciência de nós mesmos tornamo-nos como objeto de cogitação; como algo a ser submetido ao escrutínio de nossas interpretações, análises e avaliações, podendo-se adicionar a esse movimento de nossa subjetividade a elaboração de planos de futuro ou projetos de mudança pessoal, mediante a revisão de nossos sistemas axiológicos e de expressão comportamental.” (KRUGER, 1991, p. 6).

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, fonte de todo o saber e força, sem a presença do Qual esta jornada de Doutorado em Letras na PUCRS não seria realizada, “Pois o Senhor é quem dá sabedoria; de sua boca procedem o conhecimento e o discernimento”, (Provérbios 2:6). Além Dele, também gostaria de agradecer às seguintes instituições e pessoas:

- À PUCRS, pois é um privilégio ter tido a chance de estudar em uma universidade cujo Programa de Pós-Graduação em Letras é conceito 7 na CAPES;

- Ao IFRS Farroupilha, pela liberação concedida para capacitação docente em nível de Doutorado, bem como aos professores, meus colegas, que gentilmente oportunizaram um espaço em sala de aula, permitindo que eu realizasse parte da minha coleta de dados no campus;

- À CAPES, pela bolsa recebida ao longo de quatro anos e pela enriquecedora experiência de ter participado de um período de estágio doutoral na Universidade da Califórnia em Berkeley (UC Berkeley) de 15 de abril a 15 de agosto de 2017, a partir da qual pude discutir o delineamento experimental da coleta de dados da minha tese e, especialmente, ter acesso a várias referências na área de metacognição, bilinguismo e funções executivas;

- Às universidades e faculdades que abriram portas para a minha coleta de dados, 11 instituições públicas e privadas;

- À minha orientadora, professora Lilian Cristine Hubner, por todos os saberes compartilhados, pela oportunidade de participar de suas aulas na PUCRS e do seu grupo de pesquisa, GENP – Grupo de Estudos em Neurolinguística e Psicolinguística, por me assistir em congressos e pelos encontros de orientação durante essa jornada acadêmica;

- Ao meu orientador do período de estágio doutoral, professor Dr. David Pearson, reconhecido professor e pesquisador internacional na área de letramento, especialmente investigando a compreensão leitora;

- Aos professores do PPG em Letras da PUCRS, pela sua grande contribuição em minha formação;

- Aos amigos-colegas que fiz durante o doutorado, pelas parcerias acadêmicas e pessoais, dentre os quais destaco: minha interlocutora, em quem sempre encontrei assertividade e apoio, Talita Gonçalves; e a Anderson Smidarle, Fernanda Schneider, Sabrina Amaral Martins, Marlon Rio, Letícia Pressoto, Patrícia Valente, Lisandra Rodrigues, Ellen Siqueira, Vanessa Barbosa e Bernardo Limberger; em especial ao Anderson Smidarle, pelo auxílio na pontuação de testes, organização e tabulação dos dados;

- À Aline Fay e Cláudia Pimentel, pela oportunidade de conversar com seus alunos a respeito da minha pesquisa;

- À secretária da Pós-Graduação e companheira de cafés, Tatiana Carré;

- Aos amigos que não pertencem ao círculo do doutorado, mas cujo apoio, atenção e preocupação conosco foram renovando nosso ânimo ao longo desses quatro anos, em especial aos amigos cristãos pelas orações. Agradeço:

- À amiga psicóloga Thais Landerberger, com quem dividi momentos de almoço na PUCRS e conversas sobre funções executivas;

- À amiga Márcia Raquel Wendler pela hospedagem na serra gaúcha em meu retorno ao trabalho;

- Ao meu grande amigo, Reginald Junior, meu anjo da guarda enquanto estive em Berkeley cursando o Doutorado Sanduíche;

- À Janete Mueller, pela cuidadosa revisão linguística;

- À Juliana Feiden e Fernanda Falk pela atuação como juízas de um dos instrumentos da pesquisa;

- À Luciane Weber, que realizou a assessoria estatística;

- À Fernanda Heinrich, que cuidadosamente colocou toda a tese nas normas da ABNT;

- À Andressa Flores, Camila Ravello e Zelmar Júnior, alunos do IFRS Farroupilha, os quais auxiliaram na organização de dados das tarefas da tese;

- À Bianca Ceccato, pelo auxílio na organização de documentos e tabelas;

- Aos 247 participantes da pesquisa, que aceitaram a missão de contribuir com a minha pesquisa.

E, ao término, em destaque, agradeço, com muito amor à minha família:

- Minha mãe, Eloni Blank Bencke, por todo o seu amor, já que nenhum amor é comparável ao amor de mãe; por sempre ter me possibilitado a oportunidade de estudar;

- Ao meu irmão, Daniel Blank Bencke, pela companhia e auxílio durante os longos períodos de estudo;

- Ao meu pai, Darli Rodolfo Bencke (*in memoriam*), a quem dedico esta tese, o homem de maior coração que já conheci, a quem credito bons conselhos de vida, memórias felizes, o amor pelos estudos e, especialmente, a fé em Deus.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Este estudo teve como aporte teórico os conceitos de metacognição (monitoramento de qualquer iniciativa cognitiva), funções executivas (FEs), (conjunto de habilidades e capacidades voltadas à execução de um objetivo) e a proficiência leitora, competência em compreensão leitora (processo por meio do qual estratégias cognitivas e metacognitivas e habilidades necessárias para construção de sentidos são colocadas em ação), de acordo com teóricos como Flavell (1981), Kato (1985) e Kleiman (1998). Uma das atividades cognitivas em que a metacognição pode se evidenciar é na leitura, através da consciência metacognitiva de estratégias de leitura e do emprego de estratégias metacognitivas leitoras, as quais envolvem consciência, controle e intencionalidade no propósito da leitura. A metacognição pode se relacionar à proficiência leitora, há estudos que evidenciam relação entre proficiência leitora e desempenho em alguns componentes das FES, como memória de trabalho (MT), inibição, atenção e flexibilidade mental (DIAMOND, 2013). Componentes de FEs são potencializados em bilíngues, segundo alguns estudos sobre vantagem bilíngue, construto não consensual que versa sobre a melhor performance de bilíngues em relação a monolíngues. Considerando esses aspectos teóricos, qual fator mais impacta na metacognição na leitura em L1, Português (P): a proficiência leitora em L1 e L2 (Inglês – I), o status monolíngue ou bilíngue - ou habilidades em FEs? Para responder a essa pergunta de pesquisa, realizou-se um estudo empírico cujo objetivo geral era verificar o fator de maior influência. O estudo foi conduzido com 54 universitários, de idade média de 25,8 anos, divididos em quatro grupos mutuamente exclusivos, de alta e baixa proficiências leitoras em P e I, os quais realizaram os seguintes testes: a) a escala likert de autorrelato de consciência metacognitiva de estratégias de leitura de *Mokhtari e Reichard (2002)* – MARSII - *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory*; b) o instrumento de compreensão leitora e avaliação do uso de estratégias elaborado pela autora, com emprego do método de protocolo retrospectivo escrito; c) as tarefas de funções executivas: *Span* de palavras (FONSECA; SALES; PARENTE, 2009) *Span* de dígitos (WESCHLER, 1997) e o Teste de Trilhas (RABELO et al., 2010). Observou-se correlação entre MARSII e categorias de estratégias com proficiência leitora em L1 e L2, bem como entre categorias de estratégias e FEs, porém não entre MARSII e FEs. O construto proficiência leitora em L1 e L2 mostrou mais impacto do que FES em metacognição na leitura em L1. Os resultados foram discutidos à luz das hipóteses, com base na fundamentação teórica e revisão da literatura. Espera-se que os dados desta pesquisa possam contribuir para 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. Bilinguismo. Funções executivas.

ABSTRACT

This study has adopted the underlying theoretical concepts of metacognition (monitoring of any cognitive initiative), executive functions (set of skills and abilities aimed at the execution of a goal) and reading proficiency, competence in reading comprehension (the process by which cognitive and metacognitive strategies and skills required to construct meanings are put into action), in accordance to researchers as Flavell (1981), Kato (1985) and Kleiman (1998). One of the cognitive activities in that metacognition may be evident is in reading, through metacognitive awareness of reading strategies and the use of metacognitive reading strategies, which involve conscience, control and intentionality in purpose of reading. Metacognition may relate to reading proficiency, there are studies that show relation between reading proficiency and performance in some components of executive functions (EFs), such as working memory, inhibition, attention and mental flexibility (DIAMOND, 2013). Components of Executive Functions (EFs) are enhanced in bilinguals according to some studies about bilingual advantage, a non consensual construct dealing with the best performance of bilinguals in relation to monolinguals. Considering these theoretical aspects, which factor can better explain metacognition in reading in first language (Portuguese): reading proficiency in L1 (Portuguese) and L2 (English) - monolingual or bilingual status – or habilities in EFs? To answer that research question, it was carried out an empirical study whose general objective was to verify the factor of greater influence. The study was conducted with 54 university students, average age of 25.8 years, divided into four mutually exclusive groups of high and low proficiency reading levels in Portuguese and English, which carried out the following tests: a) the self-report likert scale of Mokthari and Reichard (2002) – MARSII - *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory*, b) the comprehension test and evaluation of the use of strategies designed by the author, from a verbal written retrospective protocol; c) EFs tasks: Digit Span (WECHSLER, 1997), Wordspan (FONSECA; SALES; PARENTE, 2009; WESCHLER, 1997) and Trail Making Test (RABELO et al., 2010). Correlation was observed between MARSII and strategies in L1 and L2 reading proficiency, as well as between strategies and EFs, but not between MARSII and EFs. Reading proficiency in L1 and L2 showed more impact than EFs on metacognition in reading in L1. Results were discussed in the light of assumptions based on conceptual framework and literature review. It is expected that the data of this research may contribute to highlight the importance of the role of metacognitive awareness of reading processes and of the development of reading proficiency in mother tongue.

Keywords: Metacognition. Reading comprehension. Reading Proficiency. Bilingualism. Executive Functions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1 -Relação entre construtos basilares desta tese..... | 19 |
| Figura 2 - Modelo de metacognição de Flavell (1979; 1987) | 24 |
| Figura 3 - Hierarquia e tipos de estratégias metacognitivas de leitura (PEREIRA, 2009) | 46 |
| Gráfico 1 - Representação das médias de uso das cinco categorias de estratégias metacognitivas de leitura mais utilizadas entre grupos e totais gerais por categoria | 101 |
| Gráfico 2 - Representação dos resultados no MARSÍ entre grupos | 104 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Distinções terminológicas da metacognição | 25 |
| Quadro 2 - Estudos de metacognição em leitura..... | 50 |
| Quadro 3 - Adaptação da relação entre domínios cognitivos versus funções executivas relacionadas (MALLOY-DINIZ et al., 2010)..... | 57 |
| Quadro 4 - Estudos sobre funções executivas e bilinguismo | 66 |
| Quadro 5 - Resultados dos participantes nos testes de proficiência leitora em P e I e no Inventário de consciência metacognitiva de estratégias de leitura | 80 |
| Quadro 6 - Estrutura do instrumento de compreensão leitora e avaliação do uso de estratégias | 86 |
| Quadro 7 - Citações exemplificadoras das categorias de estratégias metacognitivas de leitura | 87 |
| Quadro 8 - Níveis de resumo de Carrell (1992), ilustrados a partir do texto “O segredo escondido na memória” | 89 |
| Quadro 9 - Tarefas e os tipos de funções executivas que mensuram (adaptado de Malloy-Diniz et al., 2010) | 91 |
| Quadro 10 - Dados gerais dos participantes..... | 97 |
| Quadro 11 - Pontuações nas questões de múltipla-escolha e verdadeiro e falso na comparação entre grupos | 105 |
| Quadro 12 - Resumo das medidas descritivas dos testes de funções executivas de acordo com os grupos..... | 108 |
| Quadro 13 - Correlações significativas entre MARSII, categorias de estratégias, proficiência em L1 e L2 e funções executivas..... | 110 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

| | |
|---------|--|
| ABEP | Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa |
| ANOVA | Análise de Variância |
| DS | <i>Digit Span</i> |
| DSB | <i>Digit Span Backwards</i> |
| DSF | <i>Digit Span Forward</i> |
| EFs | <i>Executive Functions</i> |
| FES | Funções Executivas |
| GBapPI | Grupo Bilíngue de Alta Proficiência Leitora em Português e Inglês |
| GBapII | Grupo Bilíngue de Alta Proficiência Leitora em Inglês |
| GMaplP | Grupo Monolíngue de Alta Proficiência Leitora em Português |
| GMbplPI | Grupo Monolíngue de Baixa Proficiência Leitora em Português e Inglês |
| I | Inglês |
| L1 | Primeira Língua/Língua Materna |
| L2 | Segunda Língua/Língua Estrangeira/Língua Adicional |
| P | Português |
| MARSI | <i>Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory</i> |
| MT | Memória de Trabalho |
| TMT | <i>Trail Making Test</i> |
| TMT_1 | Primeira Parte de TMT |
| TMT_2 | Segunda Parte de TMT |
| WS | <i>Word Span</i> |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 18 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DE LITERATURA | 22 |
| 2.1 | METACOGNIÇÃO: UM CONSTRUTO TEÓRICO RELACIONADO À COGNIÇÃO | 22 |
| 2.2 | COMPREENSÃO E PROFICIÊNCIA LEITORAS E A METACOGNIÇÃO NA LEITURA | 27 |
| 2.2.1 | Compreensão e proficiência leitoras em língua materna | 33 |
| 2.2.2 | Bilinguismo, compreensão e proficiência leitoras em segunda língua | 37 |
| 2.2.3 | Estratégias de leitura: conceitos e discussões basilares | 43 |
| 2.2.4 | Estudos sobre estratégias (metacognitivas) de leitura e consciência metacognitiva de estratégias de leitura em relação à proficiência leitora | 45 |
| 2.3 | FUNÇÕES EXECUTIVAS: DEFINIÇÕES E RELAÇÕES | 54 |
| 2.3.1 | Inibição, atenção, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva: conceituações e articulação de construtos | 58 |
| 2.3.2 | Estudos sobre funções executivas e sua relação com bilinguismo, compreensão e proficiência leitoras | 64 |
| 2.4 | IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS DOS CONCEITOS DE METACOGNIÇÃO, COMPREENSÃO E PROFICIÊNCIA LEITORAS, BILINGUISMO E FUNÇÕES EXECUTIVAS | 69 |
| 3 | ESTUDO EMPÍRICO | 75 |
| 3.1 | OBJETIVOS..... | 75 |
| 3.1.1 | Objetivo geral | 75 |
| 3.1.2 | Objetivos específicos | 75 |
| 3.2 | HIPÓTESES | 76 |
| 3.2.1 | Hipótese geral | 76 |
| 3.2.2 | Hipóteses específicas | 76 |
| 3.3 | MÉTODO..... | 77 |
| 3.3.1 | Estudo piloto | 77 |
| 3.3.2 | Participantes | 81 |
| 3.3.3 | Instrumentos, procedimentos e formas de análise | 83 |
| 3.3.3.1 | <i>Instrumentos para seleção dos participantes</i> | 83 |

| | | |
|--------------|---|-----|
| 3.3.3.2 | <i>Instrumentos para verificação da compreensão leitora e da metacognição na leitura em Português</i> | 84 |
| 3.3.3.3 | <i>Instrumentos para avaliação das funções executivas</i> | 91 |
| 3.3.3.4 | <i>Instrumentos de perfil pessoal, linguístico e leitor</i> | 93 |
| 4 | APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS | 96 |
| 4.1 | RESULTADOS QUANTO AOS QUESTIONÁRIOS DE PERFIL PESSOAL | 96 |
| 4.2 | RESULTADOS QUANTO AOS INSTRUMENTOS DE PERFIL LINGUÍSTICO E LEITOR | 98 |
| 4.3 | RESULTADOS QUANTO AO INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO LEITORA E AVALIAÇÃO DO USO DE ESTRATÉGIAS | 100 |
| 4.3.1 | Resultados quanto a MARSI | 103 |
| 4.3.2 | Resultados das questões de múltipla-escolha, verdadeiro e falso, resumos e avaliação da tarefa | 105 |
| 4.4 | RESULTADOS QUANTO AOS TESTES DE FUNÇÕES EXECUTIVAS | 107 |
| 4.5 | RESULTADOS QUANTO AOS CRUZAMENTOS ENTRE AS VARIÁVEIS ESTUDADAS | 109 |
| 5 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 111 |
| 5.1 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS EM RELAÇÃO AOS OBJETIVOS E HIPÓTESES DO ESTUDO | 111 |
| 5.2 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS EM RELAÇÃO À HIPÓTESE GERAL DO ESTUDO | 115 |
| 5.3 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS EM RELAÇÃO À HIPÓTESE ESPECÍFICA 1 DO ESTUDO | 116 |
| 5.4 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS EM RELAÇÃO À HIPÓTESE ESPECÍFICA 2 DO ESTUDO | 118 |
| 5.5 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS EM RELAÇÃO À HIPÓTESE ESPECÍFICA 3 DO ESTUDO | 119 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 122 |
| | REFERÊNCIAS | 130 |
| | APENDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido | 157 |
| | APÊNDICE B – Questionário de conhecimento linguístico e hábitos de leitura (AUTORA, 2008) | 159 |
| | APÊNDICE C – Instrumento de compreensão leitora e avaliação do uso de estratégias | 162 |

| | | |
|---------------------|--|------------|
| APÊNDICE D – | Questionário de autorrelato de consciência metacognitiva de estratégias leitoras – MARSÍ , adaptado de Mokthari e Reichard (2002)..... | 165 |
| APÊNDICE E – | Taxonomia de estratégias metacognitivas de leitura (Adaptado de KOPKE FILHO, 2002; JOLY; CANTALICE; VENDRAMINI, 2004; JOLY; SANTOS; MARINI, 2006; JOLY, 2007) | 168 |
| APÊNDICE F – | Dados estatísticos referentes às correlações entre as variáveis..... | 170 |
| ANEXO A – | Questionário de nível socioeconômico (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA, 2016) | 173 |
| ANEXO B – | Questionário de saúde (Adaptado de FONSECA et al., 2012)..... | 175 |
| ANEXO C – | Questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues (SCHOLL, 2013) | 177 |

1 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, pensar sobre o pensamento. O homem pode compreender e entender o que conhece a partir de diferentes sistemas simbólicos, dentre eles especialmente a linguagem e, em destaque, a leitura¹.

A leitura pode manifestar comportamentos leitores conscientes, como a metacompreensão, metacognição em aplicação à compreensão leitora (BLOCK; PRESSLEY, 2002). Enquanto atividade cognitiva, a metacognição na leitura pode se manifestar através do uso e da consciência de uso de estratégias, do planejamento e 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 leitora² em L1 (língua materna) e L2 (segunda língua)³.

A consciência do próprio nível de compreensão e a habilidade para controlar as ações (SILVA, 2012) têm relação com as FEs, que são processos cognitivos responsáveis pelo planejamento e execução de atividades. Nas FEs incluem-se aspectos como iniciação de tarefas, MT, atenção sustentada e inibição de impulsos (DIAMOND, 2013), os quais têm relação com a leitura. Do processo de monitorização da leitura, além das FEs, participam estratégias autorregulatórias como as estratégias metacognitivas de leitura, as quais orientam para a consciência metacognitiva (VIEIRA, FRISON; SIMÃO, 2015).

Nesta tese, estudam-se algumas das FES (atenção, inibição, flexibilidade cognitiva e MT) em sua relação com o bilinguismo e seu impacto na cognição (BIALYSTOK, 2007; KROLL, GROOT, 2005). Estudos evidenciam que a MT está relacionada diretamente à leitura (BADDELEY, 1996) e parece estar potencializada nos bilíngues (BIALYSTOK, et al. 2004).

Considerando que a metacognição na leitura é evidente em contextos bilíngues e monolíngues e está relacionada às FEs, observa-se o imbricamento desses construtos. As interrelações entre os construtos desta tese, metacognição em leitura, FEs e proficiência leitora

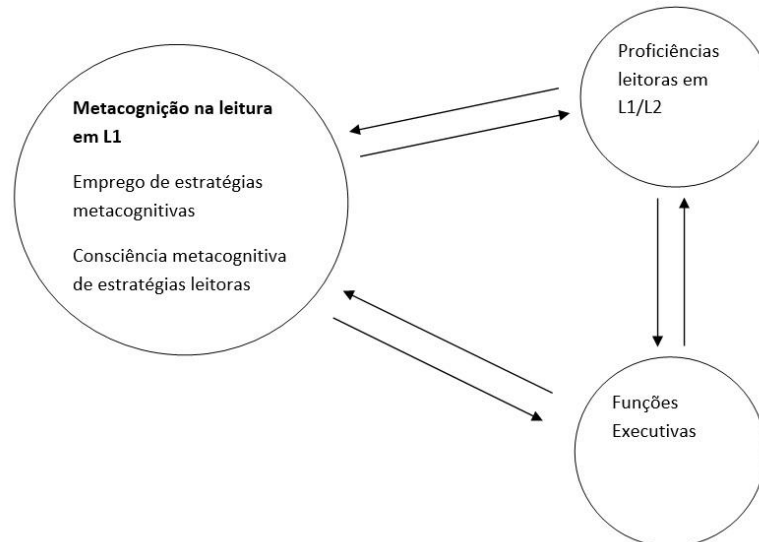
¹ Os termos compreensão leitora, compreensão da leitura e leitura serão usados de forma intercambiável. Não se entrará no debate da diferença entre compreensão leitora e interpretação de texto.

² Não se fará distinção entre os termos proficiência e competência leitora, nem entre termos de significado próximo como leitor proficiente e competente.

³ Os termos L1, primeira língua, língua materna; língua-mãe; L2, segunda língua, língua-alvo, língua estrangeira, língua adicional serão usados de forma intercambiável.

em L1 e em L2, podem ser ilustradas na Figura 1 abaixo, a qual evidencia sua ligação e interdependência:

Figura 1 -Relação entre construtos basilares desta tese



Fonte: A autora (2018).

Considerando as interrelações entre os construtos à metacognição na leitura em L1, qual é o fator sobressalente na explicação sobre o papel da metacognição na leitura em L1? Esta é a principal questão de pesquisa aqui proposta, com interface entre a Psicologia e a Linguística. Os três eixos visualizados na figura acima são normalmente estudados em sua individualidade, ou em pares, porém não em sua interação. A maioria dos estudos sobre metacognição em leitura envolvem crianças como participantes (PASCUALON, 2011; ZAMPIERI; SCHELINI, 2013; JOLY, 2006) e são de autoria de psicólogos e pedagogos e raramente profissionais da área de Letras. A maioria dos estudos sobre FEs se concentra no público infantil e há poucos estudos sobre metacognição e FEs no Brasil (CORSO et al., 2013). Aliados à minha caminhada acadêmica nessas áreas, esses três aspectos motivaram a realização de um estudo teórico e empírico sobre a relação desses construtos com a compreensão leitora.

Espera-se que essa pesquisa, em alguma medida, possa auxiliar no suporte teórico para futuras investigações sobre aspectos cognitivos em participantes bilíngues, com foco na metacognição em leitura, em consciência metacognitiva de estratégias leitoras e no emprego de estratégias metacognitivas de leitura. Para Carrell (1989), bons leitores em segunda língua poderiam compensar uma falta de proficiência linguística pelo aumento da aplicação da consciência de estratégias leitoras empregadas em sua L1, de modo a empregá-las para a leitura em L2, utilizando essas estratégias enquanto leem para melhorar a compreensão.

Acredita-se que o estímulo de um processo de conscientização nos ambientes educacionais sobre o uso de estratégias metacognitivas de leitura possa gerar leitores competentes; que se apropriam dos seus processos de compreensão leitora seja pelo monitoramento, avaliação, modelamento. Uma instrução que emprega princípios metacognitivos no ensino da leitura pode fazer frente aos desempenhos baixos que o Brasil tem alcançado em rankings de avaliação de competência leitora mundiais como o PISA (*Programme for International Student Assessment*). Ademais, o papel de ensinar ao estudante a ser um leitor competente, capaz de interpretar além do explícito, estabelecendo relações entre textos e suas partes e possíveis intertextos, construindo sentidos, é uma das prerrogativas da Base Curricular Comum⁴.

Desenhou-se esta investigação a partir dos seguintes questionamentos: 01) A metacognição na leitura em L1 se expressa de forma diferente no grupo de maior proficiência leitora em ambos os idiomas na comparação com o grupo com menor proficiência? 02) Há diferença de desempenho nos grupos de alta proficiência leitora em uma língua e baixa proficiência leitora na outra? 03) É verificada a “vantagem” bilíngue em FEs no grupo proficiente na leitura em L1 e L2? 04) Qual é o fator que melhor explica a variância na metacognição em leitura em L1, proficiência leitora em L1e L2 ou habilidades em FEs?

Para tal, este estudo contou com uma amostra final de 54 universitários, alunos de diversas instituições do Estado do Rio Grande do Sul, divididos em quatro grupos de proficiência leitora em P e I, mutuamente exclusivos, bilíngues de alta proficiência leitora em ambas as línguas, bilíngues de alta proficiência leitora apenas em I, monolíngues de alta proficiência leitora em P e monolíngues de baixa proficiência leitora em ambos os idiomas. Para integrar a amostra, esses participantes atingiram requisitos estabelecidos em testes de proficiência leitora em ambas as línguas e, em seguida, realizaram avaliações para medir aspectos relacionados à compreensão leitora em L1, à metacognição na leitura em L1 e ao desempenho em componentes das FEs.

Assim sendo, objetiva-se que os resultados possam contribuir aos estudos que investigam a metacognição em leitura em P. Isso, a partir da verificação do uso de estratégias metacognitivas de leitura em termos de frequência e da consciência metacognitiva de estratégias

⁴ A Base Curricular Comum substituiu os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). A concepção que sustenta a proposição de competências e habilidades para a disciplina de P (P), na questão da língua(gem), privilegia a abordagem enunciativo-discursiva, a qual prevê as interações entre língua(gem) e sujeito como constituintes para consolidação de trocas (sociais) que se dão por meio da ação humana: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)” (BRASIL, 2017, p. 65).

leitoras de leitores universitários de alta e baixa proficiência na leitura em L1 e em L2, bem como da observação da relação entre metacognição na leitura em L1 às habilidades em FEs.

A tese está dividida em seis capítulos, os quais pressupõem um certo grau de conhecimento de alguns conceitos básicos da Psicolinguística. O capítulo primeiro introduz as definições de metacognição, leitura e proficiência leitora em L1 e L2, bilinguismo e FEs, enfocando seus entrelaçamentos, introduzindo a lacuna teórica em que esta tese se insere e a justificativa para sua realização.

O capítulo segundo traz a fundamentação teórica e revisão da literatura; a primeira seção inicia pela discussão sobre as relações entre os construtos de cognição e metacognição, enfocando a abrangência do escopo da metacognição, com destaque para a leitura. Na seção seguinte, são apresentados alguns modelos de compreensão leitora, discutidos conceitos de proficiência, competência leitora e metacompreensão. Também são evidenciadas características da compreensão leitora em L1 e L2, quanto a esse último construto, também se discorre sobre bilinguismo; além de aspectos dos leitores eficientes. Logo após, trata-se de uma das características dos leitores eficientes, o uso estratégico em leitura, debatendo principais tipos de estratégias de leitura, salientando aspectos das estratégias metacognitivas de leitura e alguns de seus principais estudos. Na próxima seção, apresentam-se estudos sobre FEs, evidenciando-se algumas definições e modelos, com realce nas FEs de inibição, atenção, MT e flexibilidade cognitiva e de como elas se articulam. Ao término deste segundo capítulo, apresentam-se implicações pedagógicas de alguns dos conceitos trabalhados na fundamentação teórica e revisão de literatura, como o papel e o entrelaçamento dos construtos da metacognição, da compreensão leitora, das estratégias metacognitivas de leitura, do bilinguismo e das FEs no ensino-aprendizagem.

No terceiro capítulo, por sua vez, apresenta-se o estudo empírico, seguido pelo quarto capítulo, o qual trata da apresentação dos resultados, com tabelas e gráficos para ilustração dos dados. No quinto capítulo, há a discussão dos resultados, contrastando-se objetivos e hipóteses e retomando-se o referencial teórico concernente. Ao término, no sexto capítulo, apresentam-se as considerações finais, resgatando-se os principais resultados e discussões da tese, assim como as limitações do trabalho, sugestões de estudos futuros e possíveis desdobramentos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, são apresentados os construtos teóricos que norteiam esta tese, subsidiando a construção das tarefas, a coleta, a análise e a discussão dos dados. Dividido em quatro seções, na primeira, discutem-se questões basilares sobre a metacognição; na segunda, debate-se sobre aspectos conceituais da compreensão leitora em L1 e L2 e sua relação com o bilinguismo; na terceira, enfoca-se a discussão sobre componentes das FEs e na quarta, trazem-se aspectos sobre a influência e relação dos aspectos da metacognição, compreensão e proficiência leitoras, bilinguismo e FEs no ensino-aprendizagem.

2.1 METACOGNIÇÃO: UM CONSTRUTO TEÓRICO RELACIONADO À COGNIÇÃO

A cognição é um processo a partir do qual o conhecimento sobre o mundo é construído, envolvendo aspectos como pensamento, percepção, raciocínio, memória, dentre outros. Nessa listagem, um dos fatores essenciais é o sistema linguístico, um sistema dinâmico, de acordo com De Bot e Makoni (2004), fruto de variáveis que interagem com o meio ambiente e sua auto-organização.

Por sua vez, a cognição de segunda ordem, metacognição, foi um termo cunhado na década de 70 por John Flavell, psicólogo da Universidade de Stanford, em seus estudos sobre metamemória - conhecimento de um indivíduo sobre os processos da memória (FLAVELL, 1971; FLAVELL; WELLMANN, 1977). Embasando-se na Teoria da Mente de Piaget⁵, esses estudos investigavam as crenças de crianças sobre pensamentos e observaram que a metacognição é dada como uma capacidade inata, própria do ser humano que, sob estímulo, desenvolve-se por volta dos três, quatro anos de idade.

Inicialmente Flavell definiu metacognição como a consciência sobre os processos cognitivos (FLAVELL, 1971), mas à medida que as pesquisas avançavam, o conceito foi ampliado, incluindo aspectos da autorregulação, monitorização ativa e consequente regulação e orquestração dos processos cognitivos envolvidos (FLAVELL, 1979). Nesta tese, o conceito de metacognição inclui tanto a consciência sobre a cognição quanto o monitoramento da cognição. As conceituações do fenômeno da metacognição divergem especialmente em sua abrangência, mas há alguns teóricos que apresentam diferentes nomeações também. Andreas

⁵ A teoria da mente de Piaget é a habilidade de atribuir e representar, em si próprio e nos outros, os estados mentais independentes, crenças, intenções, desejos, conhecimento, etc., e de compreender que os outros possuem crenças, desejos e intenções que são distintas da sua própria. (CAIXETA; NITRINI, 2002).

Demetriou (2000) chama-a de hipercognição, referindo-se a automonitoramento, autorrepresentação e autorregulação de processos. Burón (1993), por exemplo, afirma que a metacognição é um tipo de conhecimento autorreflexivo, chamando-a de intracognição.

Por ser um construto complexo, há problemas no emprego do termo metacognição e seus derivados, um deles é mencionado por Brown e Palincsar (1987), para quem é difícil distinguir a diferença entre meta e cognitivo. A maioria dos teóricos inclui no conceito de metacognição tanto o conhecimento quanto a regulação. Tarricone (2011) exemplifica isso, para o autor, “metacognitivas” são as informações, seus processos, o monitoramento e seu controle para obtenção de conhecimento e Zimmerman e Moylan (2009), para os quais o termo “metacognitivo” denota conhecimento e regulação do pensamento.

A metacognição foi estudada principalmente a partir de modelos psicológicos. Flavell (1979), em um de seus modelos, definiu o fenômeno a partir de uma tripartite teórica. Nesta tripartite estão presentes o *conhecimento sobre a cognição* – sua própria cognição, a qual inclui o conhecimento sobre o eu e as habilidades do eu, o *conhecimento sobre as variáveis da tarefa* – estratégias para monitorar a execução e a *regulação da cognição* – ações para controle da aprendizagem que podem ser desenvolvidas via instrução. Nelson e Narens (1990), por sua vez, propõem dois eixos para a metacognição, o *monitoramento* de tomada de decisões sobre a força das nossas memórias e o *controle*, o emprego dos julgamentos para guiar o comportamento (MACEDO; FELTES; FARIAS, 2008). Contrastando-se os dois modelos, enquanto Flavell (1979) destaca os componentes de um sistema metacognitivo, Nelson e Narens (1990) destacam o fluxo de informação deste sistema (JOU; SPERB, 2006).

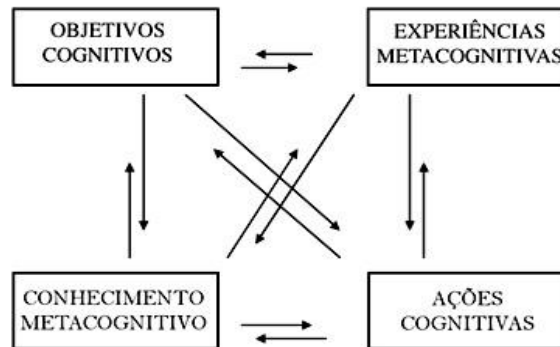
A maioria dos teóricos alinha-se à perspectiva de que a consciência metacognitiva se expressa em comportamentos. Uma das suas formas de manifestação é a consciência metacognitiva de estratégias de leitura, a qual tem sido amplamente relacionada à compreensão leitora, segundo autores como Everson e Tobias (1998), Nietfeld, Cao e Osborne (2006), Schraw (1994), Wilson e Bai (2010), Young e Fry (2008).

A consciência metacognitiva não se expressa sempre em total coerência com estratégias metacognitivas, segundo Paula (2001), é importante destacar que nem todos os processos metacognitivos são verbalizáveis. O conhecimento metacognitivo, segundo Begg et al. (1989), um sub-produto da competência cognitiva, pode não ser necessariamente convertido em estratégias cognitivas de estudo (PAULA, 2001).

Em relação ao conhecimento metacognitivo, Flavell (1979) mencionou três planos, a respeito de pessoas, tarefas e estratégias, o que está presente no seu modelo de quatro aspectos da monitoração cognitiva: o conhecimento metacognitivo (formado pela *sensibilidade* –

aprender a identificar em que situações há necessidade de recorrer a determinadas ações ou estratégias-, *crenças a respeito de si mesmo, das pessoas, da tarefa e da estratégia*), as *experiências metacognitivas*; os *objetivos*; e as *ações ou estratégias*. Segue abaixo, uma ilustração (Figura 2) do entrelaçamento desses construtos:

Figura 2 - Modelo de metacognição de Flavell (1979; 1987)



Fonte: MAYOR; SUENGAS; GONZÁLEZ MARQUÉS (1995, p. 32)
adaptado do modelo de Flavell (1979; 1987).

A Figura 2 evidencia o entrelaçamento dos aspectos do conhecimento metacognitivo. Especificamente relacionando conhecimento metacognitivo à leitura, bons leitores costumam ter mais conhecimento metacognitivo (WANG; HAN, 2017), o qual pode ser influenciado por uma série de fatores como experiências prévias, crenças, práticas instrucionais específicas de uma cultura, etc. (SHEOREY; MOKHTARI, 2001).

Concernente ao conhecimento metacognitivo, Jacobs e Paris (1987), ao trazerem categorias de conhecimentos metacognitivos sobre leitura, apresentam dois aspectos: a autoavaliação e a regulação. A autoavaliação inclui o conhecimento declarativo (conhecimento de si e das estratégias cognitivas – por exemplo, a percepção de que a releitura auxilia na memorização); procedimental (conhecimento sobre emprego de estratégias e procedimentos em uma atividade – a título de exemplo, a ciência do leitor de que ele sabe resumir, por exemplo); e condicional (tempo e motivos de uso - consciência das condições de aprendizagem, observação das situações de efetividade e apropriação das estratégias, aplicação do conhecimento declarativo e do procedural às diversas circunstâncias leitoras, por exemplo). A regulação relaciona-se a ações de controle de aprendizagem, que podem ser desenvolvidas via instrução.

Em relação aos componentes da metacognição, dos quais o conhecimento metacognitivo também faz parte, um dos quadros mais ilustrativos é o de Lai (2011), logo abaixo no Quadro 1:

Quadro 1 - Distinções terminológicas da metacognição

| TIPOLOGIA DE COMPONENTES METACOGNITIVOS | TIPO | TERMINOLOGIA | CITAÇÃO |
|--|---|---|---|
| Conhecimento Cognitivo | Conhecimento sobre si mesmo como aprendiz e fatores que afetam a cognição | Conhecimento da pessoa e conhecimento da tarefa | Flavell, 1979 |
| | | Autoeficácia | Winograd, 1990 |
| | | Entendimento epistemológico | Kuhn e Dean, 2004 |
| | | Conhecimento declarativo | Cross e Paris, 1988 Schraw et al., 2006 Schraw e Moshman, 1995 |
| | Consciência e gerenciamento da cognição, incluindo conhecimento sobre estratégias | Conhecimento procedimental | Cross e Paris, 1988 Kuhn e Dean, 2004 Schraw et al., 2006 |
| | | Conhecimento estratégico | Flavell, 1979 |
| | Conhecimento sobre por que e quando usar uma dada estratégia | Conhecimento condicional | Schraw et al., 2006 |
| Regulação cognitiva | Identificação e seleção de estratégias apropriadas e alocação de recursos | Planejamento | Cross e Paris, 1988 Paris e Winograd, 1990 Schraw et al., 2006 Schraw e Moshman, 1995 Whitebread et al., 2009 |
| | | | Cross e Paris, 1988 Paris e Winograd, 1990 Schraw et al., 2006 Schraw e Moshman, 1995 Whitebread et al., 2009 |
| | Atender e estar ciente da compreensão e do desempenho da tarefa | Monitoramento ou regulação | Cross e Paris, 1988 Paris e Winograd, 1990 Schraw et al., 2006 Schraw e Moshman, 1995 Whitebread et al., 2009 |
| | | Experiências cognitivas | Flavell, 1979 |
| | Avaliar os processos e produtos da sua aprendizagem, revisitando e revisando os objetivos da aprendizagem | Avaliação | Cross e Paris, 1988 Paris e Winograd, 1990 Schraw et al., 2006 Schraw e Moshman, 1995 Whitebread et al., 2009 |
| | | | Cross e Paris, 1988 Paris e Winograd, 1990 Schraw et al., 2006 Schraw e Moshman, 1995 Whitebread et al., 2009 |

Fonte: Tipologia de componentes metacognitivos (LAI, 2011, p. 7).

O quadro acima ilustra a diversidade de facetas das distinções terminológicas da metacognição, apresentando, especialmente, os componentes metacognitivos, suas funções, as terminologias usadas por alguns dos principais pesquisadores da área. Outro aspecto que demonstra a abrangência do fenômeno são os campos/aspectos estudados.

Como uma relevante área de investigação científica, a metacognição é estudada em áreas como o desporto (BELTRÃO; OLIVEIRA; SILVA, 2003; KLEIMAN, 1998), a Física (DAVIS; NUNES; NUNES, 2005), a Matemática (FERREIRA, 2003), a História (VELOZI, 2011), a Educação Física (KARAGIANNIDIS et al., 2015), a Administração (LIMA FILHO; BRUNI, 2015), a Química (LOCATELLI, 2011), a Formação de Professores (BORTOLETTO et al., 2011), a Língua Inglesa (THÜRCK, 2012), a Informática (GOYA et al. 2017), o Direito (FRAGA, 2011), a Pedagogia (PINHO, 2012), a Música (GALVÃO, 2006); a Contabilidade (CORNACHIONE; CASA NOVA; TROMBETTA, 2007), etc. Há uma grande quantidade de publicações em artigos sobre estratégias metacognitivas de estudo que enfocam estratégias em públicos como servidores públicos (NASCIMENTO, 2011), em crianças (ZAMPIERI, 2012), entre outros.

Um dos campos que recebe também atenção se refere à diferença entre metacognição e metalinguagem. Para Gombert (1992), 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 participantes, sendo importantes para o desenvolvimento do pensamento e da metacognição. Segundo Poersch (1997), metacognição tem como objeto de interesse a cognição, já a metalinguagem, trata-se de usar a linguagem para compreender a linguagem. Segundo Chaves (2010, não paginado):

[...] é 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.

Falando-se do campo da linguagem, a metacognição tem um papel em diversos tipos de atividades cognitivas como a aquisição da linguagem, a comunicação, a persuasão, a escrita, a compreensão oral e leitora (FLAVELL, 1981). Grande parte dos estudos focam-se na área da leitura (KATO, 1985), objeto desta tese, em planos como distúrbios de aprendizagem (NICOLIELO-CARRILHO; HAGE, 2017) em determinados públicos como Ensino Médio

(MARINI; JOLY, 2008), Ensino Fundamental (SILVA, 2012), no curso de Letras (SOSSAI, 2009), na Educação de Jovens e Adultos (GOMES, 2010), na surdez (COELHO; PACHECO, 2005), em aspectos como metacompreensão e inteligência (JOLY; DIAS; MARINI, 2009), indexadores (NEVES, 2004) e em determinados gêneros discursivos como resumo (DEGASPERI; CALDER, 2010) e diários (GONÇALVES, 2010), etc. A fim de que o papel da consciência no processo cognitivo da leitura possa ser melhor investigado, o presente estudo pretende contribuir para uma análise da metacognição na compreensão leitora, temática que será introduzida a partir da próxima seção.

2.2 COMPREENSÃO E PROFICIÊNCIA LEITORAS E A METACOGNIÇÃO NA LEITURA

Fenômeno complexo, a compreensão leitora contempla aspectos cognitivos, linguísticos, pedagógicos e socioculturais, etc e pode ser investigada quanto a tipos e práticas leitoras, fatores intervenientes nesse processo, acesso e produção da leitura, papel do leitor e relações leitor-texto (SILVA; ZILBERMAN, 1988), aprendizado e desenvolvimento da leitura, relacionamento entre leitura e escrita, processamento leitor, dislexia (PINHEIRO, 1994), entre outros. Grande parte do conhecimento é aprendido via leitura e nos tempos atuais, de grande troca informacional, maior é a demanda por leitores que lancem mão de estratégias de leitura e de criticidade.

Multifatorial, a compreensão leitora está relacionada a aspectos como vocabulário (OUELLETTE, 2006), representação léxico-semântica (PERFETTI; HART, 2002), habilidade verbal (NATION; SNOWLING, 1998), conhecimento sintático (BOWEY, 1986), consciência sintática (NATION; SNOWLING, 2000), integração (YANG et al., 2005), inferência (CAIN; OAKHILL, 1999), habilidade intelectual geral (NATION; CLARKE; SNOWLING, 2002), idade (MAYO; FLORENTINE; BUUS, 1997), além de fatores como conhecimento das tipologias do texto, grau de formalidade, domínio do assunto ou conteúdo, estrutura e complexidade sintática e semântica, dentre outros.

Teóricos divergem em suas visões sobre esses construtos, mas características ligadas ao monitoramento, à capacidade de reflexão, costumam estar presentes para conceituar a habilidade de compreensão leitora. Segundo autores como Cain e Oakhill (1999) e Carretti et al. (2011), por exemplo, o sucesso na compreensão se baseia 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 relaciona-se ao aprendizado da leitura (BACKMAN; MAMEN; FERGUSON, 1984).

Consciência metalinguística, de acordo com Gombert (1992), trata-se da capacidade do indivíduo de refletir sobre os aspectos da língua, em seus diferentes níveis, bem como de manipular informações advindas dessa reflexão. Para autores como Gombert (2003), algum grau de consciência metalinguística é necessário para que o leitor observe nuances do material que lê; - para Urquhart e Weir (1998), a consciência metalinguística é uma condição *sine qua non* para a leitura eficiente.

Quanto à proficiência linguística, Limberger (2018) traz alguns autores para a discussão. Baker (2006), por exemplo, faz uma distinção entre competência linguística como uma representação mental de um conhecimento da língua, enquanto que a proficiência seria mais o resultado de testagem linguística. Em relação ao que deve ser considerado, para Grosjean (2013), a proficiência precisa ser vista de acordo com as habilidades dos bilíngues, para Baker (2006), é necessário levar em conta aspectos como tipo de aprendizagem, traços individuais e aptidão em diferentes habilidades linguísticas.

Bialystok e Craik (2010), por seu turno, conceitua proficiência como a competência de usar a língua em uma situação, como o desempenho aferido em testes, os quais são classificados em graus como os presentes no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, comentado por Vilaça (2006). Quanto especificamente a testes de proficiência autoavaliada, para autores como Marian, Blumenfeld e Kaushanskaya (2007) e Scholl (2016), esses testes indicam habilidades linguísticas e relacionam-se a medidas de proficiência.

A proficiência linguística é multifatorial. Alguns dos fatores que interferem nesse construto são: motivação, aptidão e personalidade (PARADIS; GENESEE; CRAGO, 2011), uso de línguas em aspectos como domínios, alternância e função, a recência de aprendizagem (HUFEISEN, 2003), idade de aquisição, relação tipológica entre as línguas (CENOZ, 2013; HUFEISEN, 2003), tempo de imersão ou permanência num país em que a dada língua é empregada (SCHOLL; FINGER; FONTES, 2017).

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. Quando se fala em leitor proficiente e/ou competente, a metacognição na leitura e o emprego de estratégias leitoras são aspectos normalmente presentes. Quanto às visões adotadas nesta tese, 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 refletir a partir deles.

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 chamadas 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 no sucesso do processo de aprendizado (OTHMAN; JAIDI, 2012). Ademais a uma menor consciência metacognitiva, a falha no acesso metacognitivo de estratégias (CARRELL, 1988) pode ser considerada uma das lacunas no comportamento leitor.

Leitores habilidosos teriam certos comportamentos opostos a essa falta de conhecimento dos próprios processos cognitivos como dar-se conta dos processos de leitura estratégicos. A esse comportamento, acrescenta-se outros comportamentos típicos de leitores eficientes:

- a) uso efetivo de estratégias de leitura (SHEOREY; MOKHTARI, 2001);
- b) maior uso de estratégias (OXFORD; EHRMAN, 1995; LAN; OXFORD, 2003; OXFORD; NYIKOS, 1989); uso mais diversificado (DEMBO, 2000), em diferentes contextos, de acordo com os textos lidos (JOLY; PAULA, 2005; KOPKE FILHO, 1997); especialmente em caso de incompreensão (MARINI, 2006);
- c) avaliação dos textos a partir dos critérios de credibilidade, confiabilidade e razoabilidade (KIILI; LAURINEN; MARTTUNEN, 2008);
- d) utilização de conhecimento conceitual (esquema de conteúdo), estrutural do texto (esquema formal) e estratégico de processamento textual para construir significado de forma bem-sucedida (SHIH, 1992);
- e) decodificação mais rápida (COSTE, 2002);
- f) maior capacidade de prever o texto e construir hipóteses (COSTE, 2002), relacionar novas informações aos seus saberes prévios (CANTALICE, 2004);
- g) maior esforço por criar, manter e precisar macroestruturas do texto (BOUVET, 2002);

- h) maior capacidade de identificação, avaliação e emprego adequado dos dados importantes de um texto (DEMBO, 2000);
- i) maior engajamento para sintetizar textos e participar ativamente da leitura (WINOGRAD; BRIDGE, 1986);
- j) mais experiência com variados tipos de texto (WINOGRAD; BRIDGE, 1986);
- k) mais sensibilidade para detectar problemas na leitura (PARIS; MYERS, 1981);
- l) mais fluência⁶, realizando a leitura com rapidez, precisão e prosódia adequada (HUDSON et al., 2009; PULIEZI; MALUF, 2014).

Em oposição a algumas das características mencionadas anteriormente, existe uma tendência geral de que leitores mais jovens e menos habilidosos notem mais erros lexicais do que outros tipos de leitores, considerando que eles tendem a avaliar a sua compreensão em um nível lexical (WESTBY, 2004). Leitores não proficientes também têm grande dificuldade em detectar erros internos, os quais têm grande relação com a ligação do conhecimento prévio à superestrutura do texto (BAKER; ZIMLIN, 1989; TARDIEU; EHRLICH, 1992). Erros internos requerem a comparação da informação que vem com uma representação recentemente construída do texto, que é menos estável do que o conhecimento genérico dos leitores sobre o mundo (BAKER; ZIMLIN, 1989; OTERO; KINTSCH, 1992).

Além disso, leitores principiantes, com frequência, não têm um objetivo de leitura pré-estabelecido – e se mostram mais rígidos e inflexíveis na formulação de hipóteses na sua interpretação, sendo extremamente dependentes do contexto. Gough (1972) também traz o conceito de microsukcesso e macrossukcesso na leitura. Um leitor ineficiente pode empregar estratégias para obter sucesso em partes isoladas do texto e ter microsukcessos em detrimento dos macrossukcessos, perdendo o objetivo mais geral.

Resumidamente, vários estudos vinculam a eficiência ou ineficiência na leitura ao uso ou não e a diferenças no uso de estratégias metacognitivas de leitura. Segundo Leffa (1996), a metacognição na leitura relaciona-se à proficiência leitora e se conecta com a leitura estratégica, tema de estudos nacionais e internacionais.

A pesquisa sobre leitura é recente, tem atualmente pouco mais de 100 anos; segundo Samuels e Kamil (1988), não existiam modelos de leitura até a década de 50. Os primeiros

⁶ Fluência pode ser conceituada como um conjunto de habilidades que permitem uma leitura sem embaraço, sem dificuldades. Trata-se de uma habilidade essencial que merece atenção devido à relação com a compreensão de texto. Seu nível vai depender da necessidade que se tem de empregá-la, do histórico do falante em relação ao uso das línguas e será influenciado pela frequência e contexto de uso (GROSJEAN, 2013).

modelos, segundo esses autores, enfocavam aspectos como o reconhecimento de palavras; já que, após a primeira metade da década de 60, a influência de processos mentais na leitura começou a ser contemplada, abarcando uma perspectiva psicolinguística e, portanto, alguns desses modelos contemplam o papel das estratégias/processos cognitivos e metacognitivos.

Existem visões de leitura com orientações mais estruturalistas, mais construtivistas, etc. Para Zimmer (2006), há basicamente duas abordagens de modelos de leitura: a que considera as habilidades e conhecimentos e a que considera a leitura como o emprego de estratégias. Nesta segunda abordagem de modelos de leitura, há três estratégias, a *bottom-up* (ascendente), que se processa da parte para o todo, a *top-down* (descendente), que parte do texto para as suas partes, e a interativa (que contempla a interação e emprego concomitante das duas). A primeira abordagem baseia-se na decodificação e compreensão de palavras, gerando uma interpretação pormenorizada do texto. Já no processamento leitor *top-down*, por sua vez, prevalece o reconhecimento total do texto. O modelo ascendente de leitura proporciona acuidade, o modelo descendente favorece a fluência (KATO, 1985) e o interativo une essas características importantes para a leitura.

Dois dos primeiros modelos de leitura foram os de LaBerge e Samuels (1974) e Gough (1972), modelos ascendentes de leitura, os quais podem ser representados por um caminho que parte da representação escrita da palavra para ativação do significado, a partir dos sentidos da visão e audição, envolvendo a memória episódica, até o sistema semântico. Os modelos de Goodman (1976) e Smith (1971), modelos descendentes de leitura, consideram a leitura um jogo psicolinguístico, um processo seletivo em que o leitor passa a ter um papel ativo, enfatizando-se a função do conhecimento prévio e o aspecto sintático no processamento leitor.

O eixo norteador dessas abordagens não dava conta das complexidades dos processos leitores; de modo que surge o modelo interativo de leitura, integrando os processamentos ascendente e descendente. Neste modelo, o leitor analisa aspectos da microestrutura do texto, índices menores do texto e da macroestrutura, índices de ligação entre parágrafos e ideias principais do texto e a superestrutura ou modelo situacional, a estrutura abstrata do texto percebida pelo leitor a partir do conhecimento de mundo e de esquemas de representação. (KINTSCH; DIJK, 1978; DIJK; KINTSCH, 1983).

Exemplos de modelos interativos são os modelos de Rumelhart (1994) e Kintsch (1994). No primeiro, a informação gráfica entra no sistema, é registrada num depósito de informação visual, retirada pelo dispositivo de extração de características que convergem junto com os conhecimentos sintáticos, semânticos ortográficos e lexicais para o “Sintetizador de Padrões”. Esse “Sintetizador de Padrões” gera aceitação, preservação e redirecionamento das informações

através do “Centro de Mensagem” para se chegar à mais provável interpretação (PACHECO, 2007).

Já no modelo de construção e integração de Kintsch (1994), na compreensão, interagem motivações e conhecimentos anteriores do leitor, seus saberes discursivo-linguísticos e enciclopédicos e os conhecimentos de conteúdo e forma que estão no texto, de modo que o leitor faça uma representação mental chamada texto-base. A construção do texto-base ocorre de forma concomitante à ativação de um modelo de situação na memória, que é mediado por aspectos afetivo-cognitivos.

A abordagem de estratégias de leitura, um dos temas desta tese, baseia-se nos modelos anglo-americanos de leitura, portanto, modelos interativos, sendo caracterizada pela busca de técnicas de aproximação entre a língua materna e a língua estrangeira. A partir de seus esquemas, o leitor construiria hipóteses locais e globais sobre o texto (DOTA, 1994).

Um dos exemplos de teóricos contemporâneos que considera as estratégias de leitura em seu modelo é Solé (1998), para quem, no ato de leitura, há construção de significados. Neste modelo, o texto desempenha o papel de interventor e deve estar organizado dentro de padrões estruturais coerentes. Para que o processo de leitura se realize com êxito, vários elementos entrariam em ação como a motivação, o conhecimento prévio do leitor e a finalidade da leitura, a partir da qual se estabeleceriam estratégias que são ativadas. Nesta concepção, a compreensão leitora é vista muito mais do que apenas um processo de decodificação, destacando o papel do emprego de estratégias leitoras, concepção que orienta esta tese.

A inclusão de procedimentos metacognitivos também é contemplada na visão de outros teóricos da área de leitura como Soares (2003) e Kleiman (2002). A primeira pesquisadora abarca na compreensão leitora desde a habilidade de traduzir sílabas isoladas em sons até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; a segunda autora enfatiza a leitura como uma atividade que inclui procedimentos cognitivos e metacognitivos em sua constituição.

Um dos modelos que contempla monitoramento na leitura, um aspecto da metacognição, é o proposto por Gagné, Yekovich e Yekovich (1993). Para o autor, o processo de leitura engloba quatro níveis de compreensão, nível 1: decodificação (emparelhamento e recodificação); nível 2: compreensão literal (acesso lexical e parseamento); nível 3: compreensão inferencial (integração, sumarização e elaboração); nível 4: monitoramento da compreensão (uso de estratégias).

Um dos aspectos da compreensão leitora, na próxima seção, o assunto contemplado será um subtópico desta seção: compreensão e proficiência leitora em língua materna, cuja discussão teórica é relevante a fim de aprofundar a presente pesquisa.

2.2.1 Compreensão e proficiência leitoras em língua materna

Especialmente no contexto de primeira língua, a leitura é um ato de inserção social, pois permite ao sujeito conhecer, atuar, decidir; é um ato social que pressupõe compreensão, uma vez que não se pode dizer que houve leitura em seu sentido amplo sem haver compreensão. Para Morais (1996), a leitura não atinge seu propósito sem compreensão.

Quando uma criança começa a aprender a ler e a escrever, ela já apresenta considerável competência comunicativa, utilizando estruturas linguísticas complexas. Essa competência comunicativa é importante para aprender o código escrito de sua primeira língua de modo a formular, estruturar e atribuir significado às palavras, sentenças e textos que vir a ler, o que fará parte de um processo bem-sucedido de compreensão leitora em L1.

Para Dehaene (2012), o cérebro leitor apresenta componentes neuronais apropriados e em quantidades adequadas para o processamento da leitura. Frith (1990) e Morton (1989) elaboraram um modelo dos três estágios da aprendizagem da leitura. Na primeira fase da leitura, denominada por Frith (1990) como pictórica ou logográfica, a criança reconhece as palavras, associando-as a imagens ou objetos; na segunda fase, chamada fonológica, a criança associa cada cadeia de letras à sua pronúncia; e, na terceira etapa, a ortográfica, há um paralelismo crescente do reconhecimento das palavras. Segundo Dehaene (2012), essas etapas não são distribuídas temporalmente de forma rígida. O autor afirma que a leitura envolve os dois hemisférios cerebrais, porém, à medida do desenvolvimento da leitura, a região occípito-temporal esquerda (área da forma visual das palavras no leitor adulto proficiente) é ativada.

A aprendizagem leitora pelas crianças sem transtornos de aprendizagem pressupõe a utilização progressiva dos procedimentos (rotas) lexical e sublexical de leitura: a rota chamada lexical permite o reconhecimento global da palavra, enquanto que a rota fonológica ou sublexical faz a segmentação fonológica das palavras. Coltheart et al. (1983) e Temple e Marshall (1983) sugerem que os problemas de aprendizagem da leitura estão na dificuldade em lidar com essas rotas, seja a lexical ou a sublexical. Segundo Ellis (1995), o leitor eficiente tem disponíveis as duas rotas, sendo que essa habilidade se dá à medida que o processo de conversão ortográfico em fonológico se torna cada vez mais automatizado. A rota sublexical continua sendo usada nos contextos de palavras desconhecidas, tanto na L1 quanto numa L2, ou ainda na leitura de pseudopalavras.

Para a efetivação da leitura, relações entre fonemas e grafemas devem estar bem sedimentadas, de modo que a decodificação esteja bem estabelecida e se tenha fluência

necessária de acesso e compreensão do texto lido. Para isso, recursos atencionais e mnemônicos são bastante solicitados da criança na alfabetização (WOLF; LOPES, 2014). A esse respeito, Dehaene (2012) chama a atenção para os erros de regularização que costumam ocorrer na aprendizagem da leitura.

Na questão da leitura, tem-se alguns teóricos de base em P dos estudos de leitura como Coscarelli, Kleiman, Koch, entre alguns nomes, os quais enfocam a leitura em língua materna. Estudos sobre letramento têm como objeto de conhecimento os impactos sociais do uso da língua escrita (KLEIMAN, 2007). Nas práticas de letramento, vários tipos de saberes, valores, ideologias, significados, recursos e tecnologias são mobilizados, entre eles, conhecimentos estratégicos (KLEIMAN, 2007).

Segundo Coscarelli e Novais (2010), a leitura é um processo complexo, um sistema dinâmico autoorganizado, que incluiria perceber sinais gráficos, produzir inferências, depreender a ideia geral, integrar conceitos (COSCARELLI, 1999). De acordo com Coscarelli (1999), o processamento leitor divide-se em domínios integrados, interdependentes, com funções diferentes, responsáveis por processar estímulos diferentes:

- a) processamento lexical: reconhecer morfemas e palavras de um texto;
- b) processamento sintático: reconhecer ligações sintáticas entre as palavras de uma frase;
- c) construção da coerência local: reconhecer proposições possíveis para uma sentença;
- d) construção da coerência temática: reconhecer relações entre sentenças, formar inferências;
- e) construção da coerência externa: reconhecer a produção de informações durante a leitura, em comparação às informações prévias para realizar uma avaliação crítica da leitura.

Koch e Elias (2008) enfatizam o papel do conhecimento prévio do leitor na leitura e de uma perspectiva do leitor como construtor de sentido, que emprega estratégias como seleção, inferência e verificação. Consoante Koch e Elias (2008), durante a (re)construção de sentidos, relacionam-se algumas estratégias de referenciação como introdução (expressão que é lançada primeiramente no texto e que nele fica saliente), a retomada (esta expressão já posta no contexto é lançada novamente com outro aspecto, mantendo o mesmo foco) e a desfocalização (inserção

de outro termo onde o primeiro perde sua posição de foco, deixando-o em alerta para uma possível retomada).

Kleiman (2004) enfatiza a complexidade da atividade de leitura que envolve vários processos cognitivos para construção de sentidos. Assim como a visão de Koch e Elias (2008), o leitor tem um papel ativo, engajando seus conhecimentos de mundo, linguísticos, textuais, com base nas marcas formais do texto, a partir de operações de abordagem do texto- estratégias.

Nos modelos de leitura como processamento estratégico, o leitor em L1, por ter conhecimento consistente de sua língua, geralmente apresenta automatizadas as habilidades *bottom-up* de processamento, podendo dedicar-se ao processamento leitor *top-down* e atendo-se mais ao plano da construção de sentidos na leitura. (ZIMMER, 2006). Essa construção é principalmente calcada no processo inferencial de qualidade que caracteriza a competência leitora.

Nesta tese, a compreensão e a competência/proficiência leitoras em língua materna e estrangeira foram avaliadas. Em relação a técnicas de acesso e avaliação da compreensão leitora e também da metacognição em leitura, para Tomitch (2008), as metodologias de investigação da leitura podem ser divididas entre as que inferem o que se passa na mente do leitor ou as que analisam diretamente o seu cérebro, a partir de recursos como a tomografia e a ressonância magnética funcional.

No tocante à primeira, para Tomitch (2008, p. 34), “[...] em termos de dados comportamentais, podemos ter abordagens com foco na situação de leitura, na compreensão como produto ou ainda na compreensão como processo.”. Ainda segundo a classificação de Tomitch (2008), questionários e entrevistas estariam elencados no enfoque da situação de leitura, testes de avaliação da compreensão leitora *off-line* seriam exemplo do enfoque da compreensão como produto e o protocolo verbal - verbalização de ações e pensamentos leitores - seria um tipo de técnica relacionada à compreensão como processo.

Quanto a uma das metodologias citadas por Tomitch (2008), os questionários, para Seliger e Shohamy (1989), existem questionários não estruturados e estruturados. Enquanto os primeiros apresentam baixo grau de explicitude e incluem perguntas abertas, apresentando dados de caráter mais descritivo, os segundos apresentam um maior grau de explicitude e incluem perguntas fechadas, sendo mais consagrados em termos de confiança na análise dos resultados. De acordo com Mariné e Huet (1998), em relação aos questionários, deve-se cuidar aspectos de mensuração, confiabilidade e comparação entre o que se obtém dos questionários e das atividades para avaliar o desempenho. Uma das escalas de resposta psicométrica mais utilizada é a *likert*, na qual se pode medir a conformidade do entrevistado com as afirmações

propostas, como no *Metacognitive Awareness Reading Strategies Inventory* (MARSI) de Mokhtari e Reichard (2002), um dos testes empregados nessa tese.

Referente às perguntas abertas ou dissertativas, ao mesmo tempo em que possibilitam que o examinando desenvolva um raciocínio, implicam um grande cuidado quanto à análise da validade da resposta para o objetivo proposto, especialmente devido à subjetividade (SILVA, 2007). Além disso, aspectos formais não relacionados à compreensão podem influenciar a resposta como, por exemplo, a indicação da resposta na própria pergunta. Questões abertas incluiriam resumos, segundo Poersch e Rossa (2007), um dos melhores indicativos de que o leitor compreendeu o texto, bem como questões de avaliação da compreensão leitora, uma das questões contempladas no Instrumento de Compreensão leitora e avaliação do uso de estratégias.

Caracterizado pela verbalização espontânea de processamentos mentais realizados antes, durante ou depois de uma determinada tarefa, o protocolo verbal é um dos principais métodos de investigação da leitura. Segundo Afflerbach (2000), os protocolos verbais permitem investigar a leitura nos seus aspectos de realização, recepção, variáveis intervenientes e processos paralelos relacionados, bem como possibilitam a observação do perfil leitor em diferentes aspectos.

Nesta tese foi empregada uma técnica adaptada da técnica do protocolo de leitura, o protocolo escrito retrospectivo a partir de marcadores, atividade em que os leitores pontualmente reportam seus pensamentos e ações leitoras. Foi uma escolha a partir de critérios de objetividade e praticidade.

Quanto especificamente a abordagens de avaliação do monitoramento da compreensão, segundo Morrison (2004) as três principais abordagens de monitoramento são o método introspectivo, a abordagem de calibração e a detecção de erros. O protocolo verbal é um exemplo do método introspectivo. A abordagem de calibração examina o monitoramento da compreensão dos leitores pela comparação da predição dos leitores de sua compreensão e da performance real nas tarefas de compreensão; quanto mais alta a correlação entre a predição dos leitores e o desempenho corrente, melhor o monitoramento da compreensão. A detecção de erros, por sua vez, interessa pelos processos estratégicos que podem ser ativados pela adição proposital de erros em atividades textuais.

Para Grabe (2009), a leitura em L1 e L2 apresenta diferenças linguísticas e de processamento, cognitivas e educacionais, socioculturais e institucionais. Algumas dessas diferenças serão explanadas na seção seguinte, focada na leitura em L2.

2.2.2 Bilinguismo, compreensão e proficiência leitoras em segunda língua

Tanto o multilinguismo quanto o bilinguismo são realidades de diversos países, em populações de diferentes idades e condições sociais, consoante Grosjean (2004). Tal fenômeno pode ser estudado a partir de pontos de vista culturais, linguísticos, cognitivos, bem como a partir de aspectos como repertórios individuais, processos e contextos de aquisição, critérios de avaliação, causas/visões sobre o bilinguismo, tipologias de bilíngues, etc. Para Bialystok e Craik (2010), a definição do conceito de bilinguismo é complexa, dada a presença de aspectos multidimensionais.

Acreditava-se que o bilinguismo “atrapalharia” o cérebro, isso porque alguns estudos iniciais, do final dos séculos 19 e 20, observaram que bilíngues exibiram desempenho inferior em testes de inteligência na comparação com monolíngues (RODRIGUES, 2013). O bilinguismo também causaria confusão mental, conflito de identidade e até esquizofrenia, sendo que um dos estudos que desmistificou essa visão foi o de Pearl e Lambert (1962), que observaram a existência de uma certa vantagem bilíngue sobre falantes monolíngues.

Além de contemplar o aspecto das vantagens bilíngues, estudos sobre bilinguismo evoluíram no sentido de focar aspectos como a localização de áreas e a representação das línguas no cérebro, especialmente a partir de estudos de experimentos com dispositivos de neuroimagem como nos estudos de Abutalebi e Green (2008), Bialystok et al. (2005), Halsband (2005), entre outros.

As definições sobre bilinguismo foram se modificando ao longo do tempo. Para Bloomfield, o bilinguismo seria “o controle nativo de duas línguas” (BLOOMFIELD, 1935), para Titone (1972), o bilinguismo seria “[...] a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua.”. Já para Macnamara (1967), o bilinguismo seria concebido como a “[...] competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente da língua nativa.”.

Dentro da história conceitual do bilinguismo, houve uma gradação de visões mais maximalistas a visões mais minimalistas sobre o bilinguismo. De uma visão inicial que via o bilíngue como a soma de dois monolíngues, com comportamentos “iguais” nos dois idiomas - Hipótese de Duplo Monolíngue (SAER, 1923), partiu-se para uma visão que postula ser bilíngue aquele que se comunica em duas línguas para atender às suas demandas cotidianas. (GROSJEAN, 2013). Esse *switch* na visão teórica é relativamente recente. A visão de Grosjean é uma das definições atualmente mais usadas em trabalhos de bilinguismo, e essa concepção

orienta esta tese. Para o autor, há uma progressão contínua do mono ao bilinguismo ou multilinguismo, um *continuum*, passando-se por diferentes estados intermediários de processamento e ativação das línguas (GROSJEAN, 1985).

Outra questão passível de discussão teórica é o que deve ser incluído no conceito de bilinguismo. McDonough e Mackey (2000) destacam que os fatores a serem considerados são o grau de proficiência, o domínio e a função das línguas, a alternância de código e a interferência. Hamers e Blanc (2000), por sua vez, destacam a importância de considerar a competência relativa, a organização cognitiva, a idade de aquisição, a presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão, o status das duas línguas envolvidas e a identidade cultural.

Existem diversas tipologias de bilinguismo, entre elas, bilinguismo social (de uma comunidade) e bilinguismo individual (EDWARDS, 2006), aditivo (melhora da L1 em função da aquisição da L2), subtrativo (efeito negativo da L2 sobre a L1) (BEARDSMORE, 1982), simultâneo (aquisição de duas línguas ao mesmo tempo), sucessivo (aquisição de uma segunda língua posteriormente) (BUTLER; HAKUTA, 2006), balanceado (proficiência similar nas duas línguas) ou dominante (a proficiência em apenas uma das duas línguas), precoce/infantil (adquirido na infância) e tardio/adulto (após a infância).

Já os tipos de bilíngues podem ser classificados em passivos (compreende, mas não produz) e produtivos, precoces (aquisição da língua materna e segunda língua até os três anos) e tardios (aquisição da L2 após a L1, depois de três anos de idade), eletivos (aprendizagem por escolha) e circunstanciais, apenas para exemplificar algumas das classificações levantadas por Scholl (2013).

Vários conceitos de bilinguismo estão relacionados a definições de proficiência, “[...] reflexo de um conhecimento específico e circunscrito, o qual é uma elaboração de um modelo abstrato.” (BIALYSTOK; CRAIK, 2010, p. 11). A avaliação da proficiência é conduzida a partir de várias dimensões, como pronúncia, acertos e erros gramaticais, habilidade de emprego de estruturas gramaticais de forma adequada. Ao longo do tempo, as concepções de bilinguismo foram migrando de um enfoque mais individual para um enfoque mais social, o que também acaba interferindo na forma como a proficiência é vista também.

Nessa mudança de forma como o bilinguismo é visto, passou-se a considerar no status bilíngue, aspectos relativos às transformações linguísticas e seu emprego nos diferentes contextos. Um dos expoentes dessa visão é Grosjean (1982), para quem bilinguismo seria a habilidade de emprego de duas (ou mais) línguas cotidianamente e não somente o conhecimento, o desempenho, a fluência ou proficiência.

Um dos focos mais importantes nos estudos sobre bilinguismo diz respeito aos efeitos do bilinguismo no sistema executivo do cérebro e sua influência sobre a cognição. Uma das linhas da literatura aponta vantagens bilíngues no processamento cognitivo em FEs como a atenção seletiva e o controle inibitório⁷ (BIALYSTOK; MARTIN, 2004), em habilidades verbais e cognitivas não linguísticas (HOMMEL et al., 2011), em habilidades linguísticas e metalinguísticas no público infantil, além do retardo dos efeitos do envelhecimento cerebral, ou seja, a existência de reserva cognitiva⁸ maior em bilíngues (BIALYSTOK; CRAIK; FREEDMAN, 2007).

Considerando que o ambiente linguístico influencia a qualidade do desenvolvimento cognitivo (GOLDIN-MEADOW et al., 1994) e que o desenvolvimento pode ser afetado pela experiência bilíngue (BIALYSTOK; VISWANATHAN, 2009), a vantagem metalinguística de bilíngues costuma ser associada mais à habilidade cognitiva do que ao processamento linguístico. A maioria das tarefas que evidenciam vantagens bilíngues também indicam vantagens nos componentes das FEs, já que pela dupla ativação de línguas nos bilíngues, haveria uma incorporação das FEs ao processamento linguístico para focar na língua-alvo (KROLL et al., 2015). O *code-switching* das línguas exercitaria o cérebro e isso estaria relacionado à vantagem bilíngue.

Em relação especificamente à leitura, Antón et al. (2014) afirmam que o bilinguismo precoce modularia o desenvolvimento da leitura e que variações translinguísticas afetariam as estratégias bilíngues de leitura. Em adultos, alguns estudos como os que serão posteriormente apresentados nesta tese na seção 2.2.4 evidenciam que bilíngues utilizam processos leitores de natureza diferente dos monolíngues.

Contudo, os estudos sobre vantagens bilíngues não são consensuais e há pesquisas com resultados distintos, parciais e, às vezes, até contraditórios. Por exemplo, os estudos de Hilchey e Klein (2011) afirmam que a vantagem bilíngue na inibição é muito efêmera e esporádica; e Costa, Hernandez e Sebastián-Gallés (2008) afirmam que as diferenças só se evidenciariam em situações de processamento cognitivo elevado. Para Antón et al. (2014), apesar de haver grande evidência de estudos que dão suporte à vantagem bilíngue, recentemente, tem havido um aumento no número de estudos que mostram um desempenho semelhante entre bilíngues e monolíngues em tarefas não linguísticas de controle executivo.

⁷ Os conceitos de atenção seletiva e controle inibitório serão discutidos na seção de FEs.

⁸ O termo reserva cognitiva designa a parte de recursos cognitivos que são alocados quando há uma demanda maior para um dado processamento cognitivo (SATZ, 1993), o que se expressa através da plasticidade e da flexibilidade cerebral.

Dentre as desvantagens advindas do bilinguismo, haveria um vocabulário mais reduzido e mais lentidão no acesso lexical (GOLLAN et al., 2005; FISCHLER et al., 1987) e na fluência semântica (GOLLAN et al., 2005), independente de fatores como nível de dominância ou ordem de aquisição das línguas. Também haveria maior incidência do estado de “ponta da língua” (GOLLAN; ACENAS, 2004).

Pela divergência de resultados sobre a vantagem bilíngue, Duñabeitia e Carreiras (2015) atribuem à discussão da vantagem bilíngue (KROLL; BIALYSTOK, 2013), o caráter de *ac est fabula*, mencionando o grau inconclusivo dos estudos, o que não permite generalização. Duñabeitia e Carreiras (2015) mencionam Paap, Johnson, e Sawi (2015), para quem isso se deve a fatores como aspectos metodológicos relacionados ao tamanho da amostra, às características dos participantes e à distribuição dos grupos bilíngues e monolíngues em relação a aspectos sociodemográficos; a questões estatísticas relacionadas às análises reportadas e aspectos teóricos ligados à inconsistência dos resultados em relação às tarefas e aos grupos de participantes. Esses mesmos últimos autores citam também que, apesar dos problemas de alinhamento referentes à legitimidade da comparação de dados neurais e comportamentais, o possível impacto na conectividade anatômica e na estrutura do cérebro não pode ser desconsiderado.

Além da questão da vantagem bilíngue, um outro eixo dos estudos de bilinguismo é a compreensão leitora em segunda língua. Carrell (1988), no seu artigo *Introduction: interactive approaches to second language reading*, realiza uma retrospectiva sobre os estudos de leitura em L2. A autora afirma que, até a década de 70, o papel da leitura era minimizado, sendo considerada um complemento em relação às habilidades orais. As primeiras abordagens teóricas da leitura realçavam a influência do domínio linguístico-gramatical da L2 e privilegiavam a decodificação por influência do behaviorismo e a síntese e leitura unidirecional, segundo a teoria chomskyiana. A partir da década de 70, a perspectiva investigatória da leitura muda, valorizando-se os atributos textuais, o ensino da leitura, a compreensão leitora como construção de sentido e, especialmente, o papel do leitor enquanto processador ativo da informação.

Quanto aos fatores interferentes na leitura em L2, Pike (1979) e Koda (1989) evidenciaram um relacionamento significativo entre conhecimento de vocabulário e compreensão leitora em L2. Barnett (1986) também observou em seus estudos que a compreensão leitora melhorava com conhecimento de vocabulário e habilidades gramaticais. Koda (2005) menciona que diferenças individuais podem impactar no desenvolvimento da leitura em L2.

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: a da interdependência e a da transferência. Para a hipótese da interdependência ou “hipótese do princípio linguístico”, ler em segunda língua depende de um conhecimento prévio dessa língua. Nessa visão, o conhecimento linguístico é base para a leitura, ou seja, a proficiência linguística afeta a proficiência leitora. Já para a hipótese da transferência ou “hipótese da interdependência linguística”, ler em segunda língua depende da leitura em primeira língua. A experiência tanto com a L1 quanto com a L2 pode promover o desenvolvimento de capacidades subjacentes às línguas. Cummins (1981) sugere que habilidades de letramento podem ser transferidas a partir de motivação e exposição suficientes à L2. Cummins também propõe a Hipótese do Limiar (*Threshold Hypothesis*), na qual a transferência linguística só é possível quando um nível limiar de proficiência na L2 é atingido.

Sob a ótica desta última hipótese, um leitor fluente em L1 provavelmente será um leitor fluente em L2. Nesse sentido, Alderson e Urquadt (1984) afirmam 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.

Pode-se aproximar essa visão à ótica de Scliar-Cabral (1988, p. 47), para quem, “A aquisição do léxico e a capacidade de planejar o discurso numa segunda língua podem ser facilitadas com a maturidade, através de estratégias metalinguísticas conscientes que concentrem nos procedimentos, depois transferidos para o uso da língua.”. Portanto, um controle linguístico aumentado na língua materna pode ser fator facilitador para a proficiência na segunda língua e demais línguas aprendidas. Isso pode se refletir na compreensão leitora, já que, segundo Pacheco (2007, p. 28) “[...] ao fazer uso da consciência linguística de forma a otimizar um resultado, há um controle deliberado e planejado da atividade leitora para a compreensão.”.

Há também posições contrárias à de Alderson e Urquhart (1984) e 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 focam-se em demasiado na decodificação, no nível básico do processamento do texto, o que faz com que não empreguem procedimentos de leitura proficiente em L1, supostamente ativados em níveis superiores de processamento leitor, quando da construção de sentidos. No entanto, isso parece ser o caso em

níveis mais básicos de proficiência na L2, em que o leitor ainda luta com o conhecimento do vocabulário.

Além disso, autores como Seidenberg (1992) supõem a existência de mecanismos comuns na leitura em L1 e L2 quanto ao processamento cognitivo. Assim, pode-se pensar no processamento textual em que se lê observando um raciocínio de introdução, desenvolvimento e conclusão, por exemplo, comum a diferentes línguas. Há semelhanças e diferenças nos processos de leitura em L1 e em L2, sendo que “[...] uma das questões reside em saber se a L1 e a L2 desencadeiam processos cognitivos paralelos ou se as estratégias de processamento implicam ambas as línguas.” (GONÇALVES; SOUSA, 2010, p. 121).

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 geral em L2 são conectadas ao desenvolvimento da metacognição dos leitores (CARRELL, 1989; SHEOREY; MOKHTARI, 2001; ANDERSON, 2002; MOKHTARI; REICHARD, 2002). Anderson (2002) também afirma que leitores em segunda língua usam mais frequentemente estratégias de resolução de problemas como ajustar a velocidade de leitura, reler textos difíceis e pausar para pensar sobre o que está lendo. Mokhtari e Reichard (2002), por exemplo, consideram estratégias de resolução de problemas como uma das categorias de estratégias metacognitivas.

Referente aos autores de modelos de leitura em L2 que incluem a metacognição, um dos eixos desta tese, Bernhardt (1986) é um expoente; para o autor, o processo de leitura em L2 é resultado de conhecimento prévio, metacognição, decodificação fonêmica e grafêmica e percepções intratextuais. A competência estratégica da leitura, outro plano desta tese, também é referenciada por Aebersold e Field (1997), para quem, há quatro competências responsáveis pela compreensão na L2: competência gramatical, sócio-linguística, discursiva e estratégica.

Nesta pesquisa, acredita-se numa visão integrativa das duas hipóteses reportadas por Bernhardt e Kamil (1995), ou seja, que a leitura em L2 depende do conhecimento linguístico dessa L2 (hipótese da interdependência) e da capacidade de leitura desenvolvida em L1 (hipótese da transferência). A discussão aqui apresentada é relevante para esta tese, uma vez em que também será analisado o grau de interação entre proficiência leitora em L1 e L2 e a metacognição na leitura em L1. Ou seja, em que sentido o nível de proficiência leitora em bilíngues de alta proficiência em P e I, se comparados a monolíngues de baixa proficiência em I impacta na metacognição em L1, no uso de estratégias metacognitivas e na consciência metacognitiva de leitura.

Tanto a leitura em L2 quanto em L1 manifestam comportamentos leitores estratégicos, tema da próxima subseção.

2.2.3 Estratégias de leitura: conceitos e discussões basilares

O ato de ler implica o uso de estratégias (SILVA, 2002), que variam em função do tipo e gêneros textuais, das condições da tarefa, dos propósitos e das etapas da leitura. Em relação ao aspecto histórico, a partir dos anos 70, a pesquisa sobre estratégias ganhou mais impulso, em seu enfoque de contribuição à aprendizagem de L2 (MAGNUS, 2005). Em leitura, como precursores, destacam-se os trabalhos de Goodman (1970), Smith (1971) Perfetti (1985), Samuels e Kamil (1988); Grabe (1986); Carrell (1989) e, nacionalmente, as obras de Kato (1985), Marcuschi (1984); Kleiman (1989), Leffa (1996), Solé (1988), e Scliar-Cabral (2008).

Ainda no tocante ao aspecto histórico, o embasamento em estratégias de leitura é típico de alguns métodos pedagógicos. No Brasil, isso ficou evidente, em especial, a partir do *The Brazilian ESP Project*. Esse era um projeto de ensino da leitura elaborado por pesquisadores e publicado por Celani et al. (1988), o qual enfocava a questão da aprendizagem de estratégias leitoras e o papel da consciência do processo leitor (KARNAL, 2014).

Em uma definição geral, *estratégias* designam processos, pensamentos, ações, atitudes, meios envolvendo comportamentos relacionados à linguagem ou não, que, de acordo com Oxford (1990), são procedimentos nem sempre observáveis, flexíveis e passíveis de serem ensinados. Esses procedimentos potencializam a aprendizagem, facilitando ou acelerando-a, desenvolvem “a competência comunicativa, a proficiência e a autoconfiança” e estimulam a autoaprendizagem e a autonomia. Intraindividuais e altamente variacionais (BROWN, 1987), as estratégias, segundo Carrell, Devine e Eskey (1988), empregam e amplificam também recursos atencionais e mnemônicos e revelam a forma como leitores gerenciam a interação com o texto escrito, para tornar a leitura mais efetiva e melhorar a compreensão (SINGHAL, 2001).

Empregadas em situações-problema ou em tarefas (WENDEN; RUBIN, 1987), as estratégias podem ser classificadas em relação à atividade a que se vinculam como estratégias de ensino, de aprendizagem, de leitura, de escrita, ou, de acordo com Ellis (1994), em relação ao comportamento, à mente ou a ambos. Segundo Cohen (1998), estratégias não são inerentemente boas ou más, mas possuem potencial para serem usadas com eficácia.

Quanto às estratégias leitoras, visando a compreender o texto ou superar falhas na compreensão, o leitor emprega diversos procedimentos de forma intencional, seletiva, individual e adaptativa. Assim, estratégias como deduzir informações pelo contexto, formular,

confirmar e refutar hipóteses, fazer associações, reconhecer a tipologia do texto, identificar informações relevantes, resumir, entre outras, estão intimamente relacionadas à leitura.

Alguns dos temas que podem ser relacionados às estratégias leitoras são motivação, crenças (HONG; PAUNONEN, 2009), ambiente de aprendizado, etnicidade, proficiência do falante e a profundidade ortográfica da língua (SOARES, 2016), entre outros. Diferenças no emprego de estratégias são creditadas a fatores como gênero – maior emprego de estratégias por mulheres – (EHRMAN; OXFORD, 1989; OXFORD; NYIKOS, 1989), diferença entre leitores de L1 e L2 – ex: aprendizes de I como segunda língua usam estratégias metacognitivas de leitura em I diferentemente de falantes nativos da língua - (CONNOR, 1984), idade – o amadurecimento relaciona-se ao maior emprego de estratégias (BAKER; BROWN, 1984; GARNER; TAYLOR, 1982; KOLIC-VEHOVEC; BAJANSKI; ZUBKOVIC, 2011).

Estratégias de leitura podem ter classificações como a de Block (1986), por exemplo, que dividiu o comportamento estratégico em duas grandes categorias: estratégias gerais, relacionadas com o conhecimento prévio, a essência do texto e a organização do texto; e estratégias locais, relacionadas ao som/letra, significado da palavra, sintaxe da oração e detalhes do texto. Jiménez, García e Pearson (1996), por sua vez, selecionaram três estratégias principais: estratégias iniciadas pelo texto (por exemplo, usando a estrutura do texto, focando em vocabulário), estratégias iniciadas pelo leitor (por exemplo, empregando conhecimento prévio) ou estratégias interativas (por exemplo, confirmando inferências).

Kopke Filho (1997), por sua vez, descreve três momentos do desenvolvimento da leitura. Antes da leitura, levantariam-se hipóteses e seria realizada a análise geral do texto. Durante a leitura, as ideias mais importantes do texto seriam selecionadas, bem como ocorreria a relação do conteúdo textual ao conhecimento prévio do leitor, por meio da autorregulação. Já após a leitura, o leitor elaboraria reflexões sobre o texto e o avaliaria.

Quanto aos tipos de estratégias, além da divisão em termos de momentos de leitura, uma das divisões mais conhecidas é a divisão entre estratégias de suporte, globais e de solução de problemas, proposta por Mokhtari e Reichard (2002) em MARSI. Esse inventário foi usado na avaliação das estratégias empregadas pelos participantes na pesquisa desenvolvida na presente tese.

Nessa taxonomia, estratégias de suporte estão ligadas a aspectos basais da leitura, como a decodificação, e podem ser altamente benéficas em transtornos da leitura, por exemplo. Estratégias globais relacionam-se a um entendimento do texto como um todo e definem o ambiente para leitura (YÜKSEL; YÜKSEL, 2012), normalmente são empregadas por leitores proficientes (SHEOREY; MOKHTARI, 2001). Um dos exemplos dessa estratégia é a estratégia

de resumo. Finalmente, estratégias de solução de problemas estão principalmente relacionadas à resolução de dificuldades como a questão da releitura quando não se entende um texto.

Alguns estudos entram no mérito das estratégias mais vinculadas a um melhor desempenho leitor. Crossley e McNamara (2008) categoriza a estratégia de visualização como uma estratégia de leitura metacognitiva que leva à melhoria na compreensão. Block e Pressley (2002), por sua vez, listam as estratégias que consideram mais importantes para compreensão: visualização, predição, questionamento, clarificação e sumarização.

Estratégias leitoras são uma das manifestações da metacognição na leitura e também da proficiência leitora. Verificar a vinculação entre os construtos vistos até aqui, metacognição, compreensão e proficiência leitoras em L1 e L2, bilinguismo e FEs, a partir da análise de estudos sobre consciência metacognitiva de leitura e estratégias metacognitivas leitoras, é o propósito da próxima seção.

2.2.4 Estudos sobre estratégias (metacognitivas) de leitura e consciência metacognitiva de estratégias de leitura em relação à proficiência leitora

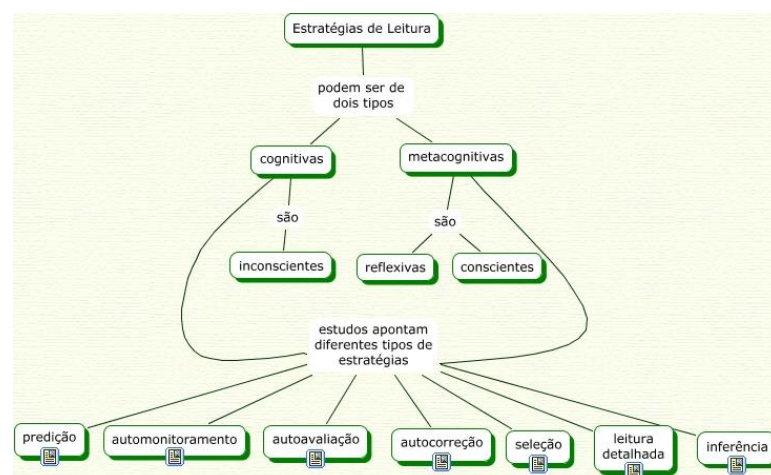
Realizando-se um recorte da literatura, podemos observar que há diferentes planos de estudo no tocante às estratégias de leitura. Existem estudos que investigam estratégias em relação a aspectos como tipos de textos, contextos diferenciados de ensino, em grupos de participantes de diferentes línguas, idades, níveis escolares, status público/privado das instituições, entre outros aspectos. Verifica-se que a literatura utiliza diferentes termos para nomear leitores proficientes: eficientes, habilidosos, bons, estratégicos, bem-sucedidos, experientes, versus leitores pobres, maus, não habilidosos, não eficientes, leitores com dificuldades, inexperientes, etc. A maioria dos estudos enfoca estratégias de leitura em L2, sendo essa L2 especialmente a I, analisa diferenças no emprego de estratégias entre níveis ou públicos e compara níveis de proficiência linguística.

Uma das classificações mais empregadas na pesquisa sobre estratégias leitoras é a sua classificação em cognitivas e metacognitivas. Separação principalmente usada para fins de ensino, no Brasil, foi proposta por Kato (1985) a partir do trabalho de Brown (1980). As estratégias cognitivas envolveriam o conhecimento implícito e diriam respeito a aspectos do processamento leitor, incluindo questões como memória, inferência e atenção; estratégias cognitivas seriam procedimentos altamente eficazes e econômicos e empregados, em especial, para atingir um objetivo de leitura (KLEIMAN, 1998).

As estratégias metacognitivas de leitura, por sua vez, envolveriam a consciência, principal critério para distinção em relação às estratégias cognitivas. Especialmente usadas diante de uma dificuldade de leitura, Kleiman (1998) as exemplifica com o fatiamento sintático (*parsing*), que é uma análise sintática automática de uma frase, inconsciente, mas que, diante de um problema, pode se tornar consciente. A autora também menciona a avaliação e o monitoramento da leitura como exemplos de estratégias metacognitivas.

Para Livingston (1997), o autoquestionamento, por exemplo, é uma estratégia cognitiva para obter um conhecimento, quando se questiona o que foi aprendido em uma determinada tarefa, ou metacognitiva para controlar a leitura, quando se questiona se um assunto está sendo entendido no momento da leitura. Uma das imagens que bem exemplifica a divisão mais conhecida de estratégias (cognitivas e metacognitivas, bem como suas características e exemplos) é a de Pereira (2009) que segue abaixo (Figura 3):

Figura 3 - Hierarquia e tipos de estratégias metacognitivas de leitura (PEREIRA, 2009)



Fonte: Pereira (2009).

À gradiente classificação entre estratégias cognitivas e metacognitivas, acrescente-se a distinção entre estratégias e habilidades leitoras, procedimentos conscientes e inconscientes para problemas de leitura (URQUHART; WEIR, 1998). Solé (1998) também faz a mesma distinção, afirmando que, enquanto *habilidades* designariam procedimentos automatizados, *estratégias* envolveriam controle e planejamento. Exemplificando habilidades de leitura, segundo Kato (1985), estabelecer relações semânticas, referenciais e de coerência no texto, julgar se um texto é consistente e verossimilhante, hipotetizar o sentido e o efeito objetivado pelo autor são habilidades de compreensão em leitura. Já Kleiman (1998, p. 60), a essas

habilidades acrescenta as tarefas de “apropriação da voz do autor”, como resumo, reconto, questionário, etc.

Quanto ao uso de estratégias na leitura e sua relação com os tipos de conhecimento, para Cross e Paris (1988), a metacognição no tocante às estratégias envolveria o *conhecimento declarativo*, como saber identificar uma estratégia de leitura específica, o *conhecimento procedimental*, dada uma estratégia de leitura específica, saber como empregá-la, e o *conhecimento condicional*, conhecer quando e por que utilizar essa estratégia. Alguns autores vinculam o uso de categorias de estratégias metacognitivas de leitura ao conhecimento metacognitivo. Já para outros autores, o simples uso de estratégias não significa conhecimento metacognitivo, mas a recorrência do uso que demonstra intencionalidade (BLASI, 1998).

Quanto aos estudos sobre estratégias metacognitivas de leitura que aqui são apresentados na sequência, a seleção presente não contemplou apenas estratégias leitoras chamadas de metacognitivas. Isso porque se trata de um construto não consensual, pois o que um autor denomina estratégia global, outro pode chamar de estratégia de compensação, outro chama de cognitiva, outro de metacognitiva, por exemplo. Na sequência, serão descritos alguns estudos a partir dos quais se compilou a taxonomia de estratégias leitoras metacognitivas empregada nesta tese, bem como outros estudos cujo design experimental é próximo ao do estudo empírico descrito na seção Método, com atenção aos aspectos de comparação entre níveis de proficiência leitora, voltados especialmente ao público universitário.

Quanto ao primeiro item, descrevem-se estudos a partir dos quais se compilou a taxonomia de estratégias leitoras metacognitivas empregada nesta tese, para a análise de dados presente no Apêndice E. Um deles é o estudo de Joly, Cantalice e Vendramini (2004) que realizaram uma pesquisa com universitários a partir de um instrumento com 45 estratégias, o qual continha asserções de leitura divididas nas etapas antes, durante e após a leitura, nos tipos de estratégias metacognitivas globais, metacognitivas de apoio e metacognitivas de resolução de problemas, relacionando-as à frequência de uso. Esse instrumento foi desenvolvido a partir do modelo americano de Mokhtari e Reichard (2002) e, em sua qualidade psicométrica, pode ser considerado válido e fidedigno. Alguns dos resultados obtidos foram a menor e maior carga fatorial, respectivamente, das estratégias: a) *relembrar os principais pontos do texto para ver se os compreendi totalmente*; e b) *escrever com minhas palavras as informações que destaquei como mais importantes*, bem como a maior pontuação das estratégias empregadas durante a leitura.

Outro artigo relevante para a atual pesquisa é o de Joly, Santos e Marini (2006) que descreve a realização de um estudo com alunos do Ensino Médio a partir da aplicação coletiva

de uma escala de 39 estratégias metacognitivas de leitura com três opções de frequência de uso. Dentre os resultados obtidos, verificou-se o maior uso de estratégias de solução de problemas durante a leitura, o maior emprego de estratégias de leitura pelo público feminino, diferenças de significância estatística quanto ao emprego de estratégias metacognitivas de leitura entre 15 e 17 anos; - e entre a primeira em relação à terceira série do Ensino Médio, bem como em relação ao quarto ano de habilitação ao magistério; além do mapeamento das estratégias utilizadas antes, durante e depois da leitura.

Cruzando a questão da solução de problemas e o emprego de estratégias metacognitivas de leitura, Joly (2006) aplicou dois instrumentos: a) uma escala metacognitiva de estratégias de leitura (EMeL – U) de 35 estratégias; e b) o GfRI (Avaliação Dinâmica da Inteligência Fluida), instrumento composto de 2 problemas de raciocínio analógico indutivo, com universitários de diferentes cursos. As estratégias apresentaram correlações significativas com a performance no pós-teste aplicado do GfRI e houve correlações significativas e baixas entre itens da escala e o GfRI. Os grupos de maior e menor frequência de uso de estratégias tiveram sua performance no pós-teste 1 do GfRI significativamente diferenciada, sendo que as diferenças entre grupos com relação ao GfRI evidenciaram discriminação quanto a aspectos como gênero, curso, período e turno frequentado. Portanto, houve evidências de validade divergente para a escala de estratégias metacognitivas de leitura.

Descrevendo um estudo empírico conduzido com professores de P de ensino escolar, Kopke Filho (2002) utilizou dois tipos de questionários informativos, um que continha asserções de estratégias metacognitivas de previsão, de monitoração e de avaliação, divididas quanto à frequência, e outro que questionava sobre a correlação entre estratégias e a contribuição para compreensão do texto. A diferença significativa nas respostas dos dois grupos de professores em relação aos tipos de estratégias usadas, o desconhecimento de como as estratégias podem ser usadas para a compreensão do texto e o pouco uso de ações de planejamento na leitura foram alguns dos resultados obtidos. Uma compilação das estratégias metacognitivas presentes nestes últimos quatro estudos foi utilizada como taxonomia de análise no estudo empírico da tese.

Quanto ao segundo item aqui apresentado, estudos cujas características são próximas ao design experimental desta tese, segue o quadro abaixo, o qual inclui aspectos como autores do estudo, as línguas que envolvem, os participantes, os objetivos, as tarefas, bem como os resultados obtidos. O Quadro 2 apresenta 8 estudos de uma consulta inicial de 20 estudos em que os principais critérios de refinamento foram o emprego da proficiência leitora e não

linguística para seleção dos participantes e a presença de comparação entre alta e baixa proficiências leitoras.

Quadro 2 - Estudos de metacognição em leitura

| AUTORES/LÍNGUAS E PARTICIPANTES | OBJETIVOS | TAREFAS | RESULTADOS |
|--|--|---|--|
| NamHee Kim (2011)/Coreano (L1) - I (L2)/151 universitários coreanos. | - Investigar o planejamento, monitoramento e avaliação do processo consciente de leitura <i>online</i> em I; usos similares e diferentes de estratégias leitoras adicionais usadas em cluster com estratégias metacognitivas, em diferentes momentos da compreensão e em três níveis de proficiência leitora em I. | - Aplicação de questionário. - Observação e entrevistas de pensamento em voz alta relativas às estratégias. | - Estudantes de alta proficiência tendem a desenvolver melhor planejamento, monitoramento e avaliação durante a leitura; aplicaram estratégias metacognitivas e de outros tipos simultaneamente, em sequência e combinando <i>clusters</i> de estratégias. |
| Svjetlana Kolic-Vehovec, Igor Bajsanski e Barbara Roncevic Zubkovic (2011)/ 112 universitários do curso de Psicologia, 10 homens e 102 mulheres. | - Explorar estratégias leitoras e sua relação e contribuição à compreensão de textos. | - Compreensão de 3 textos adaptados da área de Psicologia Cognitiva. - Atividade autoexplicativa de texto adaptado sobre origem evolutiva do pensamento. - Atividade de classificação da contribuição da elaboração de inferências; - Atividade de geração de perguntas sobre o sentido geral do texto e de síntese a partir de cinco textos científicos de assuntos diversos. - Média de Pontos de Classificação (<i>Grade Point Average – GPA</i>) usada para medir desempenho acadêmico. | - Os estudantes utilizaram mais estratégias de base do que as de auxílio na compreensão global; - Eficiência leitora relaciona-se ao desempenho acadêmico. - Relação de “Síntese” com as demais estratégias; - Alunos com maior proficiência leitora tendiam a usar mais estratégias de auxílio na compreensão da ideia geral do texto do que os de menor proficiência. - Estratégias de elaboração e síntese constituíram os melhores preditores para a compreensão. |
| Liu Ping-Yu (2013) /Chinês (L1) - I (L2)/12 taiwaneses do primeiro ano universitário, 6 de alta proficiência leitora e 6 de baixa. | - Estudar a consciência metacognitiva e o uso de estratégias leitoras e a relação com o nível de proficiência, em textos narrativos e expositivos. - Suprir uma lacuna discente de informação sobre consciência metacognitiva e uso de estratégias. | - Tarefa de pensamento em voz alta- protocolo retrospectivo imediato - para colher informações sobre estratégias e conhecimentos; - Entrevistas de questionamento para verificar o conhecimento do processo cognitivo leitor. | - Demonstração de consciência e controle das atividades leitoras; - Relação entre consciência metacognitiva e uso de estratégias com nível de proficiência em L2; - Baixa proficiência leitora prejudica a compreensão textual e a capacidade de empregar estratégias; - Estudantes de alta proficiência tiveram desempenhos melhores do que os de baixa, em quantidade e em qualidade de estratégias; - Estratégias usadas de modos diferentes em tex- |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | tos expositivos e narrativos, em ambos os níveis. |
|--|--|--|---|

Continua

Quadro 2 - Estudos de metacognição em leitura

Continuação

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>Kay Hong-Nam e Larkin Page (2014) Coreano (L1) - I (L2)/419 universitários coreanos, 216 homens e 203 mulheres.</p> | <p>- Investigar estratégias de leitura relatadas (variâncias por gênero e ano acadêmico), seu uso e relação com a autoavaliação de proficiência em I e em leitura.</p> | <p>- Survey of Reading Strategies (SORS) para avaliar a consciência metacognitiva de estratégias leitoras. - Questionário de informações pessoais (<i>Individual Background Questionnaire</i> - IBQ).</p> | <p>- 92% dos participantes relataram de médio a alto nível de uso de estratégias e uso mais frequente de estratégias de resolução de problema, seguidas por globais e de suporte. - Maior uso de estratégias no grupo intermediário, seguidos pelos grupos avançados e iniciantes. - Sem diferenças significativas no uso estratégico por sexo, leve uso mais frequente feminino. - Juniors e seniors relataram maior uso de estratégias do que os do primeiro ano.</p> |
| <p>Midori Shikano (2013) Japonês (L1) - I (L2) 60 universitários japoneses divididos em segundo a autoavaliação leitora de um texto do TOEFL (<i>Test of English as a Foreign Language</i>): 28 de "alta proficiência leitora" (texto fácil e/ou razoável) e 32 de "baixa proficiência leitora" (texto difícil).</p> | <p>- Contribuir com o conhecimento sobre a consciência metacognitiva de leitores de L2 e o uso de estratégias leitoras; - Verificar a consciência metacognitiva de uso de estratégias leitoras em L2 no contexto acadêmico; a estratégia mais usada e menos usada; se há diferença entre alunos de baixa e alta proficiência; principais componentes que afetam as estratégias.</p> | <p>- <i>Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory</i> (MARSII) - avaliar a consciência metacognitiva do uso de estratégias de leitura.</p> | <p>- Tendência de emprego de estratégias de resolução de problemas. - Sem diferenças significantes entre os grupos de baixa e alta proficiência. - Tendência dos leitores de baixa proficiência a usarem menos estratégias globais; - Identificados elementos que afetam o uso estratégico: leitura deliberada e analítica, estratégias como automonitoramento e adivinhação.</p> |
| <p>Bharani Kasemsap e Hugo Yu-Hsiu Lee (2015)/Tailandês (L1) - I (L2)/24 universitários tailandeses (9 de baixo nível de proficiência, 9 de alto nível e 6 que não forneceram dados válidos).</p> | <p>- Explorar a aplicação de estratégias de leitura durante a leitura de textos em I e verificar discrepâncias no uso das estratégias entre estudantes de baixa e alta proficiência.</p> | <p>- Leitura de três trechos de textos em I. - Questionário de autoavaliação e retrospectiva sobre as estratégias empregadas. - Tarefas de pensamento em voz alta para compreender a percepção dos processos leitores, - Entrevistas semiestruturadas para complementar as informações obtidas.</p> | <p>- Aplicação de todas as seis subescalas de estratégias; - Emprego mais frequente de estratégias cognitivas em relação a metacognitivas e de recuperação e memória em relação a monitoramento; -Emprego similar de estratégias nos grupos de alta e baixa proficiência, exceto as de recuperação, mais empregadas pelos de alto nível de proficiência.</p> |

Continua

Quadro 2 - Estudos de metacognição em leitura

Continuação

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p>Ngan Mai Hoang (2016) Vietnamita (L1) - I (L2) 85 vietnameses de 27 universidades britânicas (subgrupo amostral de 3 de baixa proficiência e 3 de alta).</p> | <p>- Descobrir frequência de uso de estratégias leitoras e diferenças de uso entre grupos de baixa e alta proficiência; - Compreender a relação entre uso de estratégias e competência leitora.</p> | <p>- Questionário de estratégias de leitura e de dificuldades de leitura. /- Entrevistas semiestruturadas.</p> | <p>- Uso moderado de estratégias leitoras. - Maior uso de estratégias cognitivas e metacognitivas do que de suporte; – Ausência de significância entre o uso de estratégias e a compreensão leitora. - Tendência de uso de estratégias <i>top-down</i> por leitores de alta proficiência e <i>bottom-up</i> pelos de baixa (porém, relações estatísticas fracas e não significantes); - 70,97% dos participantes relataram pelo menos uma dificuldade de leitura.</p> |
| <p>Vahid Aryadoust e Limei Zhang (2016) Chinês (L1) - I (L2) 602 universitários chineses</p> | <p>- Determinar o número de grupos leitores em L2 através de análises MRM das capacidades leitoras, identificando a natureza das diferenças.</p> | <p>- Questionário de uso de estratégias cognitivas e metacognitivas (MCSUQ). - <i>College English Test Band 4</i> (CET-4).</p> | <p>- Validação de cinco grupos), grupos 1 e 2 comportaram a grande maioria da amostra (61% e 37%, respectivamente). - Grupo 1 com probabilidade significativamente maior de resposta precisa nos itens RID (<i>Reading in-depth</i>), maior proficiência em L2 e mais uso de PLA (planejamento), MON (monitoramento) e INT (integração). - Grupo 2 com maior pontuação nos itens SKSN (<i>Skimming and Scanning</i>), menor no teste de I, no uso de PLA, MON e INT; Grupo 1 exibiu mais experiência e avanço do que o grupo 2.</p> |

Fonte: A autora (2018).

Como podemos ver no Quadro 2, há bastante variação no número de participantes, de 12 a 602 participantes, relativa diversidade nas tarefas, a maioria empregando algum questionário de consciência metacognitiva e protocolo verbal de estratégias leitoras. Há relativa homogeneidade nos resultados, pois, na maioria dos estudos, observa-se emprego diferenciado de estratégias leitoras entre grupos mais e menos proficientes. Em estudos nos quais houve emprego diferenciado de estratégias de acordo com o nível, houve maior emprego de estratégias de monitoramento, avaliação e planejamento ou mais descrição estratégica pelo grupo mais

proficiente e diferença significativa de uso de estratégias de leitura em relação à proficiência leitora.

Entre os estudos que observaram diferença de uso de estratégias leitoras em grupos com mais e menos proficiência leitora, podem-se citar Aryadoust e Zhang (2016), Kim (2011), Kolic-vehovec, Bajanski e Zubkovic (2011) e Liu (2013). 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.

A compreensão leitora em L1 e L2 se manifesta através de estratégias metacognitivas de leitura; até aqui, em toda a seção teórica, foram explorados conceitos e estudos relacionados a essas temáticas. Em qualquer atividade cognitiva e metacognitiva como a compreensão leitora manifestam-se comportamentos de ordem superior como as FEs, tema da próxima seção.

2.3 FUNÇÕES EXECUTIVAS: DEFINIÇÕES E RELAÇÕES

Como visto na seção “Bilinguismo, compreensão e proficiência leitora em segunda língua”, há vantagens atribuídas aos bilíngues em aspectos como controle da inibição e atenção, por exemplo. Esses seriam exemplos de FEs, em que uma de suas definições é a de Saboya, Mattos e Franco (2002, p. 92), “conjunto de processos mentais complexos, que integram processos relacionados à cognição, emoção, motivação e volição (sendo coordenados e realizados pelo controle executivo)”.

Não apenas não há consenso sobre o que são FEs e o que as integram, como também há diferentes conceituações sobre FEs e funcionamento executivo, dentre as quais se destacam duas visões teóricas que contemplam aspectos da metacognição: 1) Borkowski e Burke (1996, p. 14) as descrevem como um conjunto de três componentes direcionados à resolução de um problema: análise da tarefa (essencialmente definindo o problema), seleção de estratégia, revisão e monitoramento da estratégia⁹; e 2) Butterfield e Albertson (1995, p. 96) veem o funcionamento executivo como um dos três componentes da cognição: cognição, metacognição e funcionamento executivo¹⁰. Essas duas visões representam uma tendência contemporânea de

⁹ Borkowski and Burke (1996, p. 14) described EF as a set of three components that are directed at problem solving: task analysis (essentially defining the problem) strategy selection and revision, and strategy monitoring. (Russell A. Barkley. *Executive Functions – What They Are, How They Work, and Why They Evolved*).

¹⁰ “Butterfield and Albertson (1995, p. 96) that views executive functioning as one of three components of cognition: cognition, metacognition and executive functioning.”. As traduções são de responsabilidade da autora.

considerar a metacognição um aspecto do funcionamento executivo, destacando o papel das estratégias mentais.

Hughes e Ensor (2005) mencionam alguns aspectos sobre as FEs: seu desenvolvimento na primeira infância, sua maturação no fim da adolescência e declinação com o envelhecimento, sua subdivisão em crianças e adultos de modo semelhante; suas mudanças associadas à idade; suas consequências para outras funções cognitivas. Trata-se de um conceito complexo, enquanto há autores que incluem a MT nas FEs, para outros, as FEs são a MT, o que pode estar ligado ao fato de os construtos não serem totalmente estanques (LIMBERGER; BUCHWEITZ, 2012).

Em relação à localização cerebral, estudos como os de Abutalebi e Green (2007) mostraram, através de técnicas de neuroimagem, o envolvimento do córtex pré-frontal (CPF) com a MT, o planejamento, o sequenciamento do comportamento, a inibição da resposta, a linguagem e a atenção, e o córtex pré-frontal ventro medial com a tomada de decisão. O córtex cingulado anterior (CCA), por sua vez, mostrou-se envolvido com o monitoramento do conflito e a detecção do erro. O CCA, por sua vez, juntamente com os gânglios basais, lobo parietal inferior e o CPF integram o controle cognitivo (ABUTALEBI; GREEN, 2007, p. 247). A localização dos construtos das FEs no cérebro também não é consensual.

Vários desses componentes de FEs acima mencionados têm relação com aspectos metacognitivos. Apesar da relação entre metacognição e FEs, pois segundo Joly (2007, p. 506) “os processos metacognitivos modulam e imprimem flexibilidade aos cognitivos” e “os sistemas executivos ativam esquemas de ação de acordo com as intenções do indivíduo”, a investigação sobre metacognição e FEs em geral acontecia de forma separada (CORSO et al., 2013). Apenas mais recentemente, algumas investigações têm sido conduzidas no sentido de aproximar essas áreas. Já há aproximações teóricas como Ardila (2008) que denomina certo tipo de FEs de FEs metacognitivas, as quais se refeririam à inibição de resposta, ao monitoramento de conflitos, à alternância, à autoconsciência, à temporalidade de comportamento, à MT, à abstração e à solução de problemas, tendo direta dependência com a cultura, resultando no aprimoramento de instrumentos de conceitualização e da linguagem oral e da escrita.

Uma das vias de estudos das FEs são os seus modelos. Há modelos teóricos sobre FEs, como os de Ardila (2008), Fernandez-Duque, Baird e Posner (2000), Gazzaniga, Ivry e Magnun (2002) e Malloy-Diniz et al., (2010), os quais consideram metacognição como parte das FEs, já que a definição de FEs e seus atributos compartilham características que podem se aproximar ao conceito clássico da metacognição (FLAVELL, 1971).

Destacando, novamente, modelos que contemplem aspectos da metacognição, Luria (1966; 1973), em seu modelo dos Sistemas Funcionais, evidencia o papel do controle das intenções e do planejamento das ações, por sua vez, controlada pela linguagem. Neste, é valorizada a função de autorregulação e de metacognição (TONIETTO et al., 2011). Luria descreveu os componentes principais do funcionamento executivo como: antecipação (expectativas realistas de configuração, consequências de compreensão), planejamento (organização), execução (flexibilidade, mantendo o conjunto) e automonitorização (controle emocional, reconhecimento de erro).

Outro modelo que contempla aspectos metacognitivos é o de Barkley (1997), que inclui a MT, a autorregulação do afeto, da motivação e da estimulação; a internalização da fala; e a reconstituição (análise e síntese do comportamento), além da inibição do comportamento e do controle motor. Em termos de modelos, a metacognição é vista, no modelo proposto por Fernandez-Duque, Baird e Posner (2000), com um sistema com função executiva. Desse modo, atua como facilitadora para tomada de decisão, seleção de estratégias e solução de problemas por meio da identificação do erro, controle inibitório e regulação emocional, dentre outros. Gazzaniga, Ivry e Mangun (2002) e Malloy-Diniz et al. (2010), por sua vez, pontuam a capacidade de organização como um espectro metacognitivo relacionado ao funcionamento executivo.

Ainda outro modelo a destacar é o de Anderson (2002), o qual conceitualiza as FEs como um sistema de controle geral que compreende quatro domínios distintos: controle atencional (atenção seletiva, autorregulação, automonitoramento e inibição); flexibilidade cognitiva (atenção dividida, MT, transferência conceitual e utilização de *feedback*); estabelecimento de metas (iniciativa, raciocínio conceitual, planejamento e organização estratégica); e processamento de informação (eficiência, fluência e velocidade de processamento).

O quadro de Malloy-Diniz et al. (2010) chamado de Modelo Clínico das FEs, adaptado de Sohlberg e Mateer (2001), divide-se em domínios e funções relacionadas e têm várias funções com espectro metacognitivo, tanto nos domínios cognitivos quanto nas funções relacionadas. O domínio cognitivo da persistência na tarefa pode ser resultado de uma ação de monitoramento, por exemplo. Ademais, a autorregulação é tida como um dos principais componentes da metacognição (FLAVELL, 1979) e, neste modelo, é considerada como uma função executiva do domínio cognitivo da conscientização, um dos elementos mais consensuais da metacognição (QUADRO 3).

Quadro 3 - Adaptação da relação entre domínios cognitivos versus funções executivas relacionadas (MALLOY-DINIZ et al., 2010)

| DOMÍNIOS COGNITIVOS | FUNÇÕES RELACIONADAS |
|------------------------|--|
| Iniciação e conduta | Gatilho para início do comportamento |
| Inibição de respostas | Inibição de respostas preponderantes |
| Persistência na tarefa | Manutenção de um comportamento |
| Organização | Sequenciamento e regulação temporal |
| Abstração | Criatividade, fluência e habilidades de resolução de problemas |
| Conscientização | Autorregulação e <i>insight</i> |

Fonte: A autora (2018).

Exemplificando-se com um dos itens do quadro acima, a resolução de problemas, é evidente o caráter de três eixos de um processo metacognitivo: planejamento, monitoramento e avaliação (FLAVELL, 1979). Isso porque se escolhe uma dentre várias alternativas, em situações que incluam algum nível de incerteza (riscos) a partir de ações conscientes – planejamento, observação das consequências – regulação e acompanhamento das repercussões da decisão – monitoramento.

Segundo Malloy-Diniz et al. (2010, p. 109):

A tomada de decisões é um processo em que o sujeito deve analisar as alternativas considerando diversos elementos, como análise custo/benefício (considerando as repercussões da decisão em curto, médio e longo prazo), aspectos sociais e morais (repercussão da decisão para si e para outras pessoas) e autoconsciência (possibilidades pessoais para arcar com a escolha).

Corso et al. (2013) citam trabalhos que envolvem relações entre metacognição e FEs. Destacam-se dois estudos: o primeiro é o de Souchay e Isgrini (2004), no qual se encontrou correlações parcialmente significativas entre funcionamento executivo e controle metacognitivo em tarefas de metamemória e testes neuropsicológicos em adultos e idosos. O segundo é o de Perrotin et al. (2005), os quais encontraram uma relação específica entre os escores de testes executivos e de uma tarefa de monitoramento da metamemória (*episodic feeling-of-knowing*), sendo que a maior parte da variação na acurácia de julgamento sobre a própria memória devia-se ao funcionamento executivo.

A literatura normalmente enfoca três FEs principais: a inibição, que inclui o autocontrole e o controle de interferência, a MT, que inclui conservação e manipulação de informações na mente, e a flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de mudar de perspectiva (espacial ou interpessoal). Essas são as definições apresentadas por Diamond (2013) para esses

três construtos a serem explorados nesta tese, melhor detalhados na próxima seção, que também discorre sobre o construto da atenção.

2.3.1 Inibição, atenção, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva: conceituações e articulação de construtos

A inibição, que se desenvolve mais rapidamente entre um e seis anos de idade (BARROS; HAZIN, 2013), segundo Diamond (2013), é a capacidade de manter o foco, ignorando distrações, cujo papel é controlar os impulsos de uma forma reflexiva, conceito adotado nesta tese. Divide-se em autocontrole, monitoramento comportamental e emocional e o controle de interferências, que, por sua vez, inclui a atenção seletiva ou a inibição de resposta (BUNGE, 2002) e a supressão de interferências ou controle inibitório (BIALYSTOK; VISWANATHAN, 2009).

Pesquisadores como Kochanska, Murray e Coy (1996) hipotetizam que a inibição pode ser um bom preditor de consciência. Em apoio a isso, há uma estreita relação entre o conceito de controle inibitório (por exemplo, a capacidade de focar a atenção e suprimir desejos ou impulsos imediatos) e os traços considerados prototípicos para restrição (como deliberação, controle de impulsos e prossecução dos objetivos distantes), conforme apontam Kochanska, Murray e Coy (1996).

Kharkhurin (2011) também menciona que a inibição se relacionaria com a habilidade de inovação, com a criatividade dos bilíngues. Na leitura, segundo Carvalho (2009), a inibição seria uma das habilidades cognitivas envolvidas no processo de compreensão de texto, a qual determinaria o quanto o leitor consegue inibir informações não relevantes para a compreensão.

Da mesma forma, no quesito inibição não são consensuais os resultados sobre vantagem bilíngue. Enquanto no estudo de Kroll e Bialystok (2013) reporta-se que a fala bilíngue envolve a inibição para evitar interferências da língua não alvo durante a fala, tornando os bilíngues especialistas em termos de inibição cognitiva, o mesmo resultado não é encontrado nos estudos de Duñabeitia et al. (2014), Antón et al. (2014) e Gathercole et al. (2014), os quais não encontraram diferenças na capacidade de inibição entre bilíngues e monolíngues. Além disso, alguns estudos encontraram vantagens na questão do autocontrole, porém não na atenção seletiva, aspectos relacionados à inibição. Dentre os estudos brasileiros que avaliaram a inibição na população adolescente e adulta estão Limberger (2014), Pereira (2012) e Kramer (2011), comentados no fim desta seção.

Para autores como Prior e Gollan (2011), a distinção no domínio linguístico de falantes bilíngues em cada uma de suas línguas torna imponderável a vantagem bilíngue, já que o controle sobre os processos inibitórios envolvidos na supressão de uma língua não alvo irá variar se uma língua é mais dominante que a outra. Entretanto, de modo geral, é atribuído à inibição um papel fundamental na prevenção de que informações não importantes sejam processadas pela MT, diminuindo as respostas automatizadas e a ineficiência de processos cognitivos, bem como evitando a redução da atenção seletiva diante de um estímulo.

Por seu turno, no tocante à atenção, segundo componente das FEs a ser aqui discutido, pode ser definida através de vários conceitos como: a priorização de informações correspondentes a objetivos da tarefa do indivíduo (NOBRE; STOKES, 2011), um filtro cognitivo (BROADBENT, 1958), um modelo básico para orientação de estímulos (POSNER, 1980), mas também como um processo de controle da MT (SCHNEIDER; SHIFFRIN, 1977). Para Diamond (2013), a atenção relaciona-se à habilidade de focar e manter o foco diante das novas exigências do ambiente, conceito esse adotado nesta tese.

Em relação aos tipos, em resumo, a Psicologia reconhece algumas nomenclaturas para a atenção, as quais mudam um pouco de acordo com os autores. Assim, temos a atenção seletiva, tipo de atenção consciente, em que a mente permanece focada; atenção sustentada, capacidade de se manter em foco em uma tarefa contínua, repetitiva em um período maior e sem distrações; atenção alternada, habilidade de alternância da atenção entre diferentes estímulos; atenção concentrada, capacidade de concentração do cérebro em apenas uma atividade. A atenção visual, por sua vez, refere-se à habilidade de sustentação, seleção e mudança de foco da atenção para estímulos visuais (ROSSINI; GALERA, 2006).

Referente aos modelos teóricos sobre a atenção, segundo Rosemberg (2008), dois eixos de modelos teóricos existem, um fundamentado na localização espacial dos objetos no campo visual e o outro nas características do objeto que recebe a atenção. Para citar um dos modelos, Broadbent (1958), um dos pioneiros no estudo de atenção seletiva, apresentou um modelo atencional denominado hipótese de filtro, segundo o qual; – as etapas iniciais do processamento da atenção dependem da integração de operações como, 1) filtragem de características sensoriais; 2) prontidão atencional, base da atenção seletiva; e 3) desativação do estímulo anterior para um novo estímulo (EYSENCK; KEANE, 2007).

Outro modelo é o de Sperduti, Makowski e Piolino (2016), os quais afirmam que processos de controle atencional são multimodais. Eles abrangem a habilidade de alcançar e manter um estado de vigilância (sistema de alerta), a habilidade de focar atenção por um tempo prolongado para estímulos específicos prioritariamente visuoespaciais, assim como a

habilidade de inibir respostas prepotentes e regular/monitorar as ações (componente executivo ou sistema de resolução de conflito).

Já segundo Posner e Petersen (1990), processos atencionais funcionam como um sistema unificado para controlar o processamento mental, podendo ser divididos em orientação para eventos sensoriais; detecção de sinais para processamento focal e manutenção de um estado vigilante ou de alerta. A rede de alerta é frequentemente relacionada ao estado requisitado no desempenho contínuo e vigilante em tarefas (FAN et al., 2005).

No tocante às relações, há uma vinculação entre bilinguismo e atenção seletiva potencializada (BIALYSTOK, 2005; BIALYSTOK; VISWANATHAN, 2009), entre atenção e controle da cognição de grupos de crianças (BIALYSTOK; CRAIK, 2010), de adultos e idosos bilíngues (BIALYSTOK et al., 2004; BIALYSTOK, CRAIK e RYAN, 2006). Além disso, de acordo com Drigas et al (2017), de um lado, atenção, inibição e processamento linguístico semântico-verbal estão relacionados, e de outro lado, atenção focada, inibição, velocidade de processamento verbal e automonitoramento.

Inibição e atenção, FEs arroladas até aqui, relacionam-se com memória. Segundo Baddeley, Anderson e Eysenck (2011), fazem parte da memória princípios de codificação, armazenamento e evocação de informações. Não há consenso nas classificações, mas, segundo Izquierdo (2002), as memórias podem ser classificadas em termos de conteúdo ou de procedimento.

Bacon et al. (2001) classificam as memórias em implícitas-procedimentais ou explícitas-declarativas. As primeiras são as memórias de hábitos, capacidades motoras ou sensoriais, normalmente adquiridas implícita, automática e inconscientemente. Já as segundas dizem respeito a fatos, eventos ou conhecimentos, adquiridas com intervenção da consciência, sendo divididas entre episódicas/autobiográficas, referentes a eventos ou semânticas, envolvendo conhecimentos gerais. A aquisição da língua materna é um exemplo de memória adquirida de forma predominantemente inconsciente, dentro da memória semântica (IZQUIERDO, 2002).

Outra frequente classificação da memória diz respeito à duração, com a classificação em memória de curto, médio e longo prazo, além da MT ou memória operacional (por alguns autores considerada distinta) – inicialmente vista como uma memória de curto prazo (IZQUIERDO, 2011). Enquanto o termo memória de curto prazo descreve um componente que permite manter transitoriamente uma limitada quantidade de informações recebidas por um curto período de tempo, o termo MT refere-se ao sistema da memória envolvido na função do rápido processamento e armazenamento da informação de forma temporária, para processamento e relação da informação nova com a antiga. Ou seja, a MT disponibiliza

informações verbais - mantendo dados auditivos em um circuito articulatório - e não verbais – controlando uma imagem mental de forma temporária, para fazer relações com conhecimentos prévios ou futuros (BADDELEY; ANDERSON; EYSENCK, 2011), conceito utilizado nesta tese.

Não gerando traços ou arquivos (IZQUIERDO, 2011), a MT parece estar ligada à manipulação de informações para a execução de atividades complexas como o raciocínio, o aprendizado e a compreensão (BADDELEY; ANDERSON; EYSENCK, 2011). Também está relacionada à inteligência fluida (COWAN, 2008) e ao controle do processamento linguístico, o qual permite ao indivíduo "[...] atender seletivamente a aspectos específicos de uma representação." (BIALYSTOK, 2007, p. 131).

A MT também está ligada à atenção e à inibição, em aspectos como nível de concentração, supervisão da leitura durante o processamento do texto – relação que é transferida para processos linguísticos em tarefas como compreensão de textos escritos e verbais. De um modo geral, a MT é essencial para a leitura e para a aprendizagem, mesmo considerando seu caráter temporário, já que é a MT que reconhece informações novas, comparando e fazendo associações com informações pré-existentes. O sistema executivo central da MT é diretamente relacionado com a compreensão, segundo estudos como os de Carretti et al. (2011) e Swanson e Jerman (2007) e a MT medida por tarefas complexas poderia prever a habilidade de compreensão linguística dos indivíduos.

Em relação aos componentes da MT, segundo Diamond (2013), o conteúdo das informações distingue a MT em verbal/fonológica e não verbal (incluindo informações visuoespaciais). De acordo com Bartolotti e Marian (2017), a MT fonológica controla a manutenção de informação auditiva em um circuito articulatório. Segundo Smith e Kosslyn (2008), a MT não verbal ou visuoespacial apresenta a capacidade de desenvolver, monitorar e percorrer uma imagem mental.

Um dos modelos mais clássicos de MT é o de Baddeley (2000), segundo o qual, a MT apresenta o executivo central, a alça fonoarticulatória, o esboço visuoespacial e o *buffer* episódico. O executivo central desempenha funções como:

- a) *atenção seletiva* – capacidade de prestar atenção em uma informação importante, inibindo informações distratoras;
- b) *flexibilidade mental* – habilidade de coordenar múltiplas atividades cognitivas de forma simultânea;
- c) *monitoramento* – capacidade de selecionar e executar planos e estratégias;

- d) *evocação* – habilidade de evocar informações armazenadas na memória de longo prazo.

Há autores que propõem distinções entre a MT da L1 e da L2. Para Walter (2007), o funcionamento da MT na compreensão leitora seria diferente segundo a língua em que o texto se materializa, de modo que existiria uma MT para a L1 e uma MT para a L2. A autora, entretanto, não considera a hipótese de capacidade limitada de compreensão leitora em L2 em função da atenção, mas sim com relação à MT verbal baseada na L2, a qual seria responsável por restringir o acesso à habilidade de compreensão do texto. Desse modo, a memória de curto prazo verbal em L2 explicaria por que os aprendizes dessa língua, que demonstram ter habilidade para construir estruturas quando leem textos em L1, não são capazes de construí-las ao ler textos de mesmo nível na língua que estão aprendendo.

Em poucas palavras, ainda segundo o modelo de Baddeley (2000), o executivo central conecta a informação que está sendo processada e a que está na memória de longo prazo, controlando a alça fonológica e o esboço visuoespacial. Sua principal tarefa é dar suporte para manter, sem armazenar, informações de tipo verbal, visual ou espacial na MT, regulando informações ativas, operações de planejamento e tomada de decisão, correções de erros, supressões de pensamentos ou ações irrelevantes e emprego de estratégias (RODRIGUES, 2001).

A alça fonológica (*phonological loop*) realiza o armazenamento de certa quantidade de sons por um tempo curto, contribuindo significativamente para os processos linguísticos como no desenvolvimento da decodificação e da aprendizagem de novas palavras. Em outras palavras é um armazenamento temporário de uma sequência acústica. O esboço visuoespacial (*visuospatial sketchpad*), por seu turno, armazena informações visuais, espaciais e provavelmente cinestésicas (relacionadas à percepção do movimento). Algumas pesquisas demonstram que esse componente pode estar envolvido em tarefas de leitura diária – isto é, na manutenção de uma representação da página e seu *layout* – o que facilita tarefas como mover os olhos com precisão a partir do final de uma linha para o início da próxima (BADDELEY, 2000) – trata-se de um componente essencial para a retenção de palavras lidas (MOURÃO JUNIOR; MELO, 2011).

Outro componente da MT proposto por Baddeley (2000) é o *buffer episódico*. Este é responsável pela integração de informações fonológicas, visuais e espaciais que adentram a mente. Essas informações são provenientes do meio externo ou da própria memória de longo

prazo, integrando informações de várias fontes em um único episódio, intermediando os subsistemas da alça fonológica e esboço visuoespacial (BADDELEY, 2006).

Um dos outros componentes das FEs que está relacionado à MT é a flexibilidade cognitiva ou também chamada flexibilidade mental. Segundo Bialystok e Viswanathan (2009), trata-se da capacidade de alternar entre tarefas, é construída a partir da inibição e da MT e envolve aspectos como adaptação, percepção de erros, resolução de problemas e senso de aproveitamento de oportunidades, conceito esse adotado nesta tese. Essa habilidade é melhor observada em torno dos 4 anos, com um posterior desenvolvimento entre os seis e os dez anos de idade (NATALE, 2007). Em adultos, a flexibilidade cognitiva relaciona-se à capacidade de acolhimento e representação mental de estímulos, reestruturação do conhecimento, elaboração de respostas, estabelecimento de um bom relacionamento interpessoal e comunicação eficiente.

Em relação à sua constituição, há três componentes essenciais que subjazem a flexibilidade cognitiva em tarefas: tarefa de análise (para o problema de dimensionamento), controle de estratégia (seleção e utilização que permite a mudança contínua no processo de desempenho para alcançar o objetivo) e a estratégia de monitoramento (processo analítico de perceber e avaliar a eficácia da estratégia selecionada subjacente à ação sustentada, modificação ou inibição com o deslocamento para outra estratégia selecionada, se necessário).

Evidências apontam os efeitos do bilinguismo sobre a organização cognitiva. Alguns desses estudos sugerem que crianças e adultos bilíngues de diferentes faixas etárias apresentam vantagens na capacidade de controle da atenção, inibição da distração, alternância de tarefas, monitoramento do conjunto de estímulos, além de expansão da MT (BIALYSTOK et al., 2005; BIALYSTOK, 2006; COSTA; HERNÁNDEZ; SEBASTIÁN-GALLÉS, 2008).

Dentre as FEs, várias são de espectro metacognitivo, como o autocontrole, as quais são potencializadas em bilíngues e multilíngues devido ao caráter conflitivo do processamento cognitivo entre línguas (BIALYSTOK; BARAC, 2012). Mais especificamente, a vantagem ocorreria porque a contínua alternância de códigos (*code-switching*) geraria mais trabalho para o controle executivo e, por sua vez, aprimoraria a performance cognitiva (BIALYSTOK; BARAC, 2012), especialmente em tarefas que envolvam a resolução de conflitos e o controle de atenção (BIALYSTOK, 2005; 2007).

No entanto, observam-se pesquisas com resultados não conclusivos em relação aos efeitos do bilinguismo, especialmente sobre a MT (BIALYSTOK; CRAIK; LUK, 2008). Em termos de padrões cerebrais, relacionando essa discussão do grau inconclusivo da vantagem bilíngue à leitura, leitores proficientes mostram menor ativação cerebral enquanto monitoram a

compreensão em relação a leitores menos proficientes. Também há evidência de processos compensatórios acontecendo nos hemisférios direitos dos leitores menos proficientes.

É possível que a ausência de vantagens bilíngues possa estar relacionada a aspectos como alta escolaridade, diretamente relacionada a uma melhora nas FEs, ou ao tipo de bilíngue, já que o bilinguismo encontrado no Brasil e em países como Canadá, fonte de várias pesquisas, é diferente. No Brasil, os estudos sobre bilinguismo apresentam um número reduzido de bilíngues, a maioria dos bilíngues participantes dos estudos reside em localidades pequenas e tem um nível socioeconômico e de escolaridade mais baixos (LIMBERGER; BUCHWEITZ, 2014).

Na seção seguinte, estudos nacionais e internacionais sobre componentes de FEs, com algum enfoque na leitura serão apresentados.

2.3.2 Estudos sobre funções executivas e sua relação com bilinguismo, compreensão e proficiência leitoras

O interesse pelo estudo das FEs tem crescido nos últimos anos. Entretanto, apesar do grande interesse de pesquisadores e do público em geral, permanecem ainda muitas dúvidas sobre os conceitos de FEs, bem como sua possível relação com construtos como bilinguismo e proficiência leitora. Várias baterias de testes neuropsicológicos têm sido empregadas para avaliar as FEs. FEs envolvem uma ampla gama de funções cognitivas, afetadas de forma variada em diferentes quadros patológicos, impossíveis de serem avaliadas por uma única tarefa neuropsicológica.

Os estudos sobre FEs podem ter como público crianças, estudantes escolares e universitários, idosos e podem abordar diversos componentes das FEs como MT, atenção, planejamento, flexibilidade cognitiva, etc, bem como o desempenho das funções em indivíduos saudáveis ou com lesões. Verifica-se que a maior quantidade de publicações sobre FEs reside no público infantil. Em geral, as publicações específicas sobre o construto indicam que as FEs podem ser medidas de forma confiável e válida na primeira infância e estão significativamente relacionadas a múltiplos aspectos do desenvolvimento infantil.

A literatura a ser apresentada em seguida inclui estudos brasileiros e estrangeiros envolvendo discussões sobre bilinguismo e FEs, nos quais foram usados diferentes testes para avaliar atenção, MT, inibição e flexibilidade mental, construtos que estão sendo testados no estudo empírico desenvolvido nesta tese. Outro quesito foi a presença de um público-alvo de universitários. Há outros estudos clássicos do bilinguismo e FEs que, porém, não foram

inseridos na revisão realizada para esta tese, pois incluem públicos que não estão envolvidos neste estudo, como crianças e idosos.

Na sequência, seguem descrições de estudos brasileiros sobre FEs, que investigam construtos semelhantes aos investigados neste estudo. Jesus (2012) investigou 40 jovens adultos divididos em três grupos: dois grupos experimentais, 16 bilíngues P/I de alta proficiência em L2 e 16 bilíngues P/I de baixa proficiência em L2 e um grupo de controle, (8 monolíngues), tendo P (L1) e I (L2). O propósito do trabalho foi investigar se o bilinguismo afeta positivamente os sistemas de memória declarativa e procedural a partir de quatro tarefas psicolinguísticas em P, considerando os aspectos de tempo de reação e acurácia. As tarefas utilizadas no estudo foram *Cambridge TESOL 'Key English Test; Cambridge TESOL 'Preliminary English Test'*, Mini Teste de Linguagem em I e tarefas neuropsicológicas, especialmente testes de memória. Bilíngues tiveram melhores resultados do que monolíngues em tarefas de memória, principalmente declarativa. Observou-se que a proficiência em L2 contribuiu nas tarefas de memória declarativa e procedural, houve melhores resultados em "*Picturing Name*" e "*Artificial Grammar Learning*" e nas tarefas "*Picture Recognition*" e "*Alternating Serial Recognition Time*" pelos bilíngues.

Limberger (2014), por sua vez, tendo P como L1 e Alemão como L2, na variedade *Hunsrückisch*, fez uma pesquisa com 59 participantes adultos divididos em monolíngues, bilíngues e multilíngues. O propósito do estudo foi investigar o desempenho de falantes de *Hunsrückisch* (bilíngues e multilíngues, com alto nível de proficiência em alemão padrão), em comparação com monolíngues em duas tarefas. *Attentional Network Task-ANT*; tarefa de compreensão de frases, preenchimento de questionários sobre aspectos linguísticos e cognitivos e tarefa de MT. Quanto aos resultados, não houve diferença significativa em ANT entre os grupos, monolíngues foram melhores no teste de compreensão de frases, sem diferença significativa no tempo de resposta entre os grupos; houve diferenças significativas na compreensão de frase em *Hunsrückisch* com interferência em P entre bilíngues e multilíngues e multilíngues tiveram vantagem sobre monolíngues no processamento executivo com estímulos não linguísticos.

Bennett (2016), por sua vez, fez uma investigação de 23 monolíngues e 23 bilíngues universitários ou graduados brasileiros, entre 18 e 35 anos. O objetivo era investigar os efeitos do bilinguismo na MT de jovens adultos brasileiros, tendo P (L1) e I (L2). As tarefas empregadas foram dois testes de MT, um teste de memória de longa duração e um teste de avaliação do nível de proficiência em I. Quanto aos resultados, verificou-se que houve diferenças significativas em relação a acertos das palavras cognatas e não cognatas em apenas

um dos testes de MT entre monolíngues e bilíngue e bilíngues tiveram maior média de acertos no outro teste de MT. Houve diferença significativa entre os dois grupos em um dos testes de memória de longa duração.

No Quadro 4 abaixo, seguem 6 estudos internacionais, originários de uma seleção original de 15 artigos, cujo critério principal de refinamento foi a presença da testagem de FEs que também seriam avaliadas no design experimental desta tese. Os estudos estão divididos nos itens de autores, línguas envolvidas, perfil dos participantes, objetivos dos estudos, tarefas empregadas e principais resultados:

Quadro 4 - Estudos sobre funções executivas e bilinguismo

| AUTORES/LÍNGUAS/PARTICIPANTES | OBJETIVOS | TAREFAS | RESULTADOS |
|---|--|--|--|
| Paap e Sawi (2014) I (L1, L2) / Espanhol, Vietnamês, Francês, Cantonês, Hindi, Urdu, Panjabi, Tagalog, Russo, Mandarim, Árabe, Búlgaro, Farsi, Alemão, Grego e Italiano. 120 universitários da <i>San Francisco State University</i> : 58 bilíngues (16 com L1: I e outro idioma, 10 com L1: I e L2: outro idioma, 32 com L1: outro idioma e L2- I) e 62 monolíngues. | -Realizar a derivação de 13 medidas de funcionamento executivo (<i>Antisaccade: RT, RT cost, PC, PC cost; Flanker Effect, Mixing costs, Global RT, Shifting cost; Simon: Effect, Mixing cost, Global RT; Switching: Switch cost, Mixing cost</i>), através de quatro testes comuns não-verbais. -Avaliar a validade convergente dos índices assumidos para medir o mesmo componente de funcionamento executivo. | -Tarefa Simon; Teste <i>Color-Shape Switching</i> ; - Teste ANT; - Teste Anti Sacádico. | -Para o controle inibitório, medidas convergentes foram as <i>Antisaccade RT</i> e <i>Switching cost</i> ; - Sem convergências para o <i>Flanker effect</i> e o <i>Simon effect</i> ; - Sem convergências válidas entre a diferença de pontuação avaliada para refletir a capacidade de monitoramento; -Correlações na tarefa <i>Global RT</i> estão contaminadas por variações individuais referentes ao processamento motor. - Evidência para vantagem monolíngue, a maioria das relações não significantes ou próximas de zero. |
| Hwajin Yang, Sujin Yang, Stephen J. Ceci e Qi Wang (2005) I (L1) / Coreano (L2) 17 universitários bilíngues, 10 monolíngues ambos da Universidade de Cornell. | Investigar se os bilíngues podem mostrar maior memória de curto prazo, controlando a atenção em uma tarefa que apresentava interferência. | - <i>Operation Span Task Stroop tests (Color-Stroop e Word – Stroop)</i> | Diferença significativa de maior capacidade de MT no <i>Color-Stroop Test</i> , vantagem bilíngue. Dois grupos mostraram capacidade de MT equiva-lente tanto no <i>Word-Stroop Test</i> (condição facilitadora) quanto na <i>Operation Span Task</i> (condição normal). |

Continua

Quadro 4 - Estudos sobre funções executivas e bilinguismo

Continuação

| | | | |
|---|--|---|---|
| Nomi M. Olsthoorn, Sible Andringa e Jan H. Hulstijn (2012) Holandês (L1/L2) / Russo (L1), Alemão (L1), Bahasa Indonésia (L1), Espanhol (L1), entre outros. 121 nativos holandeses, com idade média de 25 anos e 114 não-nativos | Descobrir qual tarefa <i>Digit Span</i> é melhor para uso em estudos com indivíduos nativos e não nativos em determinado idioma. | - Tarefa <i>Digit Span auditivo (de avanço e de retrocesso)</i> - Tarefa <i>Digit Span visual (de avanço e de retrocesso)</i> - Teste de vocabulário. | -Os nativos obtiveram resultados mais elevados do que os não-nativos na tarefa auditiva, mas isso não ocorreu na tarefa visual (considerando que a tarefa auditiva deveria ser realizada em holandês, enquanto que a tarefa visual poderia ser realizada no idioma nativo dos participantes). |
|---|--|---|---|

| | | | |
|--|--|---|---|
| (nativos de diversos outros idiomas), com idade média de 29 anos. | | | - A vantagem de se utilizar a Tarefa <i>Digit Span</i> visual é que ela pode ser realizada no idioma mais forte do indivíduo, permitindo que o resultado se aproxime mais da sua real capacidade de MT. |
| Hwajin Yang e Sujin Yang (2015) I (L1) / Coreano (L2) 26 bilíngues e 25 monolíngues vinculados à Universidade de Cornell. | - Explorar como os bilíngues utilizam sua capacidade de MT sob variados esforços cognitivos. - Compreender o que conduz às vantagens bilíngues e como elas ocorrem. | -Estímulo de palavras. - Tarefa de Operação <i>Span</i> ; Tarefa <i>Stroop-Span</i> modificada e Tarefa <i>Stroop-Span</i> de atenção impedida; - Questionário de perfil linguístico baseado na pontuação da escala de Weber-Fox e Neville, 1996. | Bilíngues com resultados superiores aos monolíngues apenas na Tarefa <i>Stroop-Span</i> de atenção impedida, mas não nas tarefas de Operação <i>Span</i> ou <i>Stroop-Span</i> ; vantagem bilíngue em controle de processamento. |
| Ileana Ratiu e Tamiko Azuma (2015) I (L1) / Espanhol (L2)/ 52 bilíngues e 53 monolíngues vinculados à Universidade do Estado do Arizona | - Examinar o desempenho de monolíngues e bilíngues em MT verbal e não verbal no Teste <i>Span</i> . | -Tarefa <i>Digit Span</i> (de retrocesso). -Tarefa de Operação <i>Span</i> ; - Tarefa de Simetria <i>Span</i> . | Sem vantagens bilíngues verbais ou não verbais em MT na Tarefa <i>Digit Span</i> (de retrocesso) e na Tarefa de Simetria <i>Span</i> ; - Bilíngues com resultados significativamente inferiores aos monolíngues na Tarefa de Operação <i>Span</i> . |
| Eunju Yang (2017) Coreano (L1) / I (L2) 60 universitários coreanos, entre 20 e 30 anos, em três sub grupos com 20 participantes cada: monolíngues, bilíngues com proficiência intermediária em L2 e com proficiência avançada em L2. | - Investigar a possível diferença entre MT de monolíngues e bilíngues e a relação entre as vantagens de MT e as práticas de linguagem. | -Tarefas <i>Digit Span –DS</i> auditivo e visual; Teste <i>Cattel Culture Fair Intelligence</i> . | - Diferenças estatisticamente significantes nos resultados dos testes <i>DS</i> dos três grupos, melhores resultados nos bilíngues intermediários. -Ambos grupos bilíngues utilizaram estratégias de monitoramento, mas os intermediários usaram mais as de memorização e repetição do que os avançados. |

Continua

Quadro 4 - Estudos sobre funções executivas e bilinguismo

Continuação

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>Ellen Bialystok, Michelle M. Martin, e Mythili Viswanathan (2005) Estudo 3: I (L1) - P (L2), Cantonês (L2), Tâmil (L2) e Italiano (L2). Estudo 3: 96 estudantes universitários entre 20 e 30 anos de idade (56 bilíngues e 40 monolíngues). Existem 5 estudos nessa pesquisa, porém os demais envolvem não universitários, crianças ou idosos.</p> | <p>- Comparar o desempenho de monolíngues e bilíngues. Estudo 4 e 5: - Construir um perfil mais completo das mudanças cognitivas de monolíngues e bilíngues durante o processo de envelhecimento.</p> | <p>Estudo 3: - Teste Simon.</p> | <p>Estudo 3: - Os monolíngues e bilíngues obtiveram performances semelhantes, ambos com o mesmo padrão de condições e velocidade de resposta. - A velocidade de respostas dos participantes foi influenciada pela familiaridade dos mesmos com o computador, principalmente a construída a partir de jogos recreacionais.</p> |
| <p>Jared A. Linck e Daniel J. Weiss (2015) I (L1)/Espanhol (L2) 25 universitários vinculados a cursos de língua espanhola (8 do primeiro semestre e 17 do terceiro semestre).</p> | <p>- Examinar a validade preditiva das FEs de aprendizagem gramatical e de vocabulário em L2 no contexto de sala de aula; -Examinar a relação entre controle inibitório, MT e grau de aprendizado ao longo do semestre.</p> | <p>- Teste de avaliação de proficiência em espanhol com questões do <i>Diplomas de Español como Lengua Extranjera</i>, do Instituto Cervantes; -Teste de Operação <i>Span</i>; - Teste Simon; - Questionário de informações linguísticas.</p> | <p>-A MT significativamente relacionada ao desempenho e aprendizagem (no pós-teste); -Sem relações estatísticas relevantes no que se refere ao controle inibitório.</p> |

Fonte: A autora (2018).

Dos estudos apresentados no quadro acima, a maioria envolve I como L1 ou I e o Espanhol como L2. Os estudos distinguem-se bastante em termos do número de participantes. Na maioria dos estudos comparam-se apenas monolíngues e bilíngues, mas alguns incluem multilíngues. A maioria dos estudos apresenta hipóteses em torno da vantagem bilíngue. As tarefas mais utilizadas são relacionadas a tarefas de *span* e *stroop*, tarefas de alternância de línguas, além das tarefas iniciais para constituir grupos como as de medir proficiência linguística, bem como para obter dados de linguagem. O construto de MT é o mais estudado. Os estudos variam bastante no sentido da confirmação ou não da vantagem bilíngue, e quando há confirmação, normalmente há em apenas algumas tarefas. As medidas mais verificadas são o tempo de resposta e a acurácia.

FEs estão relacionadas a diferentes habilidades intelectuais, entre elas, a leitura, cujo papel é muito discutido em esferas como a educação. Como a discussão teórica desta tese,

debatendo metacognição, compreensão e proficiência leitoras, bilinguismo e FEs pode contribuir à educação? Como esses construtos se manifestam no ensino? Qual é o papel do docente nessa perspectiva? Discutir essas questões é o propósito da próxima seção.

2.4 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS DOS CONCEITOS DE METACOGNIÇÃO, COMPREENSÃO E PROFICIÊNCIA LEITORAS, BILINGUISMO E FUNÇÕES EXECUTIVAS

Como já mencionado, um dos eixos principais de contribuição da metacognição localiza-se na educação. A metacognição pode ser um grande instrumento de potencialização das capacidades pessoais frente a uma sociedade marcada pela constante evolução tecnológica, cultural, científica, as quais exigem do ser humano atualização e grande capacidade adaptativa. Área inserida nos estudos de Psicologia Desenvolvimental, alguns dos conceitos da metacognição têm sido muito utilizados na teoria da aprendizagem social, da modificação cognitiva do comportamento, do desenvolvimento da personalidade, da gerontologia e da educação. (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999). A metacognição enquanto conhecimento, percepção, avaliação, regulação e organização dos próprios processos cognitivos é um conceito bastante relacionado à educação, a atividades cognitivas como a leitura e às FEs, evidenciando implicações pedagógicas que serão explanadas abaixo.

Em relação ao primeiro item das implicações pedagógicas, a educação, segundo Ribeiro (2003), alguns estudos observaram que participantes eficientes na execução de tarefas acadêmicas possuíam competências metacognitivas bem desenvolvidas. Isso porque evidenciaram compreender a finalidade de tarefas, planejaram sua realização, aplicaram e alteraram estratégias conscientemente, avaliando sua execução (FLAVELL; WELLMAN, 1977). A metacognição está ligada a aspectos como independência na realização das atividades escolares, organização do espaço e material de estudo, cumprimento de prazos, planejamento de estudos, procura de novas soluções quando há falhas, consciência dos pontos fortes e fracos individuais, criação de novas estratégias de estudo, ou seja, está relacionada a aprender a aprender, certamente uma das competências educacionais e profissionais do século XXI.

Na aprendizagem, a metacognição pode mediar a percepção sobre os próprios erros e dificuldades no tocante a tarefas, conteúdos, assim como em relação ao monitoramento de emoções e motivações para o estudo e à capacidade de avaliação do desempenho na tarefa e do emprego de estratégias mais eficientes. Isso porque a atenção e a orientação nos processos

metacognitivos permite ao indivíduo melhorar sua habilidade de aprender de forma geral (FLAVELL; GREEN; FLAVELL, 1990).

Segundo Poersch (1997), aprender é um processo mental em que se formam e se alteram estruturas cognitivas, transferem-se e/ou se aplicam a outras estruturas prévias. Para Vygotsky (2005), funções intelectuais superiores, marcadas pela consciência e o controle, pautam as relações dos educandos com o conhecimento. De início, o aprendiz é pouco consciente de sua cognição, mas tende a ampliar suas capacidades de autorregulação com a maturidade cognitiva, a introdução de princípios metacognitivos pode auxiliar/ampliar o ensino. A metacognição pode ser uma estratégia de andamento, *scaffolding* (andaime em P), tipo de processo em que o professor firma uma base sobre a qual o aprendiz pode ter um apoio e através dela chegar a patamares mais elevados de estruturação cognitiva. Nesse viés, o erro pode ser visto como um importante construto cognitivo e metacognitivo. De acordo com Pelosi, Feltes e Farias (2014), existe uma associação do conceito de metacognição com a aprendizagem colaborativa, ensino em estratégias que são buscadas para a compreensão e avaliação de informações a partir das relações entre professor, aprendiz e colegas.

Há diferentes modelos e intervenções pedagógicas que contemplam princípios metacognitivos, mas, normalmente, há três elementos básicos: o desenvolvimento de um plano de ação, o monitoramento do plano de ação e a avaliação do plano de ação. Além disso, a instrução direta, o modelamento e a prática são os três aspectos da metacognição que normalmente são levados em consideração.

Uma linha didática cognitivista é baseada no estímulo do pensamento reflexivo (POERSCH, 1997), de forma a promover a autodireção do aluno, a partir de um treinamento estratégico, desenvolvendo um perfil marcado pela habilidade de gerenciamento de objetivos e de tempo para aprendizagem, a consciência de uso de materiais e recursos pedagógicos e o desenvolvimento de estratégias de aprendizado (HEDGE, 2000). Os estudantes podem aprender estratégias em momentos interativos com seus tutores ou pares, de forma indireta, mas o desejado para o contexto escolar e acadêmico é que os alunos aprendam estratégias metacognitivas profunda, metódica e diretamente através do professor (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999).

Mettrau e Mathias (1998) afirmam que os docentes, em geral, possuem pouco conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem e os benefícios que podem vir à aprendizagem pela inclusão de um currículo fundamentado na metacognição. Em termos metodológicos, a proposição de atividades estratégicas, com propósito; e o ensino de estratégias de aprendizado genérico, como se concentrar no aprendizado, organizá-lo, planejá-lo e avaliá-

lo (OXFORD, 1990), pode ser um caminho ao encontro de uma prática de ensino integrada, em que as áreas dialogam epistemologicamente.

Em relação ao segundo item das implicações pedagógicas, a leitura, o conceito de metacognição também está relacionado a atividades cognitivas como a compreensão leitora. Para Baker e Anderson (1982), deficiências ao entender os propósitos de um texto, identificar partes mais importantes e avaliar sua consistência e clareza estão relacionadas a lacunas metacognitivas. Isso representa uma lacuna porque habilidades de automonitoramento caracterizam os leitores proficientes (BROWN, 1980; KLUWE; WEINERT, 1987). Observando esses aspectos, é possível vislumbrar as dificuldades que podem ser geradas por uma história escolar marcada por falhas no desenvolvimento de competências metacognitivas na leitura.

No plano do ensino da escrita, escrita que é uma atividade grandemente atrelada à leitura, a metacognição aplicada ao ensino pode auxiliar no planejamento do texto, antes que este seja produzido. Também pode auxiliar na elaboração de resumos, por exemplo, de forma a instrumentalizar com ferramentas para entender ideias centrais de um texto e diferenciar ideias principais de ideias secundárias.

Na leitura, a metacompreensão, “[...] mecanismo que se refere aos nossos pensamentos sobre compreensão de leitura [...]” (MATLIN, 2004, p. 121), pode se manifestar através de sensações, como, por exemplo, a de necessitar de releitura. Atuando como potencializador da leitura, especialmente havendo incompreensão, para Matlin (2004), utilizar o processamento leitor profundo e realizar pré-teste e *feedback* das atividades relacionadas à compreensão leitora auxiliaria no seu desenvolvimento.

Além disso, desenvolver, nos alunos, capacidades para uma autopercepção acurada de seu desempenho leitor e uma autointervenção sobre a compreensão leitora, estimular estratégias leitoras que fomentem o desenvolvimento de aspectos relacionados à competência leitora como a competência lexical são possibilidades para estímulo de uma prática metacognitiva de ensino da leitura. Enfocando ainda o plano da leitura, para Colomer e Camps (2002), o papel do professor é fornecer a base para que o que é lido agora se converta em leitura própria mais adiante. Nessa perspectiva, a escola configuraria um espaço de diferentes modos de ler a partir de tipos e gêneros textuais distintos, proporcionando, entre outros aspectos, o crescimento da bagagem de leitura do aluno e o ler para aprender.

Ademais, Sim-Sim e Micaelo (2006) fazem sugestões de atividades para estímulo da autonomia do leitor, como: refletir sobre a estrutura do texto; identificar o centro do conteúdo do texto; estabelecer propósitos de leitura; elaborar perguntas e representações mentais sobre o

texto lido e pensar em voz alta após a leitura. Essas práticas são especialmente importantes em um contexto no qual a compreensão literal é privilegiada em detrimento da compreensão inferencial (ARAÚJO, 2005), em que questões interpretativas estão frequentemente mais a serviço da avaliação do que do ensino (GIASSON, 2000) e de que vários índices como PISA provam os péssimos resultados brasileiros em testes de leitura.

A instrução empregando estratégias de leitura pode ser um caminho. Alguns dos autores que encontraram resultados benéficos a partir da instrução explícita de estratégias leitoras são de Anderson (2002), Butler (1997), Cohen (1998), Nunan (1997), seja em contexto de língua materna quanto em língua estrangeira.

Dois programas instrucionais relacionados à sumarização e à compreensão leitora são Casazza (1993), com o modelo EMQA (*Explanation, Modeling, Questioning, and Application*), em que, primeiro, os alunos recebem uma explicação explícita sobre resumos; em seguida, é realizado o modelamento de uma atividade de leitura e resumo e, logo após, alunos são induzidos a questionar o processo de resumo-escrito; e, finalmente, há o componente de aplicação, quando os alunos constroem suas próprias sínteses. Carr e Ogle (1987), por seu turno, desenvolveram uma técnica de leitura de pensamento, o "K-W-L Plus", que visa a ajudar os alunos a acompanhar a sua leitura. A técnica é basicamente dividida em três etapas: *Know- K* – listar o que se conhece sobre o tema, *Why- W* – questionar o que se deseja saber e *Learn- L* – mapear e resumir o que foi aprendido durante a leitura.

Quanto ao terceiro item das implicações pedagógicas, referente à relação da metacognição com as FEs, para Fernandez-Duque, Baird e Posner (2000), déficits executivos como o planejamento precário (ou seja, negligência do objetivo), monitoramento de déficits e problemas de recuperação de memória, estão estreitamente relacionados com a regulação metacognitiva. Negligência nos objetivos reflete uma dissociação entre o conhecimento metacognitivo e a aplicação do conhecimento (ou seja, o controle metacognitivo). O monitoramento de memória também afeta os julgamentos de aprendizagem ('eu conheço este material?') e, conseqüentemente, a alocação do tempo de estudo. Há componentes neurocomportamentais que interferem no estudo, na leitura, etc, como o tempo em que conseguimos prestar atenção em tarefas. Como trazer esses conhecimentos da academia sobre FEs para o contexto da sala de aula? Eis um desafio.

Com relação especificamente à MT, estudos de treinamento cognitivo evidenciaram melhoras nesta capacidade específica. Westerberg, Forssberg e Klingberg (2001) mencionam mudanças nos padrões de ativação cerebral após treinamento cognitivo. Esses estudos deram base para o *Cogmed Working Memory Training*, programa de treinamento cerebral disponível

para faixas etárias de pré-escolares a idosos. Baseado no modelo de memória de múltiplos componentes de Baddeley e Hitch (1974), estudos prévios de intervenção dos autores encontraram evidências de potencialização na memória operacional verbal e visuoespacial.

Também em relação a outras FEs, tem se ouvido falar de programas de treinamento cognitivo, que prometem melhoras quanto a lapsos de memória, controle inibitório ineficiente e falta de atenção, vinculando a progressos na aprendizagem.

Achados que vão na linha do melhoramento cognitivo podem ser altamente benéficos ao contexto educacional, especialmente em indivíduos que tenham uma performance reduzida. Segundo o autor, diferenças individuais em termos de benefícios relacionados ao treinamento sugerem que o processo de treinamento da MT e do controle executivo frequentemente induz efeitos de compensação com benefícios maiores em indivíduos de baixa performance em relação aos de melhor performance.

A MT está ligada à leitura fluente e automatizada (PIPER, 2015), e seus recursos são relevantes na formação de inferências, na integração de informações e no monitoramento leitor. Além da decodificação de letras e palavras, o acesso lexical, a segmentação sintática, a construção e o monitoramento de inferências são processos que precisam estar automatizados para que não haja sobrecarga da MT durante a leitura. Considerando o impacto da MT na leitura, docentes podem propor atividades mais estruturadas, com instruções mais objetivas, ao lidar com alunos com déficits na MT.

Tanto a MT quanto a atenção têm grande destaque na aprendizagem, sendo que a primeira faz a ligação com a memória de longo prazo, ao fazer o armazenamento temporário para tarefas complexas como a compreensão leitora, enquanto a segunda é importante para que se compreendam e armazenem informações que nos são passadas na memória de longo prazo. A MT e a atenção são apenas dois exemplos de FEs, mas todas funções cognitivas têm seu papel na aprendizagem e, na medida do possível, atividades escolares de treino cognitivo devem ser inseridas.

Ainda assim, outra discussão que pode ser levantada diz respeito ao estímulo do bilinguismo que, segundo alguns estudos, está ligado à potencialização cognitiva e a realizações acadêmicas (FERNANDEZ; NIELSEN, 1986). Vários autores relacionam melhores índices em algumas FEs como a atenção seletiva (GREEN; BAVELIER, 2003), a inibição (GREEN, 1998), a flexibilidade cognitiva (PEARL; LAMBERT, 1962) e à MT (BIALYSTOK et al., 2004). A aprendizagem está altamente relacionada à MT, tende-se a gravar o que, de fato, é aprendido e para aprendizagem ocorrer, precisa-se de memória (IZQUIERDO et al., 2013). Na aprendizagem há vários processos atencionais envolvidos.

Há uma grande demanda pelo aprendizado de uma segunda língua, especialmente I, que é uma língua internacional. Segundo o relatório “Demandas de Aprendizagem de Língua Inglesa no Brasil” do British Council (2014), somente 5,1% da população brasileira com mais de 16 anos afirma possuir algum conhecimento no idioma, sendo que 47% em nível básico. Escolas bilíngues também têm se multiplicado. Pensar em metodologias e currículos que contemplem o papel da metacognição na leitura também em L2 nas técnicas pedagógicas empregadas, respaldadas por estudos científicos, é uma necessidade e um desafio para a realidade de ensino de língua estrangeira no Brasil.

Após a apresentação da relação entre metacognição, compreensão e proficiência leitoras bilinguismo e FEs na educação e também da base teórica que fundamenta este trabalho, segue no próximo capítulo o delineamento do estudo aqui desenvolvido. O estudo pretende contribuir com dados empíricos e uma reflexão teórica acerca da relação entre metacognição na leitura em L1, proficiência leitora na L1 e na L2 e componentes de FEs. Assim, passa-se a apresentar o delineamento do estudo experimental, bem como os resultados e a discussão, à luz da fundamentação teórica desenvolvida até aqui.

3 ESTUDO EMPÍRICO

3.1 OBJETIVOS

3.1.1 Objetivo geral

Verificar se há uma relação entre metacognição na leitura em L1 (P), (uso de estratégias metacognitivas de leitura e consciência metacognitiva de estratégias leitoras, ambas em L1) com proficiência leitora em L1 e L2 (I) e desempenho nos componentes de FEs analisados, verificando qual desses fatores impactará mais em metacognição na leitura em L1.

3.1.2 Objetivos específicos

Objetivo 1: Verificar se há uma relação entre metacognição na leitura em L1 (uso de estratégias metacognitivas de leitura e consciência metacognitiva de estratégias leitoras, ambas em L1) e proficiência leitora em L1 e L2; se há uso mais frequente de estratégias e maior consciência metacognitiva nos grupos com maior proficiência leitora em L1 e L2.

Objetivo 2: Verificar se há uma relação entre metacognição na leitura em L1 (uso de estratégias metacognitivas de leitura e consciência metacognitiva de estratégias de leitura, ambas em L1) e o desempenho nos construtos de FEs analisados; se o uso mais frequente de estratégias e a maior consciência metacognitiva estão relacionados a um melhor desempenho nos construtos de FEs analisados.

Objetivo 3: Verificar se há uma relação entre proficiência leitora em L1 e L2 e desempenho nos construtos de FEs analisados; se maiores índices de proficiência leitora em L1 e L2 estão relacionados a melhores índices nos construtos de FEs analisados e se os grupos bilíngues com maior proficiência leitora em L1 e L2 ou apenas em L2 apresentarão desempenho melhor nos construtos de FEs analisados.

3.2 HIPÓTESES

3.2.1 Hipótese geral

Acredita-se que haverá 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), proficiência leitora em L1 e L2 e desempenho em construtos de FEs analisados. Mais especificamente, acredita-se que a proficiência leitora mais alta em L1 e L2 e melhores resultados em FEs correlacionarão 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 MARSI). Ainda, postula-se que o grupo bilíngue proficiente leitor em ambos os idiomas (GBapIPI) será o que apresentará os melhores escores em metacognição na leitura em L1, considerando evidência de estudos que correlacionam bilinguismo e estratégias metacognitivas de leitura, como, por exemplo, Aryadoust e Zhang (2016), Liu (2013), Kim (2011) e Kolic-Vehovec, Bajanski e Zubkovic (2011).

3.2.2 Hipóteses específicas

Hipótese 1: Acredita-se que haverá uma relação positiva entre a habilidade de metacognição na leitura em L1 (uso de estratégias metacognitivas de leitura e consciência metacognitiva de estratégias leitoras, ambas em L1) e o nível de proficiência leitora em L1 e L2. Uso mais frequente de estratégias e índice mais elevado de consciência metacognitiva serão encontrados no grupo bilíngue proficiente leitor em ambos os idiomas (GBapIPI) em relação aos grupos “monolíngues”, de alta proficiência leitora em P e de baixa proficiência leitora em ambos os idiomas (GMapI e GMbplPI), maior também do que no grupo bilíngue de alta proficiência leitora em I (GBapII), cujo desempenho será melhor do que o do monolíngue de baixa proficiência leitora em ambos os idiomas (GMbplPI).

Hipótese 2: Acredita-se que haverá uma relação positiva entre metacognição na leitura em L1 (uso de estratégias metacognitivas de leitura e consciência metacognitiva de estratégias leitoras, ambas em L1) e desempenho nos construtos de FEs analisados. O uso mais frequente de estratégias e maior consciência metacognitiva serão encontrados nos grupos com melhores

desempenhos nos construtos de FEs analisados, bilíngues de alta proficiência leitora em ambos os idiomas (GBapIPI) e monolíngues de alta proficiência leitora em P (GMapIP).

Hipótese 3: Acredita-se que haverá uma relação positiva entre proficiência leitora em L1 e L2 e desempenho nos construtos de FEs analisados. Os grupos - bilíngue de alta proficiência leitora em ambos os idiomas (GBapIPI) e monolíngue de alta proficiência leitora em P (GMapIP) - apresentarão melhor desempenho nos construtos de FEs analisados em relação aos grupos bilíngue de alta proficiência leitora em I (GBapII) e monolíngue de baixa proficiência leitora em ambos os idiomas (GMbplPI).

3.3 MÉTODO

Esta pesquisa caracteriza-se por ser um estudo transversal, descritivo e inferencial, que contrasta dados entre participantes de grupos de alta e baixa proficiência leitora em L1 e L2. Na avaliação do desempenho, foi realizado o tratamento quantitativo e qualitativo dos dados.

Nesta tese, empregou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica, com revisão de estudos sobre metacognição, compreensão e proficiência leitoras, bilinguismo e FEs. Também utiliza-se a pesquisa empírica, a partir de um estudo cuja metodologia contém tarefas de compreensão leitora com protocolo verbal leitor retrospectivo, além de tarefas para avaliar a consciência metacognitiva de estratégias leitoras e habilidades em FEs.

3.3.1 Estudo piloto

Para avaliar e aprimorar procedimentos e instrumentos a serem adotados na coleta de dados desta pesquisa, um estudo piloto foi conduzido. Observou-se tempo de execução, repercussão da aplicação das tarefas, resultados, avaliando também a qualidade e clareza dos instrumentos e de suas instruções.

Constituíram, a amostra final, dois leitores monolíngues, de baixa proficiência leitora em P e bilíngues, de alta proficiência leitora em I, universitários de uma instituição educacional de nível superior. Os participantes fizeram tarefas referentes à proficiência leitora em ambos os idiomas, à metacognição na leitura em L1, a FEs e a questionários sobre saúde (Fonseca et al., 2012), status socioeconômico Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA, 2016) e histórico e conhecimento de línguas, “Questionário de conhecimento linguístico e hábitos de leitura” de Bencke (2008).

Quanto aos resultados nos questionários, em relação à saúde, nenhum participante apresentava uma situação de saúde que interferia em situações de leitura. Referente às condições sociais, três participantes pertenciam às classes D-E. Apenas um participante, o qual estava no grupo dos bilíngues, pertencia ao estrato socioeconômico B.

Referente aos resultados de histórico e conhecimento de línguas, do grupo dos monolíngues, M1 (monolíngue 1) estava no quinto semestre do curso de Engenharia de Controle e Automação, pertencia à classe baixa, estudou I apenas na escola. Classificou-se como de nível ruim a péssimo em todas as habilidades linguísticas em I com exceção de leitura, na qual se classificou como bom. Lia em P uma ou duas vezes por semana e, em I, infreqüentemente. Lia em P e I mais para informação e para aprendizado/lazer, principalmente textos narrativos e descritivos, em especial na Internet. Em ambos os idiomas, conhecia sobre estratégias de leitura.

M2 (monolíngue 2) cursava Engenharia de Controle e Automação no segundo semestre, pertencia à classe média. Começou a estudar I com 14 anos e estuda eventualmente I. Classificou suas habilidades linguísticas como excelentes, com exceção da compreensão auditiva em I que classificou como muito boa. Em P, lia textos opinativos e argumentativos e, em I, narrativos/descritivos, especialmente, de livro didático; – além desses, também textos na Internet. Conhecia sobre estratégias de leitura somente com maior clareza em P.

Do grupo dos bilíngues, B1 (bilíngue 1) cursava Engenharia Mecânica no nono semestre, pertencia à classe média. Estudou I por sete anos, em escola de idiomas por 4 anos, residiu no exterior por um ano, começou a estudar I com 10 anos. Classificou suas habilidades linguísticas como excelentes, com exceção da compreensão auditiva em I que classificou como muito boa. Em ambos os idiomas, lia principalmente textos opinativos e argumentativos. Em P, lia, especialmente, jornal, revista e livro didático e em I; além desses, também textos da Internet. Em ambos os idiomas, conhecia sobre estratégias de leitura.

B2 (bilíngue 2) cursava Engenharia de Controle e Automação no quarto semestre, pertencia à classe média. Estudou I em escola de idiomas por 7 anos, estudava eventualmente I. Em P, lia tanto textos opinativos e argumentativos quanto narrativos/descritivos, de jornal, revista e livro didático. Em I, lia textos narrativos/descritivos, dos mesmos suportes mencionados em P, além de textos da Internet. Em ambos os idiomas, conhecia sobre estratégias de leitura.

Os três questionários pessoais usados – de saúde, status socioeconômico e de histórico e conhecimento de línguas - foram mantidos para a coleta de dados oficial. Optou-se, porém, pela análise de menos itens em relação aos descritos no piloto.

Para avaliar a proficiência leitora, empregaram-se os testes Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e *Test of English as a Foreign Language Institutional Testing Program* (TOEFL ITP). Para o teste de compreensão leitora em língua materna, aplicou-se a parte de P do Exame Nacional de Ensino Médio de 2015, composta por 13 questões de múltipla-escolha, com duração de 1h. Desse modo, observou-se que esse não seria o melhor instrumento para verificar a questão da proficiência leitora, já que é muito baseado em leitura de charges, peças publicitárias e, para os objetivos desta tese, seria melhor observar a proficiência leitora a partir de questões pontuais sobre temática, argumentos e estruturação de um texto.

Já para o teste de proficiência leitora em língua estrangeira, empregou-se o teste de I TOEFL ITP, seção 3, compreensão leitora, formado por 50 questões. O teste teve duração de 1h e 15 minutos. Esse teste foi substituído, na coleta de dados oficial, pelo *Michigan Test*, teste o qual a pesquisadora apresentava acesso a várias provas e gabaritos e julgou de mais fácil aplicação.

Para avaliação da metacognição em leitura em L1, foram empregados dois testes: o MARSÍ, *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* de Mokhtari e Reichard (2002) e o Instrumento de compreensão leitora em P de Bencke (2008). O primeiro mede a consciência metacognitiva de estratégias de leitura e o segundo, a compreensão leitora e, especialmente, o emprego de estratégias metacognitivas de leitura. O segundo continha tarefas de múltipla-escolha, resumos, hipóteses sobre o texto e avaliação da tarefa, as quais não foram descritas aqui, já que o propósito central era analisar as estratégias.

Com relação aos resultados no MARSÍ, pode-se observar que, de fato, os grupos bilíngues apresentaram uma consciência metacognitiva mais elevada em relação aos grupos monolíngues. M1 obteve a média de 3,3, M2, 3,2; ambos nível médio de consciência metacognitiva. B1 obteve média global de 3,7, B2 obteve 3,73, indicando alta consciência metacognitiva.

Segue o Quadro 5 com os resultados dos participantes, em termos de pontuação numa escala de 0 a 10 nos testes TOEFL ITP e ENEM e 0 a 5 em MARSÍ:

Quadro 5- Resultados dos participantes nos testes de proficiência leitora em P e I e no Inventário de consciência metacognitiva de estratégias de leitura

| Participantes | TOEFL ITP | ENEM | MARSI |
|----------------------|------------------|-------------|--------------|
| M1 | 2,3 | 2,4 | 3,3 |
| M2 | 2,4 | 2,0 | 3,2 |
| B1 | 8,8 | 7,54 | 3,7 |
| B2 | 9,1 | 7,54 | 3,7 |

Fonte: A autora (2017).

Notas: TOEFL ITP = *Test of English as a Foreign Language, Institutional Testing Program*

ENEM = Exame Nacional do Ensino Médio (2015)

MARSI = *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory*

No segundo teste sobre metacognição na leitura, Instrumento de compreensão leitora em P de Bencke (2008), a análise de dados das estratégias metacognitivas de leitura foi realizada a partir da taxonomia de Kopke Filho (2002); Joly, Cantalice e Vendramini (2004); Joly, Santos e Marini (2006) e Joly (2007) (APÊNDICE E).

No grupo de baixa proficiência leitora em ambos os idiomas, prevaleceram as estratégias *opinar sobre as informações do texto, avaliar quanto entendeu do texto e voltar àquelas partes sobre cuja compreensão não se sente seguro e relacionar o assunto do texto com o que já conheço sobre o assunto*, perfazendo, ao total, 39 incidências de estratégias. O grupo proficiente leitor em ambos os idiomas, por sua vez, empregou 45 estratégias e as mais empregadas foram *analisar se as informações são lógicas e fazem sentido, verificar o que já sei e conheço sobre o assunto tratado pelo texto, escrever com minhas palavras as informações que destaquei como mais importantes*. Houve uso tipológico mais diferenciado e frequente de estratégias pelos bilíngues (proficientes leitores em ambos os idiomas) em relação aos monolíngues (não proficientes leitores em ambos os idiomas). O estudo piloto não contemplou a diferença entre grupos proficientes leitores apenas em L1 ou apenas L2.

Após o período de qualificação, foi solicitado refazer o instrumento para avaliação das estratégias metacognitivas de leitura. Isso porque o texto informativo empregado para o primeiro piloto tratava de diferenças entre os sexos na perspectiva biológica, tema cujas investigações avançam consideravelmente e o texto datava de 2008. No novo instrumento, escolheu-se um texto atual, de menor extensão, algumas questões foram retiradas, para tornar a tarefa mais enxuta e acrescentou-se uma questão de verdadeiro e falso, tipo de questão bastante empregada em avaliações de leitura para verificar a compreensão leitora.

Para avaliação dos construtos de FEs, empregaram-se os testes *Hayling*, Cancelamento de sinos, *DS* e *TMT*. Verificou-se diferença no emprego das funções executivas testadas pelas tarefas acima entre grupos monolíngues e bilíngues, com vantagem bilíngue. Observou-se que a experiência de realizar os testes *Hayling* e Cancelamento de sinos foi de difícil aplicação, sendo, posteriormente, mantidos *DS* e *TMT* e acrescentado o *WS*, para verificação da memória de natureza mais verbal, o último sugerido pela banca.

Na primeira assessoria estatística realizada, o propósito era discutir quantidade de testes/estímulos e de participantes necessários para os cálculos estatísticos. Segundo o estatístico consultado, a quantidade de testes estava adequada, sendo apropriada a existência de dois testes para verificar a pergunta central da pesquisa – metacognição na leitura.

Para verificar essa questão numérica dos participantes, foi utilizado o *R studio* no teste GPower 3.1.9.2¹¹. Estimou-se uma diferença de comportamento entre bilíngues e monolíngues de 0.65 para 0.35. Em uma primeira análise, considerando o design experimental do estudo, a análise estatística feita seria a comparação de proporções. A banca sugeriu o teste Qui quadrado, que se trabalha com medidas bivariadas, bem como a possibilidade de se aplicar a regressão lógica da Análise de Variância (ANOVA) a partir de dados binários. Por sugestão da estatística que assessorou esta tese, empregaram-se os testes de Correlação de Spearman e Kruskal-Wallis, os quais forneceram resultados semelhantes ao Qui Quadrado e ANOVA, também realizados para fins de comparação, mas não utilizados.

De modo geral, a aplicação do projeto piloto foi muito importante para estimar a média de tempo de aplicação das tarefas, organizar a logística de coleta nas universidades, bem como verificar se os instrumentos respondiam aos objetivos propostos. Por fim, esse projeto piloto mostrou que alguns procedimentos de aplicação mereciam maior atenção do que outros por parte da pesquisadora para sua administração correta.

3.3.2 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, que não estivessem no primeiro ano, de cinco instituições universitárias, alunos de Cursos Superiores de Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Mecânica, Engenharia Civil, Tecnólogo em Processos

¹¹ G*Power é uma ferramenta para calcular as análises de poder estatístico para muitos testes diferentes t, F testes, testes χ^2 , testes de z e alguns testes exatos.

Gerenciais, Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnólogo em Logística, Tecnólogo em Administração, Ciência da Computação, Farmácia e Medicina Veterinária. Os participantes também não poderiam ser alunos de Licenciatura, pois a formação voltada ao ensino poderia ter influência no conhecimento de estratégias leitoras, bem como na maior consciência de estratégias de leitura.

Para se obter participantes para essa pesquisa, foram afixados cartazes em murais de diferentes universidades, realizados contatos com coordenadores de cursos e colegas da área de Letras das instituições. Além disso, divulgou-se sobre a pesquisa em redes sociais como *Facebook*.

Antes de iniciar os instrumentos, os participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Apêndice A, um dos requisitos para participação no projeto, aprovado no Comitê de Ética sob o número 0038.0.109.000-07.

Os participantes foram divididos em quatro grupos, mutuamente exclusivos, de acordo com a proficiência leitora, alta e baixa proficiência leitora em L1 e L2, a partir do resultado obtido em testes de proficiência. Quanto aos critérios de inclusão, a amostra final contemplou leitores proficientes em ambos os idiomas, de alta proficiência leitora em I e baixa proficiência leitora em P, de baixa proficiência leitora em I e alta proficiência leitora em P e de baixa proficiência leitora em ambos os idiomas, em resumo, comportamentos de extremo de proficiência leitora. Todos os comportamentos que não obedecessem à pontuação designada para seleção através de testes de proficiência em ambos os idiomas (seção 3.3.2), comportamentos intermediários, foram excluídos. Optou-se por utilizar a nomenclatura de “leitor de baixa proficiência” em vez de não proficiente, reconhecendo que todo leitor apresenta, pelo menos, algum grau de proficiência.

Não houve eliminação de participantes em razão de problemas de visão não corrigidos ou problemas psiquiátricos não tratados. Entretanto, treze participantes não foram incluídos porque não realizaram todas as atividades e duas participantes foram excluídas por terem cursado uma graduação prévia. A graduação prévia não era desejável para não configurar maior bagagem de leitura e conhecimento de estratégias de leitura, destoando do perfil da maioria dos participantes.

Todos os instrumentos, com exceção do Teste de Proficiência Leitora em I foram apresentados e respondidos em P. Também todos os instrumentos, com exceção dos testes de FEs, foram aplicados pela própria pesquisadora.

3.3.3 Instrumentos, procedimentos e formas de análise

Abaixo, primeiramente, são apresentados os instrumentos para a seleção e exclusão dos participantes. Posteriormente, apresentam-se as tarefas referentes à metacognição na leitura e à compreensão leitora em P. Na sequência, são apresentados os instrumentos referentes à testagem das FEs. Ao término, seguem os questionários de perfil pessoal e linguístico, contendo informações sobre saúde, nível socioeconômico, conhecimento linguístico e hábitos de leitura.

3.3.3.1 Instrumentos para seleção dos participantes

* TESTE DE PROFICIÊNCIA LEITORA EM LÍNGUA INGLESA–*MICHIGAN TEST*:

Para a definição dos grupos, os participantes responderam (individualmente ou em grupo) a um exemplar *sample* do teste de proficiência leitora do *Michigan Test*, somente a parte que mede a compreensão leitora. O *Michigan Test* é um teste de proficiência validado, cujo objetivo da aplicação neste estudo é selecionar os grupos de acordo com os escores obtidos.

O resultado do exame abrange os níveis de A2 a C1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR). A parte de compreensão leitora do *Michigan Test* possui 75 questões de múltipla escolha de interpretação textual, vocabulário e gramática, incluindo diferentes gêneros textuais, com duração de 1h e 15 min. O teste contém perguntas de múltipla-escolha sobre vocabulário e interpretação de texto de diferentes gêneros textuais.

Partiu-se da pontuação de níveis extremos, C1 (68 a 75 acertos), maior nível de proficiência leitora e A2 (35 acertos para menos), menor nível de proficiência leitora. Devido ao *design* complexo, foi necessário trabalhar com pontuações flexibilizadas, para que a amostra fosse mais robusta, conforme segue abaixo:

- a) Leitores de alta proficiência leitora em L2: pontuação igual ou superior a 61 acertos na versão *sample* do teste de proficiência leitora em I (*Michigan Test*);
- b) Leitores de baixa proficiência leitora em L2: pontuação igual ou inferior a 38 acertos na versão *sample* do teste de proficiência leitora em I (*Michigan Test*).

A amostra final, portanto, excluiu participantes cujas pontuações oscilassem entre 39 e 60 acertos.

* TESTE DE PROFICIÊNCIA LEITORA EM PORTUGUÊS (PUCRS 2016/2):

Os alunos realizaram um teste de proficiência leitora em P de uma universidade gaúcha, individualmente ou em grupos, com o propósito de avaliar a leitura em P. Esse teste é composto por duas partes, a parte de compreensão leitora, empregada nesta pesquisa, e a realização de uma redação. Foi definido o tempo de 1h para a realização da tarefa de compreensão e a parte de redação não foi utilizada. O teste contém 10 questões a respeito de dois textos curtos. Considerando a pontuação flexibilizada empregada para inclusão de participantes de alta e baixa proficiência leitora em I, estabeleceu-se uma regra de três para fins de equiparação com a pontuação em P:

- a) Leitores de alta proficiência leitora em L1: pontuação igual ou superior a 8 acertos no teste de proficiência leitora em P;
- b) Leitores de baixa proficiência leitora em L1: pontuação igual ou inferior a 5 acertos no teste de proficiência leitora em P.

A amostra final, portanto, excluiu participantes cujas pontuações oscilassem entre 6 e 7 acertos.

3.3.3.2 Instrumentos para verificação da compreensão leitora e da metacognição na leitura em Português

Para verificação da metacognição em leitura em P, foi elaborado, pela autora, um instrumento para avaliação da compreensão leitora e verificação de estratégias metacognitivas de leitura, ambos em L1. Também foi empregado o instrumento validado de autoavaliação da consciência metacognitiva de estratégias leitoras de Mokhtari e Reichard (2002), traduzido para o P e com a devida licença de utilização do instrumento pelo autor. Ambos instrumentos foram descritos abaixo.

*INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO LEITORA E AVALIAÇÃO DO USO DE ESTRATÉGIAS (AUTORA, 2017):

O instrumento de compreensão leitora e avaliação do uso de estratégias é um teste de leitura em P elaborado pela autora, formado por questões de múltipla-escolha, questões de verdadeiro e falso, questões de avaliação da tarefa e resumo (APÊNDICE C), o qual foi aplicado em grupo, na maioria dos casos. Não há testes validados para avaliação da metacognição em leitura com adultos no Brasil, de modo que foi necessária a construção de um instrumento específico.

Não foi definido um tempo limite para a aplicação. A maioria dos participantes levou de 30 a 50 minutos para realizá-lo e empregou lápis, papel e borracha para realizar a tarefa. O participante poderia dispor de total liberdade para reportar os seus pensamentos e ações leitoras. O instrumento utiliza a técnica do protocolo escrito retrospectivo, apresenta um texto com um tema de domínio geral – papel da memória operacional na inteligência – tema escolhido com o propósito de causar motivação e interesse pela leitura. O texto apresenta novecentas e dezoito palavras, já que certa extensão de texto é necessária para que se evidencie o uso de estratégias de leitura, segundo Neves (2006).

Por sua tipologia objetiva-descritiva, um texto informativo foi escolhido para a tarefa, gênero textual de grande familiaridade escolar. Discutindo a vinculação entre a memória operacional e a inteligência geral, *O segredo escondido na memória* foi publicado na edição de setembro de 2016 da Revista *Mente e Cérebro*, ano XII, edição número 284, volume 22 e contém 394 palavras e quatro parágrafos.

Em relação ao conteúdo, nos dois primeiros parágrafos, o texto inicia apresentando a tese de que a memória operacional pode estar na base da inteligência geral e, em seguida, define memória operacional. Nos dois últimos parágrafos, apresenta-se o estudo do neurocientista Torkel Klingberg do Instituto Karolinska de Estocolmo, o qual mapeou a atividade cerebral de adultos antes e depois de um programa de treinamento da memória operacional, concluindo com a tese de que o treinamento da memória operacional pode ampliar o poder do cérebro.

Logo abaixo, no Quadro 6, segue a estrutura tipológica das questões do Instrumento de compreensão leitora e avaliação do uso de estratégias:

Quadro 6 - Estrutura do instrumento de compreensão leitora e avaliação do uso de estratégias

| Instrumentos de coleta de dados | |
|--|---|
| Parte I | Texto de 04 parágrafos com protocolo escrito |
| Parte II | 04 questões de múltipla escolha |
| Parte III | 01 Questão de julgamento de alternativas (Verdadeiro e Falso) |
| Parte IV | 01 Questão de resumo |
| Parte V | 01 Questão de reflexão sobre a compreensão leitora |

Fonte: A autora (2018).

Para a validação do instrumento e avaliação das respostas foram consultados três juízes especialistas da área de Letras e dois juízes de outras áreas. Foi solicitado aos juízes que destacassem as ideias principais do texto, bem como corrigissem as questões de verdadeiro e falso e de múltipla-escolha. A partir disso, validou-se o gabarito prévio, as respostas dos participantes nas questões de verdadeiro e falso e múltipla-escolha foram pontuadas e os resumos foram analisados segundo níveis, conforme orientações de Carrell (1992), a partir das ideias destacadas pelos juízes.

a) Protocolo verbal escrito retrospectivo de estratégias de leitura

Uma das tarefas deste instrumento consistia em reportar pensamentos e ações leitoras, logo após ler cada um dos quatro parágrafos do texto, que, em seguida, eram classificados enquanto estratégias de leitura. A taxonomia utilizada foi a de Kopke Filho (2002), Joly, Cantalice e Vendramini (2004), Joly, Santos e Marini (2006) e Joly (2007), que está listada em categorias no Apêndice E. Essa taxonomia, composta por 67 estratégias, foi, posteriormente, agrupada 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.

É importante destacar que, em um mesmo trecho, é possível observar diferentes estratégias leitoras. Segue abaixo o Quadro 7 com as categorias de estratégias com algumas exemplificações encontradas nas respostas dos participantes:

Quadro 7 - Citações exemplificadoras das categorias de estratégias metacognitivas de leitura

| TIPO DE CATEGORIA DE ESTRATÉGIAS | EXEMPLOS |
|--|---|
| CATEGORIA 01 – Objetivos de leitura Estratégia 06 (Ver como é a organização e sequência do texto) | “Pulei a leitura dos números e nomes próprios, reparei que o parágrafo estava dividido em 2 folhas e me preparei para virar a página sem esquecer o que já tinha lido.” |
| CATEGORIA 02 – Análise da estrutura do texto Estratégia 07 (Organizar um roteiro para ler) | “Por ser o último texto a ser lido, desviei minha atenção pulando a leitura de algumas palavras em LI e não tentando entender o significado de outras.” |
| CATEGORIA 03 – Hipóteses sobre o texto Estratégia 14 (Fazer suposições sobre o significado de um trecho do texto quando não entendo) Estratégia 15 (Verificar se as hipóteses que fiz sobre o conteúdo do texto estão certas ou erradas) | “Comecei a suspeitar que esta diferença é proposital para a aplicação do teste.” “Neste trecho já percebo que o tema tratado no texto não correspondeu ao que eu havia presumido antes de iniciar a leitura.” |
| CATEGORIA 04 – Uso de conhecimentos prévios na leitura Estratégia 17 (Verificar o que já sei e conheço sobre o assunto tratado pelo texto) Estratégia 18 (Relacionar o assunto do texto com o que já conheço sobre o assunto) | “Pensei no meu filho e no meu sobrinho que tem diferentes formas de capacidades. Um tem facilidade com números, porém não exercita e o outro apesar da pouca idade já sabe duas línguas e é autodidata com apenas 5 anos. Imagino que minha irmã passou mais tempo estimulando a aprendizagem dele.” “Ao ler o parágrafo me recordo de sempre ter visto no jornalismo e na pedagogia <i>mainstream</i> que a inteligência, ou melhor, a capacidade de resolver problemas de diferentes naturezas, não se resume a duma ou duas características, apenas (como por exemplo o “QI”).” |
| CATEGORIA 05 – Consulta de referências na leitura Estratégia 20 – Consultar fonte externa quando não compreende palavra, frase, parágrafo | “Tive um pouco de dificuldade de lembrar exatamente o que era a memória operacional – fui pesquisar no Google (...)” |
| CATEGORIA 06 – Avaliação do texto e da compreensão Estratégia 49 (Parar e refletir se compreendo bem ou não o que leio) | “Não consegui ligar este parágrafo com os outros, pois perdi o foco após a conta (98-23+2) e fiquei tentando lembrar dela separando as operações.” |
| CATEGORIA 07 – Atenção a aspectos leitores Estratégia 24 (Ficar atento aos nomes, datas, épocas e locais que aparecem no texto para compreendê-lo) | “Toda a vez que eu leio ‘pesquisas’ eu fico desconfiado, pois muitas delas são falsificadas. Obviamente nesse caso não são.” “Primeiramente tentei entender o significado da palavra ‘neuropsicologia’, pensei por alguns segundos, atribuí a palavra a neurônios e continuei a leitura.” |

Continua

Quadro 7 - Citações exemplificadoras das categorias de estratégias metacognitivas de leitura Continuação

| | |
|--|--|
| CATEGORIA 08 – Elaboração de perguntas e respostas sobre o texto Estratégia 28 (Questionar o texto para entendê-lo melhor) | “Quando li ‘QI’, a imagem de Einsten com a língua de fora veio à minha mente.” “Questionei se antes de ‘a base’ não seria correto utilizar uma vírgula.” |
| CATEGORIA 09 – Produções sobre o texto Estratégia 40 – Escrever com minhas palavras as informações que destaquei como mais importantes | “Mudanças significativas na melhora da maneira que é passado o conhecimento.” |
| CATEGORIA 10 – Imageamento do texto Estratégia 38 – Criar imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto | “O termo ‘sistema de armazenamento’ me lembrou uma figura como se fosse um computador ou banco de dados. |
| CATEGORIA 11 – Releitura do texto Estratégia 53 – Voltar a ler alguns parágrafos ou páginas já lidas quando me distraio | “Demorei um pouco mais para ler esse parágrafo voltando partes, perdendo a concentração e começando de novo várias vezes devido a barulhos externos (latidos de cachorro).” |
| CATEGORIA 12 – Leitura em voz alta Estratégia 58 (Ler em voz alta quando o texto é difícil) | “Começo lendo o texto e sussurro com a boca que a memória operacional é o armazenamento de informações a curto prazo.” |
| CATEGORIA 13 – Interpretação do texto Estratégia 62 (Pensar acerca das implicações ou consequências do que diz o texto) Estratégia 64 (Opinar sobre as informações do texto) | “Por alguns instantes, fico a analisar o que estou lendo e o seu impacto sobre o momento que vivo.” “Concordei pensando que é possível sim uma pessoa melhorar sua capacidade de encontrar soluções, porém fiquei pensando no que vem a ser memória operacional.” |

Fonte: A autora (2018).

b) Questões de múltipla-escolha

Neste instrumento, foram elaboradas questões que observaram aspectos como presença da ideia principal, tese do texto, expressão linguística, argumentos, etc. Ao total, foram 4 questões de múltipla-escolha com cinco alternativas em cada.

c) Questões de verdadeiro e falso

A questão de verdadeiro e falso solicita a classificação, bem como a correção das possíveis falsas asserções, ao total de cinco. Por oportunizar uma chance de acerto e erro de cinquenta por cento, optou-se por acrescentar este tipo de questão antes das questões abertas.

d) Resumos

Os resumos dos textos presentes no Instrumento de compreensão leitora e avaliação do uso de estratégias foram analisados segundo a tipologia de unidades de ideias para protocolos de reconto de Carrell (1992, p. 7), por sua vez, baseada na classificação de Meyer e Freedle (1984). Essa classificação divide os resumos em quatro níveis, os quais aparecem divididos no

quadro logo junto com as ideias e seus conteúdos apresentados em relação ao texto empregado na tarefa Instrumento de compreensão leitora e avaliação do uso de estratégias.

Para efeito de estabelecimento dos níveis dos resumos, 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. O material obtido foi compilado, observando-se as ideias recorrentes entre os juízes de um mesmo texto, sendo que, quando havia ideias divergentes, a pesquisadora procurou avaliar as ideias mais significativas do texto e chegar a um consenso. Esse critério de julgamento também foi utilizado pela pesquisadora para análise das ideias secundárias divergentes entre os juízes. Essa compilação e avaliação das ideias dos juízes deu origem ao Quadro 8 abaixo:

Quadro 8 - Níveis de resumo de Carrell (1992), ilustrados a partir do texto “O segredo escondido na memória”

| CLASSIFICAÇÃO DE RESUMOS | | |
|---------------------------------|---|---|
| <i>Texto</i> | | |
| Níveis de resumo | Conteúdo das ideias | Ideias apresentadas |
| Nível topo | Representa as principais ideias sendo comparadas/contrastadas (passagem de comparação/contraste) ou as principais ideias sendo descritas em coletivo (coleção de passagens de descrições) | A memória operacional, que pode ser melhorada através de treino cognitivo, está relacionada à inteligência. |
| Nível alto | Representa as ideias ou os tópicos principais na passagem | a) Acreditava que o quociente de inteligência (QI) era, em grande parte, determinado pela genética b) A base da inteligência geral está relacionada à capacidade de resolver problemas c) Pesquisas recentes sugerem que a genética é importante, mas a memória operacional pode estar na base da nossa inteligência geral e, além disso, ela pode ser treinada d) Memória operacional é o sistema de armazenamento de informações de curto prazo e) Estímulos ambientais estão relacionados ao raciocínio verbal f) Sistemas neurais podem crescer quando estimulados |
| Nível médio | Representa ideias menores ou subtópicos na passagem | |
| Nível baixo | Representa um detalhe menor na passagem | Uma ou nenhuma das ideias acima |

Fonte: A autora (2017).

Ressalta-se que essa classificação pode ser empregada para avaliar o que o sujeito recorda do texto, avaliando a quantidade e o tipo de informações lembradas. No caso específico do resumo, o objetivo é reportar as informações essenciais do texto de uma forma concisa.

Mesmo assim, tal classificação em níveis é adequada para julgar o nível de importância e pertinência das ideias que a pessoa inclui no resumo.

Para efeito de estabelecimento dos níveis dos resumos, 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. O material obtido foi compilado, observando-se as ideias recorrentes entre os juízes de um mesmo texto, sendo que, quando havia ideias divergentes, a pesquisadora procurou avaliar as ideias mais significativas do texto e chegar a um consenso. Esse critério de julgamento também foi utilizado pela pesquisadora para análise das ideias secundárias divergentes entre os juízes.

d) Questão de autoavaliação da compreensão leitora

A habilidade de autoavaliação da compreensão leitora é uma das manifestações da metacognição na leitura. Nesta tese, uma das formas de observar a autoavaliação da compreensão leitora foi através de uma questão presente no Instrumento de compreensão leitora e avaliação do uso de estratégias.

* QUESTIONÁRIO DE AUTORRELATO DE CONSCIÊNCIA METACOGNITIVA DE ESTRATÉGIAS LEITORAS (MARSI):

Os participantes responderam ao questionário de autorrelato de consciência de estratégias leitoras de Mokhtari e Reichard (2002), em P (APÊNDICE D), chamado *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* – MARSI, Inventário de Consciência Metacognitiva de Estratégias de Leitura. Trata-se de uma escala *likert* de 30 estratégias metacognitivas de leitura, com 5 níveis de frequência de estratégias globais, de suporte e solução de problemas, voltadas para a leitura de textos acadêmicos. Validado pela APA (*American Psychological Association*), esse instrumento é um dos mais empregados nas pesquisas sobre estratégias leitoras. A versão de MARSI utilizada nesta tese é uma tradução para P do original em I, autorizado pelo autor.

Para pontuar, o examinador coloca o resultado na linha abaixo de cada coluna dos tipos de estratégias e divide a pontuação de subescala pelo número de declarações em cada coluna, de forma a obter a média para cada subescala. As subescalas de estratégias devem ser somadas e divididas por 30. Isso gerará 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 há maior emprego de estratégias de leitura, observando se há prevalência do uso de estratégias globais, de resolução de problemas ou de suporte.

A aplicação deste teste foi realizada presencialmente em grupos ou individualmente, sem restrição de tempo e sob a supervisão de uma psicóloga ligada ao grupo de pesquisa ao qual esse trabalho se insere. A maioria dos participantes levou de 5 a 10 minutos para realizar a tarefa. Com a aplicação desta tarefa, que mede consciência metacognitiva de leitura, e com o Instrumento de compreensão leitora e avaliação do uso de estratégias, que verifica tipos e incidências de estratégias leitoras, objetivou-se ter duas medidas de avaliação da metacognição na leitura em L1.

3.3.3.3 Instrumentos para avaliação das funções executivas

Todos os testes de FEs aplicados, seja no estudo piloto, seja no estudo oficial, foram aplicados por uma profissional da Psicologia vinculada ao grupo de pesquisa da professora orientadora, GENP-Grupo de Estudos em Neurolinguística e Psicolinguística. Segue abaixo o Quadro 9 com a descrição das tarefas de FEs que foram utilizadas nesta pesquisa, junto com as respectivas funções que avaliam:

Quadro 9 - Tarefas e os tipos de funções executivas que mensuram (adaptado de Malloy-Diniz et al., 2010)

| TIPOS DE TESTE | FEs |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| Teste de trilhas- não verbal | Inibição, flexibilidade cognitiva |
| <i>Digit Span</i> -não verbal | MT e atenção |
| <i>Word Span</i> -verbal | MT |

Fonte: A autora (2018).

* *Span de dígitos - Digit Span (DS)* (WECHSLER, 1997):

O *Digit Span* é um dos subtestes da bateria de testes Wechsler (1997), os quais medem os quocientes de inteligência verbal, de execução e total, em quatro aspectos: compreensão verbal, organização perceptual, resistência à distração e velocidade de processamento. De acordo com Figueiredo (2003), Figueiredo e Nascimento (2002), o *Span de Dígitos* avalia os componentes fonológico e executivo central da MT.

O instrumento é empregado para mensurar a capacidade de armazenamento da MT, a parte A, *Digit Span Forward (DSF)*, mede atenção e a parte B, *Digit Span Backwards (DSB)*, mede MT, mas o teste como um todo mede a MT (FIGUEIREDO; NASCIMENTO, 2002).

Nesse teste, inicialmente, os participantes serão apresentados a uma série de quatro sequências de dois a cinco dígitos, sendo duas tentativas para cada sequência. Os participantes devem logo fazer a repetição dos dígitos, sendo que o número de estímulos vai aumentando aos poucos, de 2 a 5 itens. Cada repetição na ordem adequada vale dois pontos, perfazendo 28 pontos no total, sendo que o *span* é indicado pela quantidade de itens na última sequência repetida de forma correta. Um exemplo de sequência é: (6-4-3-9/7-2-8-6).

Como já mencionado, há duas partes deste teste; na primeira, o participante cita os dígitos na ordem dada na tarefa, enquanto que na segunda, o participante tem de inverter a ordem dos números. Neste estudo, foram empregadas as duas partes do teste para medir a atenção e a MT, respectivamente.

* **Teste de Trilhas - *Trail Making Test (TMT)*** (RABELO et al., 2010):

Segundo Alves et al. (2010), o *Trail Making Test* é um teste de avaliação da atenção dividida, atenção visual e alternância de tarefas que pode fornecer informações sobre velocidade de pesquisa visual, digitalização, velocidade de processamento, flexibilidade mental, bem como sobre o funcionamento executivo.

Existe mais do que uma versão, mas na empregada nesta tese, o teste é formado por duas partes em que o indivíduo é instruído a ligar um conjunto de vinte e cinco pontos o mais rápido possível numa folha de papel, de forma precisa. Na parte A, aqui nesta tese, denominada de *TMT_1*, os alvos são todos números (1, 2, 3, etc.) e o participante deve conectá-los em ordem sequencial. Em seguida, na parte B, aqui nesta tese chamada de *TMT_2*, o participante deve ligar os mesmos números, alternando duas cores. Ocorrendo algum erro, o administrador do teste deve solicitar a correção antes que o sujeito vá para o próximo ponto. O tempo é cronometrado.

A primeira parte do teste avalia rastreamento perceptual, atenção sustentada e permite a observação de habilidades grafomotoras. A segunda parte do teste avalia as mesmas funções da parte anterior, bem como alternância de sequência de cores e números, atenção dividida e sequenciação. Evidências de validade têm demonstrado que o *TMT_2* (é um indicador mais sensível de disfunção neurológica do que o *TMT_1* (RABELO et al., 2010).

Algumas de suas versões podem medir velocidade de processamento e habilidades cognitivas fluidas (SALTHOUSE, 2011). Aparentemente simples, o *TMT* pode medir vários processos cognitivos como atenção, procura visual e escaneamento, sequenciamento e deslocamento, velocidade psicomotora, abstração, flexibilidade, habilidade de executar e modificar um plano de ação e habilidade de manter dois eixos de pensamento simultaneamente (LEZAK; HOWIESON; LORING, 2004; SALTHOUSE; FRISTOE, 1995; STRAUSS, SHERMAN e SPREEN, 2006).

*** Span de palavras - *Wordspan* (WS) - (FONSECA; SALLES; PARENTE, 2009):**

O *Span* Auditivo de Palavras em Sentenças – Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve NEUPSILIN (FONSECA; SALLES; PARENTE, 2009) é um teste que objetiva avaliar a MT, especificamente o componente executivo central. Na tarefa, são apresentadas sentenças que o participante deve repetir, memorizando, ao mesmo tempo, a última palavra de cada frase. No final de cada frase, o participante deve repetir essa frase por completo e, no fim de cada bloco de frases, solicita-se que o paciente fale todas as palavras memorizadas em ordem.

Esse teste verbal mede a MT através da capacidade do sujeito de retenção de listas de palavras em ordem. O participante deve repetir uma série de frases desconectadas em voz alta, guardando na memória a última palavra. Ao fim de uma sequência, o participante deve repetir as últimas palavras das frases em ordem. Os blocos de frases vão aumentando ao longo do tempo. Um exemplo de uma sequência é “A menina sentou na cama/O coelho comeu ração”.

Os três testes de FEs supracitados são voltados para adultos, foram realizados, em sessão única, individualmente, pelos participantes, com duração aproximada de 20-25 minutos, no total. A aplicação de cada um dos testes foi precedida por treinamento e realizada a partir da leitura de instruções próprias. Cada um dos testes possui a sua forma de classificação e o que foi considerado na análise de dados foi a quantidade de erros, tempo e médias.

3.3.3.4 *Instrumentos de perfil pessoal, linguístico e leitor*

A seguir são descritos os instrumentos que verificam dados pessoais, bem como informações a respeito do histórico de estudo de línguas e hábitos de leitura. Esses questionários foram realizados, em sua maioria, individualmente, numa duração total de aproximadamente 45 minutos.

* QUESTIONÁRIO DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA, 2016):

O controle da variável socioeconômica se deu através de questionário pessoal em que estão arrolados aspectos como condição social, posse de itens, condições de moradia e grau de instrução, estimando o poder de consumo das pessoas e famílias urbanas, denominado “Critérios de classificação econômica das famílias brasileiras” (CCEB) do ano de 2016, da ABEP, disponível em www.abep.org. A aplicação do Critério de Classificação Econômica Brasil atribui um estrato socioeconômico à população que vai do A ao E (ANEXO A).

* QUESTIONÁRIO DE SAÚDE (Adaptado de FONSECA et al., 2012):

O questionário de saúde objetivou traçar questões relativas à saúde dos participantes, de modo a identificar se haveria participantes com problemas psiquiátricos não tratados. Um exemplo seria participante com depressão não tratada, doença que pode alterar o desempenho em FEs (PORTO; HERMOLIN; VENTURA, 2002). Além disso, objetivava-se verificar se algum participante possuía algum problema de visão não tratado, o que pode alterar o desempenho no Teste de Trilhas Coloridas, que pressupõe interpretação visual de imagens e é colorido. O questionário empregado encontra-se no artigo de Fonseca et al. (2012).

* QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTO LINGUÍSTICO E HÁBITOS DE LEITURA
(BENCKE, 2008):

Este questionário (APÊNDICE B) incluiu aspectos como identificação, estudo das línguas, hábitos, tipos e suportes de leitura, bem como conhecimento linguístico em P e I. Além disso, esse questionário também controla variáveis como escolaridade e formação profissional e está dividido em questões com alternativas únicas e questões abertas.

* QUESTIONÁRIO DE HISTÓRICO DA LINGUAGEM PARA PESQUISAS COM BILÍNGUES (SCHOLL, 2013):

Neste questionário, há questões sobre a história do bilinguismo dos participantes, incluindo aspectos como conhecimento de línguas, contextos de exposição/aquisição/frequência, propósito de uso, avaliação da proficiência nas quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), experiência linguística, entre outros, sendo que esse questionário está dividido em questões com alternativas e questões abertas.

Retomando esta seção, segue uma listagem de instrumentos aplicados, em sua respectiva ordem:

- 01) Seleção dos participantes: Testes de proficiência leitora em P e I - PUCRS 2016/2 e *MICHIGAN TEST*;
- 02) Verificação da compreensão leitora e da metacognição na leitura em P: Instrumento de compreensão leitora e avaliação do uso de estratégias (AUTORA, 2017) e MARSÍ (MOKTHARI; REICHARD, 2002);
- 03) Avaliação das FEs: *DS*, *TMT* e *WS*;
- 04) Avaliação do perfil pessoal, linguístico e leitor: Questionário de nível socioeconômico (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA, 2016); Questionário de saúde (FONSECA et al, 2012); Questionário de conhecimento linguístico e hábitos de leitura (BENCKE, 2008); Questionário de histórico da linguagem para pesquisa com bilíngues (SCHOLL, 2013).

Na seção seguinte, segue a apresentação dos resultados, divididas nos mesmos grupos de instrumentos arrolados acima.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta etapa serão descritos inicialmente os dados relacionados a questionários de saúde, status socioeconômico, perfil linguístico e leitor. Logo após, serão descritos dados relacionados aos instrumentos de metacognição em leitura, dados relativos às tarefas de FEs, sempre em relação aos grupos e, ao término, dados relativos a cruzamentos dos dados apresentados anteriormente. Para descrição e análise dos dados, foi empregado o SPPSS, *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 2018. Por sugestão da estatística que assessorou esta tese, empregaram-se os testes de Correlação de Spearman e Kruskal-Wallis para análise das correlações.

4.1 RESULTADOS QUANTO AOS QUESTIONÁRIOS DE PERFIL PESSOAL

Em relação ao número de participantes da amostra final, 64 era a expectativa inicial, divididos em subgrupos de 16 participantes. Esse seria um número adequado, considerando-se que há uma pesquisa da autora de natureza semelhante já realizada por ocasião do mestrado, que considerava esse número (BENCKE, 2008). O segundo motivo seria um cálculo estatístico prévio, realizado por ocasião do estudo piloto, cálculo amostral. Ambas razões foram apontadas por assessoria estatística.

Entretanto, o que aconteceu é uma certa dificuldade para se obter o número pretendido em cada um dos grupos, já que maior parte dos comportamentos de leitura estão na faixa intermediária e esta pesquisa investiga os comportamentos em seus extremos (baixa e alta proficiência leitora). Ademais, dificuldades logísticas de ter acesso aos participantes e a natureza complexa da pesquisa também ajudam a explicar isso, de modo que a amostra final foi constituída por 54 participantes.

Por mais que a coleta tenha se realizado em várias instituições diferentes, por um grande período de tempo, chegou o momento em que se percebeu que o número de proficientes leitores em P e não em I ou o contrário, não aumentaria, o que já sinalizaria um importante resultado da pesquisa. Desta forma, a amostra foi definida por saturação de dados, segundo Falqueto e Farias (2016, p. 560):

A amostragem por saturação é uma ferramenta conceitual que pode ser empregada em investigações qualitativas. É usada para estabelecer o tamanho final de uma amostra, interrompendo a captação de novos dados. Nessa técnica, o número de participantes é operacionalmente definido como a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, certa

redundância ou repetição, não sendo considerado produtivo persistir na coleta de dados. O critério de amostragem por saturação teórica é utilizado para determinar quando o pesquisador deve finalizar o processo de coleta de dados e pertence às esferas de validação objetiva e de inferência indutiva.

Os resultados descritos aqui na seção *Apresentação dos resultados* são apenas descritivos ou descritivos e inferenciais, considerando a variável em relação a grupos. A seção é finalizada com o cruzamento de variáveis.

No Quadro 10 abaixo, seguem alguns dados referentes à idade, número de participantes, média de proficiência leitora em P e I e desvio-padrão dos quatro grupos desta pesquisa:

Quadro 10 - Dados gerais dos participantes

| | GRUPO | | | | Total Geral |
|-------------------------|---------|--------|--------|---------|-------------|
| | GBapIPI | GMapIP | GBapII | GMbplPI | |
| Total Média de Idade | 23,4 | 31,0 | 22,3 | 26,3 | 25,8 |
| Número de participantes | 19 | 9 | 3 | 23 | 54 |
| Média de Proficiência_P | 8,8 | 8,1 | 4,7 | 4,2 | 6,5 |
| DP | (0,8) | (0,3) | (0,6) | (1,2) | (0,3) |
| Média de Proficiência_I | 9,0 | 2,3 | 8,8 | 2,9 | 5,3 |
| DP | (0,8) | (1,6) | (0,6) | (1,1) | (0,4) |

Fonte: A autora (2018).

Legenda: DP = Desvio Padrão

GBapIPI = grupo bilíngue de alta proficiência leitora em Português e Inglês

GMapIP = grupo monolíngue de alta proficiência leitora em Português

GBapII = grupo bilíngue de alta proficiência leitora em Inglês

GMbplPI = grupo monolíngue de baixa proficiência leitora em Português e Inglês

Além das informações presentes no quadro acima, agregam-se aqui informações sobre comportamentos majoritários referente às informações sobre sexo, classe econômica e saúde. GBapIPI é composto predominantemente por participantes do sexo masculino (13 em 19 participantes, 68% do grupo), está dividido nas classes socioeconômicas A (renda média familiar de 20.272,56 reais) e B1 (renda média familiar de 8.695,88 reais), 12 de 19 participantes, constituindo 63,10%.

GMapIP é composto, em sua maioria, 55%, por mulheres, 5 entre 9 participantes. A maioria, 8 de 9 participantes, 88,8%, está na classe socioeconômica (D-E, renda média familiar de 639,78 reais). Em GBapII, todos participantes pertencem ao sexo masculino, e a maioria está na classe socioeconômica (A), 2 de 3 participantes, constituindo 67%. Em GMbplPI, a maioria dos participantes pertencem ao sexo masculino (18 em 23 participantes, 78%). O grupo está

dividido entre as classes socioeconômicas (B2, renda familiar de 4.427,36 reais), B1 e C1 (renda média familiar de 2.409,01 reais), 78,26%.

Em todos os grupos, apenas dois participantes apresentaram problemas de visão, os quais estão corrigidos. Esse item era o dado que mais interessava quanto ao questionário de saúde, devido à realização de *TMT*.

4.2 RESULTADOS QUANTO AOS INSTRUMENTOS DE PERFIL LINGUÍSTICO E LEITOR

As informações de perfil linguístico e leitor dos participantes aqui descritas por grupo, originam-se dos instrumentos de Bencke (2008) e Scholl (2013). Todos os grupos têm como primeira língua, P e segunda língua, I. Para testagem da normalidade dos dados, foram utilizados os testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, por orientação estatística.

Referente à autoavaliação do nível de leitura em P, GBapIPI (18 em 19 participantes, 95%), GMapIP (5 em 9 participantes, 56%), GBapII (2 em 3 participantes, 67%) marcaram mais a opção 6 (proficiente). GMbplPI (18 em 23 participantes, 78%) alternou-se entre as opções 5 (muito bom) e 6 (proficiente). Já quanto à autoavaliação do nível de escrita em P, a opção 6 (proficiente) foi a mais marcada por GBapIPI (11 em 19 participantes, 58%) e GBapII (2 de 3 participantes, 67%). GMapIP alternou-se entre as opções 5 (muito bom) e 6 (proficiente), ao total, (8 em 9 participantes, 89%). Já GMbplPI dividiu-se entre as opções 4 (bom) e 5 (muito baixo), (16 em 23 participantes, 70%).

Quanto à autoavaliação do nível da leitura em I, os resultados mais marcados foram, em GBapIPI, as opções 5 (muito bom) e 6 (proficiente), (16 em 19 participantes, 84%). Em GMapIP, a maioria marcou os itens 2 (baixo) e 3 (bom), (7 em 9 participantes, 78%). A maioria de GBapII marcou a opção 5 (muito bom), (2 em 3 participantes, 67%). O nível 2 (baixo) e 3 (razoável) foram os mais marcados no grupo GMbplPI (15 em 23 participantes, 65%). Já em relação à autoavaliação do nível de escrita em I, GBapIPI marcou majoritariamente os níveis 5 (muito bom) e 6 (proficiente), (14 em 19 participantes, 74%). GMapIP marcou principalmente o nível 2 (baixo), (5 em 9 participantes, 67%). GBapII marcou principalmente o nível 4 (bom), (2 em 3 participantes, 67%). Já GMbplPI alternou-se entre vários níveis, mas as opções mais marcadas foram 1 (muito baixo) e 3 (razoável), perfazendo (16 em 23 participantes, 56%).

Relativo à frequência de leitura em P, a opção 1 (diariamente) foi mais empregada por GBapIPI (15 em 19 participantes, 79%), GMapIP (8 em 9 participantes, 89%) e GBapII (2 em 3 participantes, 66%). Já a opção 2 (1 ou 2x na semana) e 3 (infreqüentemente) foram as mais

empregadas pelo grupo GMbplPI (19 em 23 participantes, 83%). Referente à média de horas diárias para a leitura em P, GBaplPI é o que mais lê, com média de 3,32 horas. GMaplP, GBapII e GMbplPI apresentaram os índices de 2,89, 3,0 e 2,09 horas, respectivamente, 83%.

Quanto à frequência de leitura em I, GBaplPI marcou mais a opção 1 (diariamente), (9 em 19 participantes, 47%) e 2 (uma ou duas vezes na semana), (8 em 19 participantes, 42%). GBapII marcou mais a opção 1 (diariamente), (3 em 3 participantes, 100%). GMaplP alternou-se entre as categorias 2 (uma ou duas vezes) e a categoria 3 (infrequente), ambos com (4 em 9 participantes, 44%). GMbplPI marcou mais a opção 3 (infrequente), (19 em 23 participantes, 83%). Em L2, o grupo que se destaca em quantidade de horas diárias para a leitura é o GBapII, 2,33 horas. GBaplPI, GMaplP e GMbplPI apresentaram os índices de 1,82, 0,44 e 0,36 horas, respectivamente.

No tocante ao estudo de I em curso de idiomas, GBaplPI foi o que mais tempo estudou, média de 37,79 meses, o tempo dos demais grupos, GMaplP, GBapII e GMbplPI, foram, em média, 3,11, 18,52 e 2 meses, respectivamente. Quanto ao fato de se comunicarem ou não em I, a maioria dos grupos, GBaplPI (12 em 19 participantes, 63%), GBapII (2 em 3 participantes, 66%), todo o grupo GMaplP (9 participantes, 100%) e a maioria de GMbplPI (20 de 23 participantes, 87%) disseram que não.

Quanto ao conhecimento linguístico de estratégias de leitura em P, a categoria 1 (sim) foi a mais empregada por GBaplPI (10 em 19 participantes, 53%) e GMaplP (7 em 9 participantes, 78%). A categoria 2 (não) foi a mais empregada pelos grupos GBapII (2 em 3 participantes, 67%) e GMbplPI (12 em 23 participantes, 52%). No tocante ao conhecimento linguístico de estratégias de leitura em I, a opção 2 (não), ou seja, desconhecimento desse tópico, foi a mais marcada pelos grupos GBaplPI (10 em 19 participantes, 53%), GBapII (2 em 3 participantes, 67%) e GMbplPI (18 em 23 participantes, 78%). No grupo GMaplP, houve divisão das respostas entre sim (5 em 9 participantes, 55%) e não (4 em 9 participantes, 45%).

Referente ao conhecimento gramatical em P, a categoria 2 (bom) foi a mais empregada por GBaplPI (10 em 19 participantes, 53%), GMaplP (6 em 9 participantes, 67%) e GBapII (2 em 3 participantes, 67%). GMbplPI (12 em 23 participantes, 52%) marcou mais a opção 3 (regular). Já em relação ao conhecimento gramatical em I, os resultados foram bem distintos: GBaplPI marcou mais a opção 2 (bom), (10 em 19 participantes, 53%), GMaplP, a categoria 4 (pobre), (7 em 9 participantes, 78%), GBapII alternou-se as opções 1 (excelente), 2 (bom) e 3 (regular); cada uma representada por 1 de 3 participantes (33%). GMbplPI marcou mais a opção 4 (pobre), (14 em 23 participantes, 61%).

Como pode ser observado, os resultados presentes no instrumento de perfil linguístico e leitor são compatíveis com o nível de proficiência nas línguas dos grupos.

4.3 RESULTADOS QUANTO AO INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO LEITORA E AVALIAÇÃO DO USO DE ESTRATÉGIAS

Inicialmente serão apresentados os resultados do uso de categorias de estratégias metacognitivas de leitura, seguidos dos resultados nas questões de múltipla-escolha, verdadeiro e falso, resumos, autoavaliação da compreensão, seguindo a ordem presente no instrumento. Para verificação da significância dos dados, foi utilizado o teste Kruskal-wallis de amostras independentes por orientação estatística.

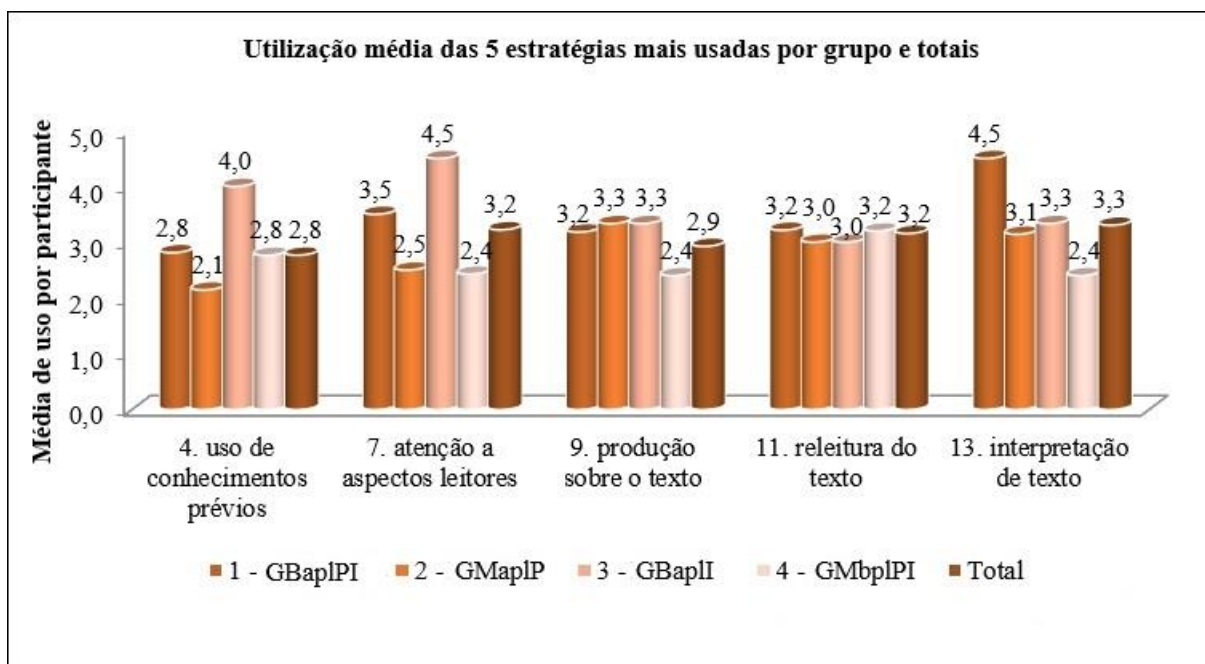
4.3.1 Resultados quanto ao uso de categorias de estratégias metacognitivas de leitura

As estratégias metacognitivas reportadas pelos participantes foram avaliadas segundo a taxonomia presente no Apêndice E, e depois categorizadas. Dentre as treze categorias de estratégias metacognitivas de leitura consideradas, sete delas foram utilizadas poucas vezes pelos participantes: *objetivos de leitura, análise da estrutura do texto, hipóteses sobre o texto, consulta a referências durante a leitura, avaliação do texto e da compreensão, imageamento do texto, leitura em voz alta.*

Os resultados foram comparados entre os 4 grupos, em um primeiro momento. Em um segundo momento, compararam-se grupos, de acordo com objetivos. Os resultados foram aqui mostrados descritivamente em um primeiro momento e, inferencialmente, logo após.

Descritivamente, esses dados estão evidenciados, no gráfico abaixo, que apresenta uma média de uso de categorias de estratégias metacognitivas de leitura, realizada a partir da contagem das incidências dos diversos tipos de categorias de estratégias metacognitivas mais empregadas em relação aos grupos, bem como os totais. No Gráfico 1 abaixo, no eixo x está a média de emprego das categorias de estratégias mais empregadas por participante no grupo, calculada a partir do número de vezes que as referidas estratégias foram utilizadas; – já no eixo y, estão descritas as categorias de maior emprego: uso de conhecimentos prévios, atenção a aspectos leitores, produções sobre o texto, releitura do texto e interpretação de texto.

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: A autora (2018).

Legenda: GBapIPI = grupo bilíngue de alta proficiência leitora em Português e Inglês

GMapIP = grupo monolíngue de alta proficiência leitora em Português

GBapII = grupo bilíngue de alta proficiência leitora em Inglês

GMbplPI = grupo monolíngue de baixa proficiência leitora em Português e Inglês

Total = média das médias

Constrastando-se o número de vezes e o tipo de categoria de estratégia empregada (variável metacognição na leitura em L1), a partir das médias totais, percebe-se uma certa semelhança no padrão de uso entre os grupos. A diferença máxima foi de 0,5 na média total, que não é uma diferença alta, subtraindo-se a maior média de uso de categoria de estratégia em todos os grupos, *interpretação de texto*, em relação a menor média, *uso de conhecimentos prévios*.

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 GMbplPI (48 vezes, 32%).

GMapIP teve como categoria de estratégia mais empregada, *produção sobre o texto* (média de 3,3). As incidências de uso nos grupos de GBapIPI foram (35 vezes, 44%), GMapIP (10 vezes, 13%), GBapII (10 vezes, 13%) e GMbplPI (24 vezes, 30%).

O grupo GBapII 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 todos os demais grupos nessas categorias. As incidências de uso da categoria, atenção a aspectos leitores, nos grupos, foram de GBapIPI (56 vezes, 44%), GMapIP (5 vezes, 13%), GBapII (9 vezes, 13%) e GMbplPI (17 vezes, 30%). Já a categoria uso de conhecimentos prévios teve as incidências de GBapIPI (45 vezes, 38%), GMapIP (15 vezes, 13%), GBapII (12 vezes, 10%) e GMbplPI (47 vezes, 39%).

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

Considerando uma análise do gráfico, partindo-se da ordem da maior para a menor média dentro do grupo, percebem-se algumas diferenças na colocação de maior uso entre as estratégias. Verifica-se que GBapIPI empregou mais as estratégias de interpretação de texto(1ª), atenção a aspectos leitores(2ª), produção sobre o texto (3ª), releitura (4ª) e uso de conhecimentos prévios sobre o texto(5ª).

GMapIP empregou mais as estratégias de produção sobre o texto (1ª), interpretação de texto (2ª), releitura (3ª), atenção a aspectos leitores (4ª) e uso de conhecimentos prévios (5ª).

GBapII empregou mais as estratégias de uso de atenção a aspectos leitores(1ª), uso de conhecimentos prévios (2ª), produção sobre o texto (3ª) e interpretação de texto (3ª), ambas em terceiro lugar e, por último, releitura(4ª).

GMapIPI, por sua vez, empregou mais as categorias de releitura(1ª), uso de conhecimentos prévios (2ª) e, empatadas, estão as categorias atenção a aspectos leitores (3ª), produção sobre o texto (3ª), e interpretação do texto (3ª).

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. Desta forma, tomou-se a decisão de utilizar testes não paramétricos para o design experimental desta pesquisa, considerando que testes não paramétricos são mais eficientes do que os testes paramétricos, quando os dados utilizados não têm distribuição normal; quando não são atendidos os pressupostos dos delineamentos estatísticos do campo paramétrico (normalidade, homogeneidade de variâncias, etc. Assim, os testes não paramétricos apresentam maior poder, permitindo, nestes casos, a obtenção de conclusões mais acuradas (CAMPOS, 1983).

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, na hipótese 0, o uso das estratégias independe do nível de proficiência e hipótese 1, 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 GBapIPI na comparação com GMapIPI ($p=0,012$) e GMbplPI ($p=0,002$). Observa-se que, dentre os participantes de GBapIPI, apenas (15,8%) não utilizaram esta estratégia; os demais (84,2%) utilizaram no mínimo uma vez e, no máximo, sete. Já em GMapIPI, 77,8% dos participantes não utilizou esta estratégia e, em GMbplPI, 69,6% dos participantes não utilizou esta estratégia.

Em suma, a categoria de estratégia mais utilizada foi a interpretação de texto; considerando a multiplicidade de comportamentos que podem estar expressos nessa categoria, retomam-se os 6 comportamentos estratégicos que estão expressos nessa categoria como: analisar a lógica das informações, de gráficos, tabelas, interpretar sentidos, pensar a respeito das implicações ou consequências, emitir opiniões, tecer comentários críticos, observar se objetivos leitores foram atingidos e checar com colegas para observar se houve entendimento. Tomando-se novamente os resultados, observou-se 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 significância só foi encontrada nesta última categoria.

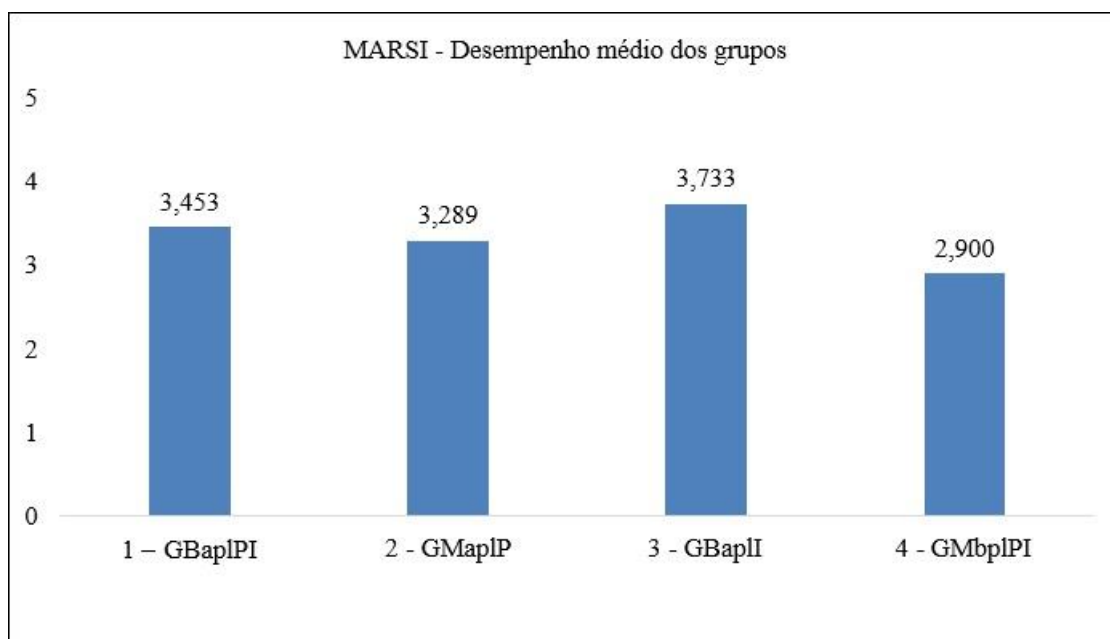
4.3.1 Resultados quanto a MARSÍ

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) (MOKHTARI; REICHARD, 2002). 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 a regra de arredondamento acima de 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 GBapII, 3,733.

Já ambos os grupos monolíngues apresentaram níveis médios (0 a 3,3) de consciência metacognitiva de estratégias de leitura. Em GMapIP, a pontuação foi de 3,289 e em 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 abaixo, em que no eixo x está representada a pontuação máxima no teste e no eixo y, os grupos testados (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Representação dos resultados no MARSÍ entre grupos



Fonte: A autora (2018).

Legenda: GBapIPI = grupo bilíngue de alta proficiência leitora em Português e Inglês

GMapIP = grupo monolíngue de alta proficiência leitora em Português

GBapII = grupo bilíngue 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 de ,003. Há diferença significativa entre GMbplPI ($N=23$, $M=2,90$; $DP =0,42$) e GBapIPI ($p=0,011$), ($N=19$; $M=3,45$; $DP=0,59$) e GBapII ($p=0,047$), ($N=3$; Média=3,733; Desvio-Padrão=0,3215). Isso indica que o resultado em MARSÍ é em média menor em GMbplPI em relação a GBapIPI (16,0%) e GBapII (22,3%), percentuais calculados a partir das médias dos grupos para reforçar o quanto uma média é maior ou menor que a outra, quão significativa essa diferença é.

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

4.3.2 Resultados das questões de múltipla-escolha, verdadeiro e falso, resumos e avaliação da tarefa

Os resultados descritos em sequência fazem parte do Instrumento de compreensão leitora e avaliação do uso de estratégias e são tarefas que foram realizadas logo após o protocolo retrospectivo leitor. Tais resultados não fazem parte dos objetivos e hipóteses da tese, mas dão sustentação a evidências de resultados encontrados no estudo da tese.

Congregaram-se os resultados nas questões de múltipla-escolha e verdadeiro e falso, de forma que se obteve a tabela abaixo, em que estão disponíveis a informação sobre os grupos e tipo de questões nas linhas e a relação participantes e acertos nas colunas. As pontuações máximas na tarefa de questões de múltipla-escolha, 4 acertos, foi atingida em GBapIPI por 4 participantes. No mesmo grupo e somente neste grupo, na tarefa de verdadeiro e falso, por sua vez, somente um participante fez 5 acertos, pontuação máxima (QUADRO 11).

Quadro 11 - Pontuações nas questões de múltipla-escolha e verdadeiro e falso na comparação entre grupos

| TIPOS DE QUESTÕES E GRUPOS | PARTICIPANTES X SOMA DE ACERTOS | | | | |
|----------------------------|---------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Múltipla-escolha | | | | | |
| GBapIPI | 2 | 6 | 7 | 4 | |
| GMapIP | 1 | 3 | 3 | 2 | |
| GBapII | | 1 | 2 | | |
| GMbplPI | 2 | 12 | 9 | | |
| Verdadeiro e falso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| GBapIPI | | 1 | 4 | 13 | 1 |
| GMapIP | 1 | | 6 | 2 | |
| GBapII | | 1 | 1 | 1 | |
| GMbplPI | 2 | 6 | 9 | 6 | |

Fonte: A autora (2018).

Quanto às pontuações das questões de múltipla-escolha, realizou-se o somatório dos acertos das respostas dos participantes, considerando-se uma pontuação de 0 a 4 acertos. A maioria de GBapIPI acertou entre 2 e 3 questões (13 de 19 participantes, 68%), o mesmo ocorreu em GMapIP, (5 de 9 participantes, 56%) e em GMbplPI, (21 de 23 participantes, 92%).

Em GBapII, a maioria fez 3 acertos (2 de 3 participantes, 67%). Apenas GBapIPI e GMapIP obtiveram acertos máximos de 4 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 0 a 5 acertos. GBapIPI teve maior incidência de 4 acertos (13 de 19 participantes, 68,4%). Em GMapIP, a maioria dos participantes fez 3 questões (6 de 9 participantes, 67%). Em GBapII, os resultados dos participantes ficaram divididos entre 1 participante para cada; 2, 3 e 4 acertos, com (33%), percentual igual pois o grupo possui três participantes. GMbplPI, por sua vez, teve a proporção bem dividida, de modo que a maioria acertou percentuais entre 2, 3 e 4 acertos, (21 de 23 participantes, 92%).

Em relação aos resumos, classificados segundo Carrell (1992), (Quadro 7, seção 3.3.2.2), em GBapIPI, a maioria (10 em 19 participantes, 52,6%) fez um resumo do tipo 01-*topo*, ou seja, o nível de maior qualidade, neste 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. Em GMapIP, a maioria dividiu-se em resumos do tipo 01 (topo), (3 em 9 participantes, 33,3%) e 02 (alto), (presença da maioria das ideias principais), (4 em 9 participantes, 44,4%). Em GBapII, a maioria fez resumos do tipo 02, (2 de 3 participantes, 66,7%). Apenas GBapII não fez resumos do tipo 01, porém, foi o grupo com maior expressividade percentual no nível 02 de resumos entre os grupos. Em GMbplPI, a maioria dos participantes realizou resumos do tipo 02 (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 Atividade de compreensão leitora e avaliação do uso de estratégias e justificarem sua resposta, 100% de GBapIPI, GMapIP e GBapII afirmaram que compreenderam o texto. Já em GMbplPI, 2 de 23 participantes afirmaram que não compreenderam o texto (11% da amostra) e 3 de 23 participantes não responderam a questão solicitada, (13% da amostra). Ou seja, a maioria de GMbplPI respondeu que compreendeu o texto do instrumento, porém esse grupo foi o que apresentou menor índice de proficiência leitora em L1 e L2, configurando um episódio de ilusão do saber; a ser discutido na seção 5.1.

Em resumo, os grupos bilíngues apresentaram melhores resultados nas questões de múltipla-escolha e resumos, 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

P e na questão de autoavaliação da compreensão leitora; apenas o grupo de baixa proficiência leitora em ambos os idiomas apresentou não entendimento do texto.

4.4 RESULTADOS QUANTO AOS TESTES DE FUNÇÕES EXECUTIVAS

Numa análise descritiva, em todos os testes de *span*, a pontuação de GBapIPI é sempre maior do que as dos demais grupos, em *DSF*, (o qual mede atenção), *DSB*, (o qual mede MT), *DST*, (variável FEs-MT) e em *WS* (variável FEs-MT verbal). Maior pontuação em *DS* e *WS* indica maior quantidade de pontos atingidos nas tarefas, mais itens lembrados e verbalizados corretamente, segundo instruções, portanto, melhor desempenho.

Nesses testes, a pontuação de GMapIP é sempre maior que a de GBapII, por sua vez, maior que a de GMbplPI, o qual teve os piores desempenhos nos três índices de *DS*. Em *WS*, seguiu-se essa mesma ordem de pontuação, com exceção do pior desempenho, registrado por GMapIP.

É importante mencionar que não se pode comparar, diretamente, os testes *Span* de palavras – *WS* e *Span* de dígitos – *DS*, pois os mesmos variam em complexidade. O *Span* de palavras é mais complexo já que o participante deve processar, repetir a frase, guardar a última palavra, ao passo em que no de dígitos, basta repetir os números na sequência inversa, um processamento menos complexo que o da tarefa anterior.

Quanto a *TMT*, (variável FEs - inibição e a flexibilidade cognitiva), para fins de análise, foi medido o tempo, porém não a acurácia. Na primeira parte do teste, *TMT_1*, o menor tempo, que evidencia o melhor desempenho, ou seja, mais rapidez para realizar a atividade, foi registrado por GBapII. Já na segunda parte do teste, *TMT_2*, GBapIPI apresentou o melhor desempenho. Nas 2 medidas de *TMT*, então, o grupo mais lento foi GMapIP.

Sob uma análise inferencial, o teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes foi utilizado para verificar se havia diferença quanto às médias dos grupos com relação às FEs, sendo identificada diferença significativa entre, pelo menos, dois grupos. O Quadro 12 abaixo apresenta médias e desvios-padrão nas três tarefas de FEs testadas entre os grupos. Nas linhas estão dispostas as tarefas e nas colunas, os grupos e o índice de significância (valor p).

Quadro 12 - Resumo das medidas descritivas dos testes de funções executivas de acordo com os grupos

| Tarefa | GBapIPI M/DP | GMapIP M/DP | GBapII M/DP | GMbplPI M/DP | P |
|--------------|------------------------------|-------------------|-------------------|------------------------------|--------------------------------------|
| <i>WS</i> | 19,84 4,958 | 19,11 5,349 | 16,33 5,686 | 17,35 5,390 | |
| <i>DSF</i> | 9,58 1,610 | 8,78 2,108 | 8,33 2,082 | 7,70 1,329 | 0,004 GBapIPI – GMbplPI |
| <i>DSB</i> | 6,79 1,903 | 6,11 1,965 | 6,0 1,732 | 4,39 1,406 | 0,000 GBapIPI – GMbplPI |
| <i>DST</i> | 16,37 3,004 | 14,89 3,919 | 14,33 3,786 | 12,09 2,193 | 0,000 GBapIPI – GMbplPI |
| <i>TMT_1</i> | 37,32 s 12,693 | 48,33 s 23,184 | 26,67 s 10,786 | 44,52 s 13,463 | |
| <i>TMT_2</i> | 70,32 s 25,766 | 84,11 s 44,901 | 73,67 s 24,194 | 83,87 s 25,689 | |

Fonte: A autora (2018).

Legenda: M = média

DP = desvio padrão

s = segundos

p = índice de significância

WS = *Word Span*

DSF = *Digit Span Forward*

DSB = *Digit Span Backwards*

TMT_1 = *Trail Making Test (1ª parte)*

TMT_2 = *Trail Making Test*

GBapIPI = grupo bilíngue de alta proficiência leitora em Português e Inglês

GMapIP = grupo monolíngue de alta proficiência leitora em Português

GBapII = grupo bilíngue de alta proficiência leitora em Inglês

GMbplPI = grupo monolíngue de baixa proficiência leitora em Português e Inglês

Observação: Os resultados dos grupos nos quais houve diferença significativa entre as médias estão negritados.

Na tarefa de *DS*, quanto à *DSF*, existe diferença significativa ($p=0,009$) apenas entre GBapIPI e GMbplPI, indicando que a pontuação média é significativamente superior em GBapIPI (24,4%). Em *DSB*, há diferença significativa ($p=0,000$) apenas entre GBapIPI e GMbplPI, sendo a pontuação média em *DSB* mais elevada em GBapIPI (54,7%). Referente ao índice *DST*, a significância é de ($p=0,000$) apenas entre GBapIPI e GMbplPI, de modo que a pontuação média em *DST* é superior em GBapIPI (35,4%). Nas tarefas de *WS* e *TMT*, não se verificaram diferenças significativas entre os grupos.

Em síncope, nos testes de *DS* e *WS*, os melhores resultados foram alcançados pelo grupo bilíngue de alta proficiência leitora em ambos os idiomas, o que também ocorreu em um dos índices de *TMT*; sendo que no outro obteve melhor desempenho o grupo bilíngue de baixa proficiência leitora em P. Só houve significância entre os grupos de comportamento extremo em um dos testes de *DS*, grupo bilíngue de alta proficiência leitora em ambos os idiomas e monolíngue de baixa proficiência leitora em ambos os idiomas.

4.5 RESULTADOS QUANTO AOS CRUZAMENTOS ENTRE AS VARIÁVEIS ESTUDADAS

Nesta seção, são descritos cruzamentos entre variáveis estudadas nesta tese (proficiência leitora e FEs – variáveis independentes) com medidas de metacognição na leitura em L1 (categorias de estratégias e MARSÍ – variáveis dependentes). Também serão descritos cruzamentos entre proficiência leitora e FEs. Quando houver menção de correlação, é importante destacar que esta tese assume a perspectiva de mútua influência, pois em se tratando de variáveis de âmbito cognitivo, psicossocial e linguístico, a relação está para intercorrelação e interdependência. Os cruzamentos foram realizados pelo teste de correlação de Spearman.

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

Com relação aos cruzamentos entre metacognição em leitura em L1 (categorias de estratégias mais empregadas e MARSÍ) e FEs, dois testes de FEs (*DS* e *WS*) impactaram no emprego de categorias de estratégias, *DSF* impactou em uso de conhecimentos prévios ($r_o = 0,3$) e atenção a aspectos leitores ($r_o = 0,3$), *DSB* em atenção a aspectos leitores ($r_o = 0,5$), releitura do texto ($r_o = 0,3$) e interpretação de texto ($r_o = 0,3$); *DST* em atenção a aspectos leitores ($r_o = 0,4$) e releitura do texto ($r_o = 0,3$). *WS* impactou no emprego da categoria atenção a aspectos leitores ($p = 0,3$) e inversamente em produção sobre o texto ($r_o = -0,3$). MARSÍ e FEs não se correlacionaram.

Referente aos cruzamentos de proficiência leitora em L1 e L2 e desempenho em FEs, evidenciaram-se correlações significativas entre a pontuação na proficiência leitora em L1 e *DSF* ($r_o = 0,5$), *DSB* ($r_o = 0,6$), *DST* ($r_o = 0,6$) e *TMT_2* ($r_o = -0,3$). A proficiência leitora em L2 também apresentou essas mesmas correlações, *DSF* ($r_o = 0,3$), *DSB* ($r_o = 0,4$), *DST* ($r_o =$

0,4) com exceção de *TMT_2*. Segundo Dancey e Reidy (2006), correlações de 0,3 a 0,6 são consideradas moderadas e acima de 0,6 são consideradas altas.

As correlações significativas entre MARSII e categorias de estratégias x proficiência leitora em L1 e L2, MARSII e categorias de estratégias x FEs e proficiência leitora em L1 e L2 x FEs, descritas acima, foram realizadas a partir do teste de correlação de Spearman, de escolha da assessoria estatística empregada. As correlações estão também representadas no quadro 13 abaixo, cuja versão completa encontra-se no Apêndice F:

Quadro 13 - Correlações significativas entre MARSII, categorias de estratégias, proficiência em L1 e L2 e funções executivas

| Correlações significativas/ o valor do Coeficiente Rô de Spearman | MARSII | Uso de conhecimentos prévios | Atenção a aspectos leitores | Produção sobre o texto | Releitura do texto | Interpretação de texto | <i>DSF</i> | <i>DSB</i> | <i>DST</i> | <i>TMT_2</i> |
|---|--------|------------------------------|-----------------------------|------------------------|--------------------|------------------------|------------|------------|------------|--------------|
| L1 | 0,4 | | 0,4 | | 0,3 | | 0,5 | 0,6 | 0,6 | -0,3 |
| L2 | 0,3 | | 0,6 | | | | 0,3 | 0,4 | 0,4 | |
| <i>WS</i> | | | 0,3 | -0,3 | | | | | | |
| <i>DSF</i> | | 0,3 | 0,3 | | | | | | | |
| <i>DSB</i> | | | 0,5 | | 0,3 | 0,3 | | | | |
| <i>DST</i> | | | 0,4 | | 0,3 | | | | | |

Fonte: A autora (2018).

Recapitulando, a proficiência leitora em L1 impactou em duas categorias estratégicas, a proficiência leitora em L2 em uma; MARSII impactou em ambas as proficiências leitoras; os subtestes de *DS* impactaram até 3 categorias estratégicas e *WS* impactou em uma categoria.

No próximo capítulo, os dados apresentados serão discutidos à luz da teoria e dos dados comparativos encontrados nos principais estudos apresentados na fundamentação teórica desta tese.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente estudo, investigou-se a relação entre metacognição na leitura em L1, proficiência leitora em L1 e L2 e desempenho em FEs em universitários divididos em grupos mutuamente exclusivos, de monolíngues e bilíngues, proficientes e não proficientes na leitura em L1 e/ou L2. Para tal, compararam-se esses grupos em tarefas de proficiência leitora, compreensão leitora, consciência metacognitiva de estratégias leitoras, estratégias metacognitivas de leitura e FEs. O propósito foi investigar qual fator interferiria mais no desempenho em metacognição na leitura em L1, proficiência leitora em L1 e L2 ou FEs. O tratamento e discussão dos dados estatísticos foram realizados com a ajuda de uma profissional da área de Estatística.

5.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS EM RELAÇÃO AOS OBJETIVOS E HIPÓTESES DO ESTUDO

Antes de focar na discussão dos resultados relativos aos objetivos gerais e específicos, cabem algumas discussões sobre índices relacionados à compreensão leitora também explorados nesta tese, questões de múltipla-escolha, verdadeiro e falso, resumos e autoavaliação na tarefa, presentes no instrumento Questionário de compreensão leitora e avaliação de estratégias (AUTORA, 2017). Sendo esse instrumento em P, o foco será em uma comparação dos resultados dos grupos com sua autoavaliação da leitura em L1. Questões de múltipla-escolha, verdadeiro e falso, resumos e autoavaliação na tarefa são frequentemente usadas como medidas válidas de compreensão leitora. Também se fará um breve paralelo entre perfil linguístico e leitor dos participantes. Os resultados em sua completude estão descritos na seção 4.2.

Quanto às pontuações das 4 questões de múltipla-escolha, a maioria dos grupos fez entre 2 e 3 acertos, 3 acertos representa um nível de 75% de acurácia nessa tarefa. GBapII (grupo bilíngue de alta proficiência leitora em Inglês) foi o que apresentou o maior índice de 3 acertos entre os grupos, (67%) da amostra. Comparando-se autoavaliação do nível de leitura em L1 e resultados nas questões de múltipla-escolha, em GBapIPI – grupo bilíngue de alta proficiência leitora em Português e Inglês - (23 participantes), de 18 participantes que se julgaram proficientes, 7 fizeram 3 acertos (39%). Em GMapIP – grupo monolíngue de alta proficiência leitora em Português - (9 participantes), 5 dos que se julgaram proficientes, apenas 3 fizeram 3 acertos (60%). GBapII é formado por 3 participantes, dentre os quais, 2 julgaram-se proficientes

e 2 tiveram a pontuação de 3 acertos (100%). Em GMbplPI – grupo monolíngue de baixa proficiência leitora em Português e Inglês-, 6 julgaram-se proficientes e 3 fizeram 3 acertos (50%), sendo o grupo, ao total, constituído de 23 participantes. Melhor desempenho entre os grupos e maior congruência entre desempenho e autoavaliação da leitura em L1 foi encontrada em GBapII.

No tocante às pontuações nas 5 questões de verdadeiro e falso, a maioria dos grupos fez entre 3 e 4 acertos, sendo que 4 acertos representa 80% de acurácia nesta tarefa. GBapIPI foi o grupo com maior incidência de 4 acertos (68%). Ao comparar autoavaliação do nível de leitura em L1 e resultados nas questões de verdadeiro e falso, em GBapIPI (19 participantes), 18 julgaram-se proficientes e 13 fizeram 4 acertos (72%). Referente a GMaplP (9 participantes), 5 julgaram-se proficientes e 4 fizeram 4 acertos (80%). Em GBapI (3 participantes), 2 julgaram-se proficientes e 2 fizeram 4 acertos (100%). Já em GMbplPI (23 participantes), 6 julgaram-se proficientes e 6 fizeram 4 acertos (100%). Melhor desempenho entre os grupos foi obtido por GBapIPI e maior congruência entre desempenho e autoavaliação da leitura em L1 foi encontrada em GBapII e GMbplPI. Ressalva-se que o índice de participantes que se julgou proficiente em 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; o qual teve maior incidência em GBapII, (66,7%). Considerando que resumos são considerados medidas válidas de compreensão (WINFIELD, 2010) e que um bom resumo é 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 por parte de GBapII, grupo bilíngue de alta proficiência leitora em I.

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. Contudo, 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). GBapIPI, 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 GBapIPI (19 participantes), dentre 18 participantes que julgaram-se proficientes leitores (nível 6, maior nível), 5 participantes de GBapIPI fizeram resumo do tipo alto (28%). Em GMapII (9 participantes), de 5 participantes que se julgaram proficientes, 4 realizaram resumos alto, (80%). Em GBapII (3 participantes), 2 participantes que se julgaram proficientes, ambos também fizeram resumos tipo alto (100%). Já em GMbplPI (23 participantes), 6 julgaram-se proficientes e 8 realizaram resumos do tipo alto. Melhores desempenhos entre os grupos foram obtidos por GBapIPI e GBapII e maior congruência entre desempenho e autoavaliação da leitura em L1 foi encontrada em GBapII e GMbplPI. Ressalva-se que o índice de participantes que se julgou proficiente em GMbplPI foi muito baixo, relativizando a força dessa afirmação quanto a esse grupo.

É importante destacar que as relações estabelecidas consideraram o mais alto grau de autoavaliação da leitura (6-proficiente) com a maior pontuação atingida na tarefa variando entre 75 a 80% de acurácia na tarefa. Essa é a primeira parte de relações que poderiam ser estabelecidas. Relacionar pontuações de 75 a 80% de acurácia nas tarefas, com índices de autoavaliação no nível mais baixo de leitura, bem como observar se há significância entre essas relações; permitiria o maior grau de certeza quanto à coerência na capacidade de autojulgamento dos participantes na realização de tarefas de compreensão leitora.

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 avaliação do uso de estratégias e justificarem sua resposta, 100% de GBapIPI, GMapI e GBapII afirmaram que compreenderam o texto. Já em 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.

Em GMbplPI então, um grande percentual (75%) acredita ter entendido o texto, porém o 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).

Sob um olhar descritivo, percebeu-se que há coerência entre resultados nas tarefas de múltipla-escolha, verdadeiro e falso e resumos e o perfil linguístico e leitor dos participantes, descrito em sua completude na seção 4.2 e GBapIPI destacou-se nos maiores percentuais em autoavaliação do nível de leitura em L1 e L2, do nível de escrita em L2 e nos melhores índices em tempo de estudo em curso de idiomas, comunicação em I no cotidiano, conhecimento sobre estratégias de leitura em L2 e conhecimento gramatical em I.

GMbplPI se destacou tendo o pior desempenho em todos os aspectos citados acima com exceção de comunicação em I e conhecimento de estratégias de leitura em L1. GMapIP apresentou os maiores índices em prática diária e quantidade de horas de leitura em L1, conhecimento sobre estratégias de leitura em L1 e o pior percentual em comunicação em L2 no cotidiano. GBapII apresentou a melhor autoavaliação do nível de escrita em L1, prática diária e quantidade de horas de leitura em L2, conhecimento gramatical em P (junto com GBapIPI) e o pior desempenho em conhecimento de estratégias em P.

É possível estabelecer uma relação entre hábitos de leitura e escrita e conhecimento linguístico e leitor menos expressivos e pior desempenho em tarefas de compreensão leitora com as descritas nesta seção, como ocorreu em GMbplPI. Esse mesmo grupo também evidenciou os piores desempenhos nos índices testados de metacognição na leitura em L1 e nas tarefas de FEs. Parece haver uma relação direta entre esses todos esses aspectos quando se observam os resultados.

Sob um outro viés de análise, observa-se que os grupos bilíngues, GBapIPI e GBapII estão em sua maioria nas classes econômicas A e B1 e são os grupos que evidenciam melhores desempenhos nos índices de metacognição na leitura em L1, bem como em FEs. Esses também são os grupos com melhor desempenho na maioria das tarefas do Instrumento de compreensão leitora e avaliação do uso de estratégias e nos resultados a respeito de hábitos de leitura e escrita e conhecimento linguístico. Mesmo não verificada sua significância aqui neste estudo, parece haver um importante componente sociocultural a ser explorado, especialmente pensando-se que classes econômicas mais favorecidas tendem a ter maior acesso a bens culturais.

Na sequência, retomam-se, um a um, os objetivos e hipóteses desta pesquisa para observar confirmação ou não das hipóteses.

5.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS EM RELAÇÃO À HIPÓTESE GERAL DO ESTUDO

O objetivo geral foi verificar se havia uma relação entre metacognição na leitura em L1 (uso de estratégias metacognitivas de leitura e consciência metacognitiva de estratégias leitoras (MARSI), ambas em L1) com proficiência leitora em L1 e L2 e desempenho nos componentes de FEs analisados, verificando qual desses dois fatores (proficiência leitora ou FEs) impactaria mais em metacognição na leitura em L1.

A hipótese previa relação positiva entre os construtos e foi apenas parcialmente confirmada, pois houve relação de significância entre categorias de estratégias e MARSI com proficiência em L1 e L2, assim como entre categorias de estratégias e FEs; no entanto, não houve correlação positiva entre MARSI e FEs.

Com relação à MARSI, houve diferença significativa entre GMbplPI e GBapIPI ($p=0,011$) e GBapII ($p=0,047$); GBapIPI apresentou significância apenas em relação à 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 GBapIPI na comparação com GMapIP ($p=0,012$) e GMbplPI ($p=0,002$), mas não em relação a GBapIPI. Não houve diferença significativa em relação a todos os grupos, conforme esperado.

A última parte da hipótese previa que a proficiência leitora em L1 e L2 seria o fator de maior impacto no uso mais frequente de categorias de estratégias e no índice mais elevado de MARSI em relação a FEs. Retomando o Quadro 12 de correlações entre as variáveis dependentes e independentes deste estudo, houve maior quantidade de índices de significância entre categorias e FEs, com prevalência de *DSB (Digit Span Backwards)* impactando em atenção a aspectos leitores ($r_o = 0,5$), releitura do texto ($r_o = 0,3$) e interpretação de texto ($r_o = 0,3$). *DSF (Digit Span Forward)* impactou nas categorias uso de conhecimentos prévios e atenção a aspectos leitores, ambas com ($r_o = 0,3$). *DST (Digit Span Total)* impactou em duas categorias, atenção a aspectos leitores ($r_o = 0,4$) e em releitura do texto ($r_o = 0,3$). Contudo, não houve correlação de FEs e MARSI.

Proficiência leitora em L1 e L2, por seu turno, impactou tanto em MARSI quanto em categorias de estratégias. Há correlação entre proficiência leitora em L1 e MARSI ($r_o = 0,4$) e proficiência leitora em L2 e MARSI ($r_o = 0,3$). Proficiência leitora em L1 correlacionou-se à categoria atenção a aspectos leitores ($r_o = 0,4$) e à releitura do texto ($r_o = 0,3$). Proficiência leitora em L2 correlacionou-se à categoria atenção a aspectos leitores ($r_o = 0,6$), somente.

Em resumo, houve três correlações de proficiência leitora em L1 com metacognição na leitura em L1, (em duas categorias estratégicas e em MARSI); 2 correlações de proficiência leitora em L2, (em uma categoria estratégica e em MARSI). Proficiência leitora em L1 e L2 foi o fator de maior impacto em metacognição na leitura em L1 do que habilidades em FEs.

Fatos como o maior impacto da proficiência leitora em L1 e L2 e a inexistência estatística de bilíngues que não sejam leitores proficientes na língua materna traz à tona a importância das habilidades de compreensão leitora em primeira língua. Os dados da tese permitem hipotetizar que essas habilidades influenciam no desempenho na compreensão leitora na 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.

Ademais, o bilinguismo e a proficiência leitora apresentaram-se relacionados às habilidades em FEs, pois as mesmas são potencializadas nos bilíngues que, por sua vez, necessariamente, já são proficientes leitores na língua materna; configurando relações de interdependência e reforço entre esses construtos. A verificação da existência dessas relações, já reportadas em estudos, através dos dados coletados no estudo empírico desta tese, é o principal destaque deste trabalho.

5.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS EM RELAÇÃO À HIPÓTESE ESPECÍFICA 1 DO ESTUDO

O objetivo 1 pretendia verificar se havia uma relação entre metacognição na leitura em L1 (uso de estratégias metacognitivas de leitura e consciência metacognitiva de estratégias leitoras, ambas em L1) e proficiência leitora em L1 e L2 e que essa relação seria positiva.

Mais especificamente, pensava-se que o uso mais frequente de estratégias e a maior consciência metacognitiva seriam encontrados nos grupos com maior proficiência leitora em L1 e L2: em GBapIPI, o grupo bilíngue de alta proficiência leitora em ambos os idiomas, em relação aos grupos monolíngues, de alta proficiência leitora em Português e baixa proficiência leitora em ambos os idiomas (GPapIP e GMbplPI) e também em relação ao grupo bilíngue com alta proficiência leitora em Inglês (GBapII). Também se hipotetizava que GBapII apresentaria melhor desempenho do que GMbplPI. A hipótese para o objetivo 1 foi parcialmente corroborada.

As categorias de estratégias aqui mencionadas são as estratégias mais empregadas pelos grupos, segundo Gráfico 1, seção 4.3.1. A relação hipotetizada foi de fato positiva pois proficiência leitora em L1 influenciou as categorias atenção a aspectos leitores ($r = 0,4$) e releitura do texto ($r = 0,3$), proficiência leitora em L2, por sua vez, influenciou a categoria atenção a aspectos leitores ($r = 0,6$). Também houve relação entre proficiência leitora em L1 e MARSÍ ($r = 0,4$) e proficiência leitora em L2 e MARSÍ ($r = 0,3$). Liu (2013) é um dos autores presentes nos estudos do Quadro 2 da seção 2.2.4 que, em sua pesquisa, também encontrou relação entre maior proficiência em L2 à consciência metacognitiva.

Existiu diferença significativa ($p=0,001$) quanto ao uso da categoria atenção a aspectos leitores entre GBapIPI na comparação com GMapIP ($p=0,012$) e GMbplPI ($p=0,002$), o que foi ao encontro da hipótese. Porém, ao contrário do que foi suposto, não houve significância de GBapIPI em relação a GBapII, mas houve de GBapII em relação a GMbplPI, indo ao encontro da hipótese. A presença de significância quanto ao uso da estratégia de atenção a aspectos leitores reforça, conforme alguns teóricos que investigam a atenção na leitura como Daehene (2014) e Cohen (2014), que a atenção não é um processo nada simplório na leitura. Paralelamente, é possível estabelecer uma analogia com a atenção como função executiva primordial, já que na leitura, que é uma atividade cognitiva, também é necessário focar a atenção em informações essenciais e inibir informações desnecessárias ou distratoras (PAAP; GREENBERG, 2013).

No tocante à MARSÍ, houve significância ($p=0,003$) entre os grupos, com diferença significativa entre GMbplPI e GBapII ($p=0,047$) e GBapIPI ($p=0,011$). GBapIPI superou GMbplPI em termos de significância, o que era previsto pela hipótese, porém não em relação a GMapIP e GBapII, ou seja, não em relação a todos os grupos, refutando essa parte da hipótese. GBapII também superou GMbplPI em termos de significância, confirmando o que a hipótese previa. Quanto ao resultado na média geral de MARSÍ, GMbplPI não difere significativamente apenas do grupo GMapIP, as duas melhores médias estão nos grupos GBapII (1ª) e GBapIPI (2ª), de forma que MARSÍ parece ter sido mais sensível ao fato desses grupos serem bilíngues, proficientes leitores em ambos os idiomas ou apenas na L2.

Os estudos sobre estratégias leitoras, presentes no Quadro 2 da seção 2.2.4, alternam-se entre a existência de significância no uso de estratégias entre grupos de alta e baixa proficiência leitora como em 5 dos 8 estudos: Hong-Nam e Page (2014), Liu (2013), Kolic-Vehovec, Bajanski e Zubkovic (2011), Kim (2011) e Aryadoust e Zhang (2016). No estudo empírico desta tese, houve diferença significativa no emprego de uma categoria estratégica dentre as 5 mais usadas entre os grupos bilíngues em relação aos grupos monolíngues. Diferença em apenas

uma categoria estratégica alinha-se mais aos resultados dos estudos de Shikano (2013), Kasemsap e Lee (2015) e Hoang (2016), também presentes no Quadro 2, nos quais não houve significância ou houve emprego similar de categorias de estratégias entre grupos de alta e baixa proficiência leitora.

A baixa variabilidade entre grupos de leitores de alta e baixa proficiência no emprego de categorias de estratégias pode ter relação com a existência de procedimentos leitores gerais, independentes da proficiência leitora. Outra possível explicação é a de Blasi (1998), para quem há evidências de que leitores menos eficientes usem as mesmas estratégias de leitores eficientes, porém de forma menos eficaz.

5.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS EM RELAÇÃO À HIPÓTESE ESPECÍFICA 2 DO ESTUDO

O objetivo 2 pretendia verificar a existência de uma relação entre metacognição na leitura em L1 (uso de estratégias metacognitivas de leitura e consciência metacognitiva de estratégias leitoras, ambas em L1) e o desempenho nos construtos de FEs analisados, sob a hipótese de que essa relação seria positiva. Mais especificamente, objetivava-se verificar se o uso mais frequente de estratégias e a maior consciência metacognitiva estavam relacionados a um melhor desempenho nos construtos de FEs analisados. Segundo a hipótese, essas correlações seriam encontradas nos grupos com melhores desempenhos nos construtos de FEs analisados, bilíngues de alta proficiência leitora em ambos os idiomas (GBapLP) e monolíngues de alta proficiência leitora em Português (GMapLP). A hipótese foi parcialmente corroborada.

Relacionando categorias de estratégias mais empregadas e FEs, dois testes de FEs (*DS-Digit Span*) e *WS (Word Span)* impactaram no emprego de categorias de estratégias. *DSF* impactou em uso de conhecimentos prévios ($r_o = 0,3$) e atenção a aspectos leitores ($r_o = 0,3$), *DSB (Digit Span Backwards)* em atenção a aspectos leitores ($r_o = 0,5$), releitura do texto ($r_o = 0,3$) e interpretação de texto ($r_o = 0,3$); *DST (Digit Span Total)* em atenção a aspectos leitores ($r_o = 0,4$) e releitura do texto ($r_o = 0,3$). *WS* impactou no emprego da categoria atenção a aspectos leitores ($p = 0,3$) e inversamente em produção sobre o texto ($r_o = - 0,3$).

Além da atenção a aspectos leitores, já discutida, cabe uma menção com relação às outras estratégias em que houve alguma correlação. O emprego de conhecimentos prévios na leitura é base da compreensão leitora conforme teóricos como Kleiman (2002) e Solé (1998). A releitura é um processo que evidencia ações de monitoramento e avaliação da leitura (BRILHANTE; DELACOURS-LINS, 2015). E, especialmente, em relação à interpretação e

produção sobre o texto, é importante discutir esses rótulos, uma vez que vários comportamentos podem estar abarcados nessas expressões, desde análises textuais, semânticas, paráfrases, resumos, entre outros. Todas essas estratégias em que se verificou correlação representam processos cruciais da leitura.

Já MARSÍ e FEs não se correlacionaram. Então, a relação entre metacognição na leitura em L1 e FEs foi positiva em uma das medidas de metacognição na leitura em L1, categorias de estratégias, (parágrafo acima) e em dois testes de FEs, *DS* e *WS*. Esses dados alinhavam-se à hipótese. Porém, na outra medida de metacognição na leitura em L1, MARSÍ, não houve relação com FEs, bem como, não houve relação entre categorias e *TMT*, contrariando a hipótese.

Bilíngues de alta proficiência leitora em ambos os idiomas (GBapIPI) e monolíngues de alta proficiência leitora em Português (GMapIP), segundo a hipótese, deveriam apresentar uso mais frequente de estratégias e maior consciência metacognitiva, parte da hipótese que também foi refutada. GBapIPI apresentou a segunda maior frequência de uso de estratégias (3,44), calculada a partir das médias das 5 categorias mais empregadas, abaixo de GBapII (3,62). Também apresentou o segundo lugar em MARSÍ (3,453), sendo que o primeiro novamente foi ocupado por GBapII (3,733). GMapIP, por seu turno, apresentou o terceiro lugar na frequência de uso das categorias de estratégias (2,8), assim como em MARSÍ (3,289). GBapIPI e GMapIP, portanto, não obtiveram uso mais frequente de estratégias e maior índice MARSÍ, em relação a todos os demais grupos.

Os dados reportados acima alinham-se aos resultados não consensuais dos estudos, reportados na seção 2.2.4, em que os estudos de Kasempap e Lee (2015) e Shikano (2013) não evidenciaram uso mais frequente de estratégias de leitores bilíngues em relação a monolíngues. Isso talvez deva-se ao fato de que a maior diferença de desempenho seja a proficiência leitora em língua materna, que os bilíngues já possuem (o que foi evidenciado pelos dados da tese); sendo que outros fatores de impacto estariam mais relacionados a aspectos como as FEs, por exemplo, do que ao bilinguismo em si.

5.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS EM RELAÇÃO À HIPÓTESE ESPECÍFICA 3 DO ESTUDO

No objetivo 3, pretendia-se verificar se havia uma relação e, se era positiva, entre proficiência leitora em L1 e L2 e desempenho nos construtos de FEs analisados. Verificou-se que maiores índices de proficiência leitora em L1 e L2 foram relacionados a melhores índices em alguns construtos de FEs analisados.

Ainda, pretendia-se verificar se os grupos bilíngues com maior proficiência leitora em L1 e L2 apresentariam desempenho melhor nos construtos de FEs analisados. Os grupos bilíngue de alta proficiência leitora em ambos os idiomas (GBapIPI) e monolíngue de alta proficiência leitora em Português (GMapIP) apresentariam melhor desempenho nos construtos de FEs analisados em relação ao grupo bilíngue de alta proficiência leitora em L2 (GBapLI) e monolíngue de baixa proficiência leitora em ambos os idiomas (GMbplPI). A hipótese foi parcialmente confirmada, conforme índices abaixo.

Referente aos cruzamentos de proficiência leitora em L1 e L2 e desempenho em FEs, evidenciaram-se correlações significativas entre a pontuação na proficiência leitora em L1 e *DSF (Digit Span Forward)*, ($r = 0,5$), *DSB (Digit Span Backwards)*, ($r = 0,6$), *DST (Digit Span Total)*, ($r = 0,6$) e *TMT_2 (Trail Making Test, segunda parte)*, ($r = -0,3$). A proficiência leitora em L2 também apresentou essas mesmas correlações, *DSF* ($r = 0,3$), *DSB* ($r = 0,4$), *DST* ($r = 0,4$) com exceção de *TMT_2*. Esses resultados foram de acordo com a hipótese, porém, apesar de significativas, essas correlações foram fracas, atingindo uma intensidade máxima de 0.6, fraca a moderada. Não foram significativas as relações entre pontuações de proficiência leitora em L1 e L2 e índices de FEs testados por *WS* e *TMT_1*, ou seja, não houve significância com relação a todas as tarefas de FEs.

No tocante ao cruzamentos entre grupos e melhor desempenho nos construtos de FEs analisados, em componentes de *DS (Digit Span)*, houve significância em *DSF (Digit Span Forward)*, ($p = 0,004$), *DSB (Digit Span Backwards)*, ($p = 0,000$) e *DST* ($p = 0,000$) apenas entre GBapIPI e GMbplPI, parte da hipótese previa isso. Porém, GBapIPI não apresentou significância em relação à GBapLI e GMapIP não apresentou significância em FEs com nenhum grupo, refutando a outra parte da hipótese.

A superioridade de GBapIPI em relação a GMbplPI nos índices de *DS* evidencia melhor desempenho em atenção e MT. Esse resultado é encontrado em 4 dos 8 estudos descritos no Quadro 4, seção 2.3.2: Yang et al. (2005), Yang e Yang (2015), Yang (2017) e Linck e Weiss (2015). Segundo Green e Wei (2014), a vantagem bilíngue estaria relacionada ao processo de *code-switching*, já que esse processo de alternância entre línguas “em competição” configuraria um exercício cognitivo para os bilíngues.

O fato de ser proficiente em leitura em L1 e L2 interage com o melhor uso das FEs supracitadas. De qualquer forma, é importante relativizar esse resultado considerando-se que não houve relação com *WS*, que também mede MT, mas verbal, representando um nível mais complexo de medição de MT do que o encontrado em *DS*. Os construtos de controle inibitório e flexibilidade cognitiva (medido pelo *TMT*) também parecem ser menos sensíveis entre os

demais testes de FEs empregados nesta tese à influência da proficiência leitora. No estudo de Linck e Weiss (2015), também não se evidenciou vantagem bilíngue no controle inibitório, apenas em MT.

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. Em seguida, retomam-se aspectos basais da fundamentação teórica e revisão de literatura, entrelaçando-se aos principais achados obtidos a partir da discussão dos dados deste estudo. Será destacado o que mais influenciou no comportamento metacognitivo na leitura em L1 no presente estudo empírico, junto à reflexão sobre limitações e possíveis desdobramentos desta pesquisa, este é o propósito da seção final, na qual apresentam-se as considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aquisição do conhecimento que se dá através de faculdades mentais como a linguagem, a cognição, da palavra *cognitione*, já se encontra citada nos escritos de Platão e Aristóteles. Desde então, diversos autores já se debruçaram sobre seu conceito, abrangência, limites. Um desses questionamentos trouxe à baila a possibilidade de uma cognição de segunda ordem, mais elevada, envolvendo a consciência, cunhada de metacognição pelo psicólogo John Flavell. (FLAVELL, 1971). Este estudo teve como suporte teórico, além do conceito de metacognição supracitado, os conceitos de FEs, conjunto de habilidades e capacidades voltadas à execução de um objetivo (DIAMOND, 2013), e a proficiência leitora, competência em compreensão leitora, habilidade linguístico-comunicativa de construção de sentidos caracterizada pelo emprego de estratégias cognitivas e metacognitivas (KATO, 1985; KLEIMAN, 1998).

O homem é dotado da habilidade de conhecer o que conhece, o que está presente em diferentes âmbitos do dia a dia, como a sensação de eficácia ao aprender uma segunda língua. Aprender uma segunda língua é um patrimônio individual, assim como o bilinguismo e plurilinguismo são patrimônios linguístico-culturais, característicos de vários territórios mundiais, os quais se manifestam também no Brasil, que possui várias línguas indígenas e de imigração. Considerando a presença e importância do bilinguismo e multilinguismo, ainda mais pertinente se faz a discussão e a pesquisa sobre esses tópicos no Brasil. Segundo Hubner (2016), é preciso refletir sobre políticas de manutenção das línguas de imigração e valorização do ensino bilíngue e multilíngue, repensar questões de ensino-aprendizagem de línguas e auxiliar no desenvolvimento cognitivo dos estudantes a partir do ensino. Finger et al. (2016) mencionam o caráter de dilema intercultural do multilinguismo, afirmando que suas características podem ser mais bem elucidadas a partir de estudos interdisciplinares.

Quando se fala em língua, aprendizagem de línguas e seu papel nos espaços sociais, também se fala em leitura, uma de suas manifestações, a qual também ocupa um papel nesses mesmos espaços sociais. Pela leitura, um processo de construção de sentidos que envolve texto e leitor, tem-se acesso a e se produz conhecimento. A leitura prescinde da cognição e também a desenvolve. Quando se lê, emprega-se aparatos cognitivos como as FEs (GABRIEL; MORAIS; KOLINSKY, 2016), as quais englobam processos relacionados ao planejamento, execução e avaliação de atividades.

Destrinchando esse conceito, leitura é um ato cognitivo e é um ato metacognitivo na medida em que frequentemente o leitor dá-se conta de que precisa reler um trecho com

vocabulário específico, controlar o seu ritmo de leitura quando a tem como uma tarefa em um tempo limitado, bem como avaliar a própria performance como leitor. Essas dimensões podem receber uma dose extra de consciência e esforço cognitivo quando se fala em uma segunda língua.

Se leitura é cognição, é metacognição, também num contexto de bilinguismo, relacionando-se fortemente às FEs, quantas perguntas são possíveis considerando o relacionamento dessas áreas? O que na leitura pode ser considerado cognitivo e o que é considerado metacognitivo? Que FEs estão mais envolvidas na leitura e que papel é esse? Existe um desempenho diferente por leitores bilíngues na leitura, no desempenho em FEs, a chamada vantagem bilíngue, não consensual entre os teóricos? Discutir essas questões fez parte da trajetória desta tese.

Mesmo não estando nos objetivos da tese, um dos seus propósitos foi relacionar conhecimentos acadêmicos à sala de aula, estender ao ensino, refletindo a partir de resultados de estudos. Reforça-se aqui a importância do papel do professor e da escola no desenvolvimento desse mecanismo de mútua influência e resposta entre metacognição na leitura, compreensão e proficiência leitoras, bilinguismo e FEs. Espera-se que este estudo de alguma maneira possa gerar sensibilização para importância da instrução explícita das estratégias de leitura, tanto na L1 quanto na L2, considerando o grande impacto da leitura na cognição. Dado essa relação entre leitura e aprendizagem, e a existência de habilidades transversais entre as áreas de conhecimento, emerge a necessidade de se pensar na leitura desde a alfabetização, pois a negligência na formação básica terá como repercussão a dificuldade para aprender a ler melhor em L1 e ainda mais em L2.

Também se reforçam as implicações educacionais referentes às relações da proficiência leitora com as FEs e o bilinguismo. Além da evidência da relação direta entre proficiência leitora e bilinguismo através dos dados da tese, Antón et al. (2014) já afirmavam que o bilinguismo precoce modularia o desenvolvimento da leitura e que variações translíngüísticas afetariam as estratégias bilíngues de leitura. Os dados da tese também reforçam a relação entre metacognição e FEs, portanto, o ensino e treinamento de ambas deveria receber um espaço importante nas escolas desde o ensino infantil.

Para esta tese, escolheu-se o público universitário que, no seu dia a dia, emprega procedimentos cognitivos e metacognitivos em sua leitura. Esse público serão os profissionais do futuro, os que produzirão conhecimento em nossa sociedade. Como a metacognição pode auxiliar a melhorar processos de compreensão leitora dos universitários, sendo a leitura uma

das habilidades bases da construção do conhecimento? Como a instrução pode viabilizar isso? Essa discussão também se inseriu nas implicações pedagógicas.

Assim, 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 e os componentes de FEs, de modo a responder: que fator impactaria mais na metacognição em leitura na L1, a proficiência leitora em L1 e L2 ou habilidades em FEs?

Para tal, todos os participantes (universitários que não estivessem no primeiro ano da faculdade) fizeram dois testes de proficiência leitora, o *Michigan Test* e o Teste de Proficiência em P de uma universidade privada do Rio Grande do Sul, a fim de serem incluídos na amostra. Foram divididos em grupos de alta e baixa proficiência leitora em L1 e L2, formando quatro grupos mutuamente exclusivos.

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 P com protocolo escrito retrospectivo, questões de múltipla-escolha, verdadeiro e falso, resumos e autoavaliação em uma tarefa de leitura. O protocolo escrito retrospectivo objetivava verificar as estratégias metacognitivas de leitura. Além disso, os participantes fizeram três tarefas de FEs. 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.

Houve uma tentativa de rigor metodológico na escolha de testes que melhor avaliavam funções como a atenção, a MT, a inibição e a flexibilidade cognitiva, através dos empregados, *Trail Making Test*, *Digit Span* e *Wordspan*. O mesmo se pode dizer em relação à verificação das estratégias metacognitivas de leitura, optando-se pelo método de *think aloud*, o qual a literatura consagra, assim como o MARSÍ, que além de ser amplamente empregado na literatura, também é um instrumento validado.

De qualquer forma, qualquer metodologia apresenta suas limitações. Nos protocolos verbais alguns processos leitores são perdidos, assim como a consciência metacognitiva de leitura relatada pode não ser congruente com o desempenho real de uso de estratégias dos leitores. O MARSÍ, por ser um instrumento autoavaliativo, pode não representar o uso real das estratégias leitoras pelos participantes, já que pode haver uma miopia de performance.

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 significativas. O quase inexistente grupo

bilíngue 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 de GBapII no teste de proficiência leitora em L1, como o cansaço, ou o maior contato cotidiano com I do que com P. Quais são as características individuais desses 3 participantes que os configuraram a esse perfil tão raro? Eis um desdobramento que merece ser investigado em estudo futuro a ser desenvolvido a partir deste.

Seguindo na mesma linha, o número um pouco maior, mas também reduzido, de monolíngues de alta proficiência leitora em P (GMapLP -9 participantes), junto com os apenas 3 participantes de GBapII (grupo bilíngue de alta proficiência leitora em Inglês), 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 (1992), Alderson (1984), Aebersold e Field (1997) já afirmavam isso: para eles quanto mais habilidoso um leitor em língua materna, maiores serão as chances de ele ser bem-sucedido em língua estrangeira.

Quanto aos participantes, tanto os grupos bilíngues, GBapIPI e GBapII, quanto os monolíngues, GMapLP e GMbplPI – 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. Descritivamente, em todos os testes de FEs, os grupos bilíngues obtiveram melhores resultados, evidenciando um desempenho superior nas funções testadas como MT, flexibilidade cognitiva, atenção e inibição.

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 (MARSÍ), com proficiência leitora em L1 e em L2. O mesmo ocorreu entre categorias de estratégias e FEs, nos testes *DS* e *WS* (MT), porém não entre MARSÍ e FEs. MARSÍ parece ter sido mais sensível à influência do bilinguismo, o que foi comprovado pelas relações de significância entre grupos bilíngues e monolíngues.

Parte das hipóteses previa comparações entre grupos, algumas confirmadas, outras não. Em todas as relações entre os construtos (FEs e metacognição na leitura em L1-MARSÍ e estratégias), houve significância de GBapIPI em relação à GMbplPI. GBapIPI e GMapIP não obtiveram uso mais frequente de estratégias e maior índice MARSÍ. GBapIPI não apresentou significância em FEs em relação à GBapII e GMapIP não apresentou significância em FEs com nenhum grupo.

Como não houve significância entre FEs e MARSÍ, só entre FES e estratégias, escolheu-se a variável que apresentou correlações com ambas medidas de metacognição na leitura em L1. Houve 3 correlações de proficiência leitora em L1 com metacognição na leitura em L1, (em duas categorias estratégicas e em MARSÍ); 2 correlações de proficiência leitora em L2 (em uma categoria estratégica e em MARSÍ). Tanto em termos de correlação, quanto a partir de um olhar descritivo nos resultados em MARSÍ e categorias de estratégias, proficiência leitora em L1 e L2 mostrou-se como o fator de maior impacto na metacognição em L1.

Quanto às dificuldades presentes durante o processo, uma das mais evidentes manifestou-se na coleta de dados, que foi bastante intensa. Houve dificuldade de acesso às universidades, foi necessário lançar mão de diferentes ferramentas para se conseguir participantes. Isso dificultou que os procedimentos fossem concentrados, o que teria reduzido em muito os custos e o tempo alocados.

Além disso, como a pesquisa se realizava em diferentes etapas, algumas vezes era necessário lidar com a falta de colaboração de alguns participantes, com o atraso e eventual descarte de dados de alguns participantes pela ausência de alguns testes. Outra questão diz respeito ao perfil dos participantes, pois não é muito fácil obter participantes com o nível mais alto de proficiência leitora em I, o que reflete um problema mais geral, a baixa proficiência linguística em I no Brasil.

Também se reconhece que nem todos os fatores intervenientes na metacognição em leitura podem ser controlados. Foram observadas questões sociodemográficas, escolares e de saúde que são relacionadas diretamente ao desempenho cognitivo. Contudo, questões emocionais e instrucionais, por exemplo, podem afetar o desempenho dos participantes.

A inclusão da questão das FEs, além da proficiência leitora, à discussão sobre estratégias metacognitivas de leitura representa um diferencial desta pesquisa. Quanto aos

desdobramentos, a maior parte das pesquisas sobre estratégias leitoras não contempla o multilinguismo e não envolve Neurolinguística, o que pode ser realizado por futuros pesquisadores. Estudos de natureza semelhante podem ser conduzidos com técnicas como ressonância magnética funcional (RMF), de modo a verificar correlatos neurais relacionados à leitura, à metacognição, ao bilinguismo e às FEs.

Uma possibilidade de expansão do estudo aqui apresentado é relacionar a tipologia de estratégias à proficiência leitora, que tipos de estratégias são mais empregadas por leitores de alta proficiência? A proposição de um instrumento com um *design* diferente do aqui proposto também seria uma alternativa metodológica, como verificar a metacognição na leitura a partir da detecção de inconsistências em um texto. Isso porque a habilidade de identificar um erro é uma forma indireta de avaliação da habilidade cognitiva e da complexidade da atividade, o que contribui para atualizar os componentes metacognitivos (ROBERTSON et al., 1997). A análise da relação entre uso de estratégias mnemônicas na performance em tarefas de FEs, como a visualização de palavras no teste de *Wordspan*, empregada por alguns participantes, também é uma sugestão de estudo futuro.

Dois resultados, à parte da discussão maior desta tese, destacam-se: a) o fato de todos os construtos com os quais estabeleceu-se significância, terem impactado na categoria de estratégias atenção a aspectos leitores: os testes *Digit Span* e *WordSpan* em FES e a proficiência leitora tanto em L1 quanto em L2, o que aconteceu somente nesta categoria. Mesmo que as demais categorias estratégicas mais usadas pelos grupos também representem processos básicos da leitura, será a atenção a aspectos leitores uma estratégia primordial da leitura? Há algum sentido prático a ser explorado? b) Por que as FEs de controle inibitório e flexibilidade cognitiva foram menos sensíveis à influência da proficiência leitora? A atenção e a MT, neste estudo, foram construtos de maior impacto na metacognição na leitura em L1 do que a inibição e a flexibilidade cognitiva. Isso sinaliza, possivelmente, contribuições para a Neuropsicolinguística, área importante para a leitura.

O estudo empírico aqui conduzido, no qual, ora isolava-se o impacto da proficiência leitora, em língua materna e em língua estrangeira; ora o impacto do melhor desempenho em FEs, na metacognição na leitura em L1, reforçou a importância de ser um bom leitor. Não apenas a pequena diferença na quantidade de correlações, mas assim como o desempenho descritivo superior do grupo proficiente leitor em ambas as línguas ou proficiente leitor apenas em I em tarefas como MARSÍ, emprego de estratégias e FEs, assim como evidências científicas de estudos, permitem conjecturar que o leitor, além de proficiente em língua materna, também se for bilíngue, melhor ainda. O fato de ser bilíngue e o fato de ser proficiente em leitura (em

L1 e L2, ou em ambas) interage com o melhor uso das FEs. Ou seja, não apenas o bilinguismo, mas também a habilidade em leitura, relaciona-se tanto a melhores índices de metacognição, quanto ao desempenho mais alto em construtos avaliados por tarefas de FEs, pois o bilinguismo também tem impacto na metacognição e nas FEs.

Quase todos dados mencionados aqui, partiram da supremacia do desempenho de GBaplPI. Porém, pensando-se no grupo de mais baixa proficiência leitora, GMbplPI, ele evidenciou piores desempenhos em ambos os índices de metacognição na leitura em L1, nas tarefas de compreensão e nas FEs de modo geral, 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.

Ler também depende de um exército de processos cognitivos, um arsenal de construtos do controle executivo. Para Tomitch (1995), leitores mais proficientes são mais aptos à percepção de aspectos de organização textual, empregando-os para organizar o fluxo de informação durante a leitura, de modo a não sobrecarregar a memória operacional. Em estudos da autora, leitores mais proficientes e com maior capacidade de memória foram mais capazes de fazer uso de aspectos de organização textual do que os leitores menos proficientes e com menor capacidade de memória. Isso também se verificou neste estudo, a relação entre maior proficiência leitora e melhor desempenho em FEs. Parece haver um processo de retroalimentação entre esses construtos, metacognição na leitura, FEs, bilinguismo, proficiência leitora, perfil leitor e linguístico.

Considerando o impacto científico e social da metacognição, da leitura, do bilinguismo, das FEs, observa-se o quanto estudos dessa natureza podem dar contribuições nos estudos de Neuropsicologia, Psicolinguística e Educação. É importante levantar a relevância do papel das estratégias metacognitivas na aprendizagem e desempenho em leitura. Um leitor estratégico tem o domínio da leitura, monitora se segue ou muda seus processos leitores, tem a consciência do uso de estratégias que o levarão à compreensão do texto. Daí volta a relação com o ensino. Como se pode propulsionar a competência leitora dos estudantes, de modo a diminuir a diferença entre leitores proficientes e não proficientes? Programas de educação para a leitura, tanto em L1 quanto em L2, realizados através de parcerias entre professores e pesquisadores sob a perspectiva da metacognição podem ser uma resposta.

Ademais ao papel científico e social que se pretende alcançar através desse tipo de pesquisa, finalmente, espera-se que esse estudo possa ter contribuído em algum nível para a compreensão da natureza do papel das FEs e dos benefícios de ler, de forma proficiente, em duas línguas para o aspecto da metacognição na leitura em língua materna, assim como o papel da proficiência leitora em L1 e L2, como evidenciado neste estudo, na metacognição em leitura na L1.

REFERÊNCIAS

- ABUTALEBI, J.; GREEN, D. Bilingual language production: the neurocognition of language representation and control. **Journal of Neurolinguistics**, Amsterdam, v. 20, n. 3, p. 242-275, 2007.
- ABUTALEBI, J.; GREEN, D. Control mechanisms in bilingual language production: neural evidence from language switching studies. **Language and Cognitive Processes**, London, v. 23, n. 4, p. 557-582, 2008.
- AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms**. New York: Cambridge University Press, 1997.
- AFFLERBACH, P. Verbal report and protocol analysis. In: BARR, R. et al. **Handbook of reading research**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. v. 3, p. 163-179.
- 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.
- ALDERSON, J. C.; URQUHART, A. H. (Ed.). **Reading in a foreign language**. London: Longman, 1984.
- ALVES, F. O. et al. Avaliação da atenção sustentada e alternada em uma amostra de adultos saudáveis com alta escolaridade. **Psicologia Hospitalar**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 89-105, jul. 2010.
- ANDERSON, N. J. The role of metacognition in second/foreign language teaching and learning. **ERIC Digest**, Washington, Apr. 2002.
- ANTÓN, E. et al. Is there a bilingual advantage in the ANT task?: evidence from children. **Frontiers in Psychology**, New York, v. 5, n. 398, May 2014.
- ARAÚJO, L. The development of thinking in literature education. **Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional**, Lisboa, v. 6, n. 2, p. 75-85, 2005.
- ARDILA, A. On the evolutionary origins of executive functions. **Brain and Cognition**, Orlando, v. 68, p. 92-99, 2008.
- 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.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. **Critérios de classificação econômica Brasil: Critério Brasil 2015 e atualização da distribuição de classes para 2016**. São Paulo, 2016. Disponível em: <www.abep.org/Servicos/Download.aspx?id=12>. Acesso em: 15 mar. 2016.

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.

BACON, E. et al. Consciousness in schizophrenia: a metacognitive approach to semantic memory. **Consciousness and Cognition**, San Diego, v. 10, n. 4, p. 473-484, Dec. 2001.

BADDELEY, A. Exploring the central executive. **The quarterly journal of Experimental Psychology**, London, v. 49A, n. 1, p. 5-28, 1996.

BADDELEY, A. The episodic buffer: a new component of working memory? **Trends in Cognitive Science**, New York, v. 4, n. 11, Nov. 2000.

BADDELEY, A. Working memory: an overview. In: PICKERING, S. J. (Org). **Working memory and education**. Amsterdam: Elsevier Press, 2006.

BADDELEY, A.; ANDERSON, M. C.; EYSENCK, M. W. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BADDELEY, A.; HITCH, G. Working memory. In: BOWER, G. H. (Ed.). **The psychology of learning and motivation**. New York: Academic Press, 1974. v. 8, p. 47-90.

BAKER, C. **Foundations of bilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

BAKER, L.; ANDERSON, R. I. Effects of inconsistent information on text processing: evidence for comprehension monitoring. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 17, n. 2 p. 281-294, 1982.

BAKER, L.; BROWN, L. Cognitive and monitoring in reading. In: FLOOD, J. **Understanding reading comprehension**. Newark: International Reading Association, 1984. p. 21-44.

BAKER, L.; ZIMLIN, L. Instructional effects on children's use of two levels of standards for evaluating their comprehension. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 81, p. 340-346, 1989.

BARKLEY, R. A. Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. **Psychological Bulletin**, Washington, v. 121, n. 1, p. 65-94, Jan. 1997.

BARNETT, M. Syntactic and lexical/semantic skill in foreign language reading: importance and inter-action. **Modern Language Journal**, Oxford, v. 70, p. 343-349, 1986.

BARROS, P. M., HAZIN, I. Avaliação das funções executivas na infância: revisão dos conceitos e instrumentos. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 13-22, jan./jun. 2013.

BARTOLOTTI, J.; MARIAN, V. Bilinguals' existing languages benefit vocabulary learning in a third language. **Language Learning Journal**, London, v. 67, n. 1, p. 110-140, Mar. 2017.

BEARDSMORE, H. B. **Bilingualism: basic principles**. Clevedon: Tieto. 1982.

BEGG, I. et al. Memory predictions are based on ease of processing. **Journal of Memory and Language**, San Diego, v. 28, n. 5, p. 610-632, 1989.

BELTRÃO, F.; OLIVEIRA, F.; SILVA, V. Metacognição e hemisfericidade em jovens atletas: direcionamento para uma pedagogia de ensino desportivo. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 5-15, jan./jun. 2003.

BENCKE, D. B. **Estratégias de compreensão leitora em português brasileiro e em inglês como segunda língua: um estudo comparativo sobre transferência lingüística no âmbito da metacognição**. 2008. 212 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2008.

BENNETT, A. C. **Os efeitos do bilinguismo na memória de trabalho de jovens adultos sul-brasileiros**. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2016.

BERNHARDT, E. B. Reading in a foreign language. In: WING, B. (Ed.). **Listening, reading, writing: analysis and application**. Middlebury: Northeast Conference, 1986. p. 93-115.

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.

BIALYSTOK, E. Acquisition of literacy in bilingual children: a framework for research. **Language Learning**, London, v. 57, n. 1, p. 45-77, 2007.

BIALYSTOK, E. Consequences of bilingualism for cognitive development. In: KROLL, J. F.; GROOT A. M. B. de (Ed.). **Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches**. New York: Oxford University Press, 2005. p. 417-432.

BIALYSTOK, E. Effect of bilingualism and computer video game experience on the Simon task. **Canadian Journal of Experimental Psychology**, Quebec, v. 60, n. 1, p. 68-79, 2006.

BIALYSTOK, E. et al. Bilingualism, aging, and cognitive control: evidence from the Simon task. **Psychology and Aging**, Washington, v. 19, n. 2, p. 290-303, 2004.

BIALYSTOK, E. et al. Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task: evidence from MEG. **NeuroImage**, New York, v. 24, p. 40-49, 2005.

BIALYSTOK, E.; BARAC, R. Emerging bilingualism: dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. **Cognition**, Amsterdam, v. 122, p. 67-73, 2012.

BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. I. M. Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. **Current Directions in Psychological Science**, Thousand Oaks, v. 19, n. 1, p. 19-23, 2010.

BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. I. M.; FREEDMAN, M. Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. **Neuropsychologia**, Oxford, v. 45, p. 459-464, 2007.

BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. I. M.; LUK, G. J. Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, Washington, v. 34, n. 4, p. 859-873, July 2008.

BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. I.; RYAN, J. Executive control in a modified antisaccade task: Effects of aging and bilingualism. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, Washington, v. 32, n. 6, p. 1341-1354, Dec. 2006.

BIALYSTOK, E.; MARTIN, M. Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the dimensional change card sort task. **Developmental Science**, Oxford, v. 7, n. 3, p. 325-339, 2004.

BIALYSTOK, E.; VISWANATHAN, M. Components of executive control with advantages for bilingual children in two cultures. **Cognition**, Amsterdam, v. 112, p. 494-500, 2009.

BLASI, H. F. **Investigação sobre leitura e o conhecimento metacognitivo de jovens leitores**. 1998. 92 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

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

BLOCK, E. The comprehension strategies of second language readers. **TESOL Quarterly**, Alexandria, v. 20, p. 163-494, 1986.

BLOOMFIELD, L. **Language**. London: George Allen and Unwin, 1935.

BORKOWSKI, J. G.; BURKE, J. E. Theories, models, and measurements of executive functioning: an information processing perspective. In: LYON, G. R.; KRASNEGOR, N. A. (Ed.). **Attention, memory, and executive function**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1996. p. 235-261.

BORTOLETTO, M. et al. Effects of sleep deprivation on auditory change detection: a N1-mismatch negativity study. **International Journal of Psychophysiology**, Amsterdam, v. 81, n. 3, p. 312-316, Sep. 2011.

BOUVET, E. Reading in a foreign language: strategic variation between readers of differing proficiency. **Flinders University Languages Group Online Review**, v. 1, n. 1, Mar. 2002.

BOWEY, J. Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing comprehension monitoring. **Journal of Experimental Child Psychology**, New York, v.41, p. 282-299, Apr. 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 maio 2017.

BRILHANTE, L. H. de A. A.; DELACOURS-LINS, S. Avaliação das estratégias metacognitivas de crianças em processo de alfabetização na produção escrita. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 6., 2015. **Anais...** Fortaleza: Imprece, 2015. p. 63-82.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo instituto de pesquisa data popular. São Paulo, 2014

BROADBENT, D. E. **Perception and communication**. Oxford: Oxford University Press, 1958.

BROWN, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation and mysterious mechanisms. In: WEINERT, F. E.; KLUWE, R. H. (Org.). **Metacognition, motivation and understanding**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1987. p. 65-116.

BROWN, A. L. Metacognitive development and reading. **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale: Laurence Earlbaum Associates, 1980.

BROWN, A. L.; PALINCSAR, A. S. Reciprocal teaching of comprehension strategies: a natural history of the program for enhancing learning. In: DAY, J.; BORKOWSKY, J. (Ed.). **Intelligence and exceptionality**: new directions in theory, assessment and instructional practices. Norwood: Ablex, 1987. p. 81-132.

BUNGE, S. A. Dissociable contributions of prefrontal and parietal cortices to response selection. **NeuroImage**, New York, v. 17, n. 3, p. 1562-1571, 2002.

BURÓN, J. **Enseñar a aprender**: introducción a la metacognición. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1993.

BUTLER, D. L. Promoting strategic content learning by adolescents with learning disabilities. **Exceptionality Education Canada**, Edmonton, v. 6, p. 131-158, 1997.

BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. Cognitive factors in children's L1 and L2 reading. **Academic Exchange Quarterly**, Chattanooga, v. 10, n. 1, p. 23-27, 2006.

BUTTERFIELD, E. C.; ALBERTSON, L. R. On making cognitive theory more general and developmentally pertinent. In: WEINERT, F.; SCHNEIDER, W. (Ed.), **Research in memory development**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. p. 73-99.

CAIN, K.; OAKHILL, J. Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 11, n. 5-6, p. 489-503, 1999.

CAIXETA, L.; NITRINI, R. Teoria da Mente: uma revisão com enfoque na sua incorporação pela psicologia médica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 105-112, 2002.

CAMPOS, H. de. **Estatística experimental não-paramétrica**. 4. ed. Piracicaba: ESALQ, 1983.

CANTALICE, L. M. Ensino de estratégias de leitura. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v. 8, p. 105-106, 2004.

CARR, E.; OGLE, D. M. A strategy for comprehension and summarization. **Journal of Reading**, Newark, v. 30, p. 626-631, 1987.

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

CARRELL, P. L. Introduction: interactive approaches to second language reading. In: CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University, 1988.

CARRELL, P. L. Metacognitive awareness and second language reading, **The Modern Language Journal**, Oxford, v. 73, n. 2, 1989.

CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University, 1988.

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.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CASAZZA, M. E. Using a model of direct instruction to teach summary writing in a college reading class. **Journal of Reading**, Newark, v. 37, p. 202-208, 1993.

CELANI, M. A. A. et al. **The Brazilian ESP project: an evaluation**. São Paulo: EDUC, 1988.

CENOZ, J. The influence of bilingualism on third language acquisition: focus on multilingualism. **Language Teaching**, Cambridge, v. 46, n. 1, p. 71-86, Jan. 2013.

CHAVES, J. Estratégias metaognitivas e metalinguísticas em leitura. In: CONGRESSO INTERNACIONA DE LEITUE LITERATUR INFANTILE JUVAIL, 2., Porto Alegre. **Anas...** Porto Alegre: PUCRS, 2010.

COELHO, O.; PACHECO, N. Metacognição e surdez: algumas considerações em torno do projecto Le Retour Réflexif et ses pratiques. In: COELHO, O. **Perscrutar e escutar a surdez**. Lisboa: Afrontamento, 2005. p.165-175.

COHEN, A. D. **Strategies in learning and using a second language**. London: Longman, 1998.

COHEN, R. A. **The neuropsychology of attention**. New York: Springer, 2014.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLTHEART, M. et al. Surface dyslexia. **The Quarterly Journal of Experimental Psychology**, Colchester, v. 35, n. 3, p. 469-495, 1983.

CONNOR, U. Recall of a text: differences between first and second language readers. **Tesol Quarterly**, Alexandria, v. 18, n. 2, p. 239-256, June 1984.

CORNACHIONE, E. B.; CASA NOVA, S. P. C.; TROMBETTA, M. R. Educação on-line em contabilidade: propensão e aspectos curriculares. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 18, n. 45, p. 9-21, set./dez., 2007.

CORSO, H. V. et al. Metacognição e funções executivas: relações entre os conceitos e implicações para a aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 21-29, jan./mar. 2013.

COSCARELLI, C. V. **Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências**. 1999. 322 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

COSTA, A.; HERNÁNDEZ, M.; SEBASTIÁN-GALLÉS, N. Bilingualism aids conflict resolution: evidence from the ANT task. **Cognition**, Iowa, v. 106, n. 1, p. 59-86, Jan. 2008.

COSTE, D. Leitura e competência comunicativa. In: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (Org.). **O texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes, 2002.

COWAN, N. What are the differences between long-term, short-term and working memory? **Progress in Brain Research**, Amsterdam, v. 169, p. 323-338, 2008.

CROSS, D. R.; PARIS, S. G. Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 80, n. 2, p. 131-142, 1988.

CROSSLEY, S.; MCNAMARA, D. Assessing L2 reading texts at the intermediate level: an approximate replication of Crossley, Louwse, McCarthy & McNamara. **Language Teaching**, Cambridge, v. 41, n. 3, p. 409-429, 2008.

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

DAVIS, C.; NUNES, M.; NUNES, C. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. **Cadernos de Pesquisas**, Belo Horizonte, v. 35, n. 125, p. 205-230, 2005.

DE BOT, K.; MAKONI, S. **Language and aging in multilingual contexts**. Bristol: Multilingual Matters, 2004.

DEGASPERI, A.; CALDER, M. Relating PDEs in cylindrical coordinates and CTMCs with levels of concentration. **Electronic Notes in Theoretical Computer Science**, Amsterdam, v. 268, p. 49-59, Dec. 2010.

DEHAENE, S. **Consciousness and the brain: deciphering how the brain codes our thoughts**. New York: Viking Penguin, 2014.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEMBO, M. H. **Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.

DEMETRIOU, A. Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory. In: BOEKAERTS, P.; PINTRICH, R.; ZEIDNER, M. (Ed.). **Handbook of Self-Regulation**. San Diego: Academic Press, 2000. chap. 7.

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 64, p.135-168, 2013.

DIJK, T. A. van; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

DOTA, M. I. M. **Das estratégias de leitura às operações enunciativas: a modalidade**. 1994. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 1994.

DRIGAS, A. Karyotaki M.; SKIANIS, C. Attentional control and other executive functions, **iJET**, Vienna, v. 12, n. 3, p. 219-233, Feb. 2017.

DUÑABEITIA, J. A. et al. The inhibitory advantage in bilingual children revisited: myth or reality?. **Experimental Psychology**, v. 61, n. 1, p. 234-251, 2014.

DUÑABEITIA, J. A.; CARREIRAS, M. The bilingual advantage: acta est fabula?. **Cortex**, Los Angeles, v. 73, p. 371-372, 2015.

EDWARDS, J. Foundations of bilingualism. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. **The handbook of bilingualism**. Malden: Blackwell Publishing, 2006. p. 7-30.

EHRMAN, M.; OXFORD, R. L. Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. **Modern Language Journal**, Oxford, v. 73, n. 1, p. 1-13, Mar. 1989.

ELLIS, A. W. **Leitura, escrita e dislexia: uma abordagem cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

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.

EVERSON, H. T.; TOBIAS, S. The ability to estimate knowledge and performance in college: a metacognitive analysis. **Instructional Science**, Amsterdam, v. 26, n. 1-2, p. 65-79, 1998.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. **Manual de psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FALQUETO, J.; FARIAS, J. Saturação teórica em pesquisas qualitativas: relato de uma experiência de aplicação em estudo na área de administração. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 5., 2016, Porto. **Atas...** Porto: Ludomedia, 2016. v. 3, p. 560-569.

FAN, J. et al. The activation of attentional networks. **NeuroImage**, New York, v. 26, p. 471-479, Mar. 2005

FERNANDEZ-DUQUE, D.; BAIRD, J. A.; POSNER, M. I. Executive attention and metacognitive regulation. **Consciousness and Cognition**, San Diego, v. 9, n. 2, p. 288-307, 2000.

FERNANDEZ, R.; NIELSEN, F. Bilingualism and Hispanic scholastic achievement: some baseline results. **Social Science Research**, San Diego, v. 15, n. 1, p. 43-70, 1986.

FERREIRA, A. C. **Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de matemática**: uma experiência de trabalho colaborativo. 2003. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FIGUEIREDO, V. L. M. WISC III: modificações em relação a edições anteriores. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 3, n. 118, p. 35-47, 2003.

FIGUEIREDO, V. L. M.; NASCIMENTO, E. WISC-III e WAIS-III: alterações nas versões originais americanas decorrentes das adaptações para uso no Brasil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 603-612, 2002.

FINGER, I. et al. Diálogos em multilinguismo: uma discussão sobre as pesquisas realizadas no Labico/UFRGS. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 9, n. supl., 2016.

FINGER-KRATOCHVIL, C. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical**: relações com a compreensão em leitura. 2010. 677 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FISCHLER, I. et al. An ERP analysis of repetition priming in bilinguals. **Electroencephalography and clinical neurophysiology**, v. 40, p. 388-393. 1987.

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

FLAVELL, J. H. First discussant's comments: what is memory development the development of? **Human Development**, New York, n. 14, p. 272-278, 1971.

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

FLAVELL, J. H. Speculation about the nature and development of metacognition. In: WEINERT F. E.; KLUWE, R. H. (Ed.). **Metacognition, motivation and understanding**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1987.

FLAVELL, J. H.; GREEN, F. L.; FLAVELL, E. R. Developmental changes in young children's knowledge about the mind. **Cognitive Development**, London, v. 5, n. 1, p. 1-27, Jan. 1990.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **Desenvolvimento cognitivo**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FLAVELL, J. H.; WELLMAN, H. M. Metamemory. In: KAIL, R.V.; HAGEN, J. W. (Ed.). **Perspectives on the development of memory and cognition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1977. p. 3-33.

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.

FONSECA, R. P.; SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. **Instrumento de avaliação neuropsicológica breve NEUPSILIN**. São Paulo: Vetor, 2009.

FRAGA, A. A. A. **Estratégias de estudo deliberado e percepções sobre o contexto de ensino na perspectiva dos estudantes do curso de direito**. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

FRITH, U. **Dyslexia as a developmental disorder of language**. London: MRC, 1990.

GABRIEL, R.; MORAIS, J.; KOLINSKY, R. A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 1, p. 61-78, jan./abr. 2016.

GAGNÉ, E. D.; YEKOVICH, C. W.; YEKOVICH, F. R. **The cognitive psychology of school learning**. New York: Harper Collins College Publishers, 1993.

GALVÃO, A. C. T. Cognição, emoção e expertise musical. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 169-174, maio/ago. 2006.

GARNER, R.; TAYLOR, N. Monitoring of understanding: an investigation of attentional assistance needs at different grade and reading proficiency levels. **Reading Psychology**, Abingdon, v. 3, p. 1-6, 1982.

GATHERCOLE, V. C. M. et al. Does language dominance affect cognitive performance in bilinguals?: lifespan evidence from preschoolers through older adults on card sorting, Simon, and metalinguistic tasks. **Frontiers in Psychology**, New York, v. 5, n. 11, 2014.

GAZZANIGA, M.; IVRY, R. B.; MANGUN, G. R. **Cognitive neuroscience: the biology of the mind**. 2nd ed. New York: W. W. Norton & Company, 2002.

GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. 2. ed. Porto: Asa, 2000.

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.

GOLDIN-MEADOW, S et al. Nouns and verbs in a self-styled gesture system: What's in a name?. **Cognitive Psychology**, San Diego, v. 27, p. 259-319, 1994.

GOLLAN, T. H. et al. Bilingualism affects picture naming but not picture classification. **Memory and Cognition**, Austin, v. 33, p. 1220-1234, 2005.

GOLLAN, T. H.; ACENAS, L. A. R. What is a TOT?: cognate and translation effects on tip-of-the-tongue states in Spanish-English and Tagalog-English bilinguals. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition**, Washington, v. 30, n. 1, p. 246-269, 2004.

GOMBERT, J. E. Atividades metalingüística e aquisição da leitura. In: MALUF, M. R. (Ed.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

GOMES, M. F. C. et al. **Educação de Jovens e Adultos: práticas sociais de leitura, construindo múltiplas identidades**. 2010. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GONÇALVES, M. A. **Em terreno movediço: biografia e história na obra de Octávio Tarquínio de Sousa**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

GONÇALVES, C.; SOUSA, O. C. e. Português L2/L1: compreensão da leitura. **Limite**, Porto, n. 4, p. 119-139, 2010.

GOODMAN, K. Reading as a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H.; RUDDALL, R. (Ed.). **Theoretical models and processes of reading**. 2nd ed. Newark: International Reading Association, 1970. p. 497-508.

GOODMAN, K. Reading: a psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, New York, v. 6, p. 126-135, 1976.

GOUGH, P. B. Theoretical models and processes of reading. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, I. G. (Ed.). **Language by ear and by eye**. Cambridge: MIT Press, 1972. p. 661-685.

GOYA, D. et al. O uso de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas na disciplina semipresencial de processamento da informação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 4., 2017, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2017. p. 1079-1088.

GROSJEAN, F. Bilingualism: a short introduction. In: GROSJEAN, F.; Li P. (Ed.). **The psycholinguistics of bilingualism**. Hoboken: Blackwell Publishing, 2013. p. 5-25.

GROSJEAN, F. Le bilinguisme et le biculturalisme: quelques notions de base. In: BILLARD, C.; TOUZIN, M.; GILLET, P. (Ed.). **Troubles spécifiques des apprentissages: l'état des connaissances**. Paris: Signes Editions, 2004.

GROSJEAN, F. **Life with two languages an introduction to bilingualism**. Cambridge Mass: Harvard University Press, 1982.

GROSJEAN, F. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, Abingdon, v. 6, p. 467-477, 1985.

GRABE, W. **Reading in a second language: moving from theory to practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

GRABE, W. **Reading in a second language: moving from theory to practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

GREEN, C.; BAVELIER, D. Action video game modifies visual selective attention. **Nature**, London, v. 423, n. 6939, p. 534-537, 2003.

GREEN, D. W. Mental control of the bilingual lexico-semantic system. **Bilingualism: Language and Cognition**, Cambridge, v. 1, n. 2, p. 67-81, 1998.

GREEN, D. W.; WEI, L. A control process model of code-switching. **Language, Cognition and Neuroscience**, Abingdon, v. 29, n. 4, Jan. 2014.

HALSBAND, U. Bilingual and multilingual language processing. **Journal of Physiology**, Cambridge, v. 99, p. 355-369, 2005.

HAMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

HEDGE, T. **Teaching and learning in the language classroom**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

HILCHEY, M.; KLEIN, R. Are there bilingual advantages on nonlinguistic interference tasks?: implications for the plasticity of executive control processes. **Psychonomic Bulletin & Review**, Austin, v. 18, n. 4, p. 625-658, Jun. 2011.

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

HONG, R. Y.; PAUNONEN, S. V. Personality traits and health-risk behaviours in university students. **European Journal of Personality**, New York, v. 23, n. 8, p.675-696, Dec. 2009.

HONG-NAM, K.; PAGE, L. Investigating metacognitive awareness and reading strategy use of EFL Korean University Students. **Reading Psychology**, Abingdon, v. 35, n. 3, 2014.

HUBNER, L. C. Brasil, Brazil, Brésil: m país mono, bi ou multilíngue? **Rede Nacional de Ciência para a Educação**, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://cienciaparaeducacao.org/blog/2016/05/16/conecta-brasil-brazil-bresil-um-pais-mono-bi-ou-multilingue/>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

HUDSON, R. et al. The complex nature of reading fluency: a multidimensional view. **Reading & Writing Quarterly**, Abingdon, v. 25, n. 1, p. 4-32, 2009.

HUFEISEN, F. L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich?: linguistische, lernerinterne und lernerexterne faktoren in modellen zum multiplen spracherwerb. **Jahrgang**, Essen, n. 2/3, Mai 2003.

HUGHES, C.; ENSOR, R. Executive function and theory of mind in 2 year olds: a family affair? **Developmental Neuropsychology**, Mahwah, v. 28, n. 2, p. 645-668, 2005.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IZQUIERDO, I. **Memória**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

IZQUIERDO, I. et al. **Memória**: tipos e mecanismos, achados recentes. **Revista USP**, São Paulo, n. 98, 2013.

JACOBS, J.; PARIS, S. G. Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement and instruction. **Educational Psychologist**, Mahwah, v. 22, n. 3-4, p. 255-278, 1987.

JESUS, D. B. de. **The effect of L2 proficiency on the declarative and procedural memory systems of bilinguals: a psycholinguistic study**. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

JIMÉNEZ, R. T.; GARCÍA, G. E.; P PEARSON, D. The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: opportunities and obstacles. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 31, n. 1, p. 90-112, 1996.

JOLY, M. C. R. A. Escala de estratégias de leitura para a etapa inicial do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 271-278, jul./set. 2006.

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, sept./dic. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672007000300004>. Acesso em: 8 ago. 2018.

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. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/viewFile/3262/2621>>. Acesso em: 8 ago. 2018.

JOLY, M. C. R. A.; DIAS, A. S.; MARINI, J. A. S. Avaliação da agressividade na família e escola de ensino fundamental. **Psico-USF**, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 83-93, jan./abr. 2009.

JOLY, M. C. R. A.; PAULA, L. M. Avaliação do uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão em leitura de universitários. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Ed.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 33-58.

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, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/34/08.htm>>. Acesso em: 8 ago. 2008.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006.

KARAGIANNIDIS, Y. et al. The role of motivation and metacognition on the development of cognitive and affective responses in physical education lessons: a self-determination approach. **Motricidade**, Ribeira de Pena, v. 11, n. 1, p. 135-150, mar. 2015.

KARNAL, A. R. A atualidade da pesquisa sobre as estratégias de leitura no Brasil. **(Con) textos linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 10, 2014.

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.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KHARKHURIN, A. V. The role of selective attention in bilingual creativity. **Creativity Research Journal**, Mahwah, v. 23 n. 3, 2011.

KIILI, C.; LAURINEN, L.; MARTTUNEN, M. Students evaluating internet sources: from versatile evaluators to uncritical readers. **Journal of Educational Computing Research**, Amityville, v. 39, n. 1, p. 75-95, 2008.

KIM, N. **Integrated metacognitive online reading strategy use by Korean EFL university students**. 2011. 188 s. Thesis (Doctorate in Literacy, Culture and Language Education) – Indiana University, Bloomington, 2011.

KINTSCH, W. Text comprehension, memory and learning. **American Psychologist**, Washington, v. 49, n. 4, 294-303. Apr. 1994.

KINTSCH, W.; DIJK, T. A. van. Toward a model of text comprehension and production. **Psychology Review**, Deddington, v. 85 n. 5, p. 363-94, Sept. 1978.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1989.

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

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KLUWE, R.; WEINERT, F. E. **Metacognition, motivation and understanding**. Hillsdale: Erlbaum, 1987.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Ler é compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCHANSKA, G.; MURRAY, K.; COY, K. C. Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. **Child Development**, Boston, v. 67, n. 2, p. 490-507, Apr. 1996.

KODA, K. **Insights into second language reading: a cross-linguistic approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

KODA, K. The effects of transferred vocabulary knowledge on the development of L2 reading proficiency. **Foreign Language Annals**, New York, v. 22, p. 529-540, 1989.

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.

KOPKE FILHO, H. Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de Língua Portuguesa. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v. 6. n. 1, p. 67-80, jun. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572002000100008>>. Acesso em: 8 ago. 2008.

KRAMER, R. **Effects of bilingualism on inhibitory control and working memory: a study with early and late bilinguals**. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

KROLL, J. F. et al. Bilingualism, mind, and brain. **Annual Review of Applied Linguistics**, Rowley, v. 1, p. 377-394, 2015.

KROLL, J. F.; BIALYSTOK, E. Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. **Cognitive Psychology**, San Diego, v. 25, n. 5, p. 497-514, Aug. 2013.

KROLL, J. F.; GROOT, A. M. B. **Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches**. New York: Oxford University Press, 2005.

LABERGE, D.; SAMUELS, S. Toward a theory of automatic information processing in reading. **Cognitive Psychology**, San Diego, v. 6, n. 2, p. 293-323, 1974.

LAI, E. R. **Metacognition: a literature review**. London: Pearson, 2011.

LAN, L. R.; OXFORD, R. L. Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, Berlin, v. 41, n. 4, p. 339-379, 2003.

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

LEZAK, M. D.; HOWIESON, D. B.; LORING, D. W. **Neuropsychological assessment**. 4th ed. New York: Oxford University Press, 2004.

LIMA FILHO, R. N., BRUNI, A. L. Metacognição estimula características empreendedoras?: uma análise em profissionais de administração. **Race**, Joaçaba, v. 14, n. 2, 2015.

LIMBERGER, B. K. **Processamento da leitura multilíngue e suas bases neurais: um estudo sobre o hunsriqueano**. 2018. 269 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

LIMBERGER, B. K. **O desempenho de bilíngues e multilíngues em tarefas de controle inibitório e compreensão auditiva**. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LIMBERGER, B. K.; BUCHWEITZ, A. Estudos sobre a relação entre bilinguismo e cognição: o controle inibitório e a memória de trabalho. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 67-87, dez. 2012.

LIMBERGER, B. K.; BUCHWEITZ, A. The effects of bilingualism and multilingualism on executive functions. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 11, n. 3, p. 261-277, jul./set. 2014.

LINCK, J. A.; WEISS, D. J. Can working memory and inhibitory control predict second language learning in the classroom. **SAGE Journals**, London, v. 5, n. 4, p. 1-11, Oct./Dec. 2015. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244015607352>>. Acesso em: 17 out. 2017.

LIU, Ping Yu. **Taiwanese first year university efl learners' metacognitive awareness and use of reading strategies in learning to read: proficiency levels and text types**. 2013. 366 s. Thesis (Doctor of Philosophy in Education) – University of Exeter, Exeter, 2013.

LIVINGSTON, J. A. **Metacognition: an overview**. 1997. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/234755498_Metacognition_An_Overview>. Acesso em: 19 jul. 2006.

LOCATELLI, S. W. **A análise da manifestação de elementos de metavisualização na aprendizagem de Química**. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LURIA, A. R. **Higher cortical functions in man**. New York: Basic Books, 1966.

MACEDO, A. C. P.; FELTES, H. P. M.; FARIAS, E. M. P. (Org.). **Cognição e lingüística: explorando territórios, mapeamentos e percursos**. Caxias do Sul: Edipucrs; Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

MACNAMARA, J. The bilingual's linguistic performance: a psychological overview. **Journal of Social Issues**, Malden, v. 23, n. 2, p. 58-77, 1967.

MAGNUS, S. de P. F. **Estratégias de aprendizagem em língua estrangeira: um estudo "Q"**. 2005. 171 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MALLOY-DINIZ, L. F. et al. **Avaliação neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE LEITURA, 1., Londrina. **Anais...** Londrina: UFPR, 1984. p. 21-44.

MARIAN, V.; BLUMENFELD, H. K.; KAUSHANSKAYA, Margarita. The language experience and proficiency questionnaire (leap-q): assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. **Journal of Speech Language and Hearing Research**, Rockville, v. 50, n. 4, 2007.

MARINÉ, C.; HUET, N. Techniques d'évaluation de la métacognition. I - Les mesures indépendantes de l'exécution de tâches. **L'Année psychologique**, Paris, v. 98, p. 711-726, 1998.

MARINI, J. A. S. Metacognição e leitura. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 343-345, 2006.

MARINI, J. A. S.; JOLY, M. C. R. A. A leitura no Ensino Médio e o uso das estratégias metacognitivas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 35-47, ago. 2008.

MATLIN, M. W. **Psicologia cognitiva**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

MAYO, L.; FLORENTINE, M.; BUUS, S. Age of second language acquisition and perception of speech in noise. **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, Rockville, v. 40, p. 686-693, 1997.

MAYOR, J.; SUENGAS, A.; GONZÁLEZ MARQUÉS, J. **Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar**. Madrid: Síntesis, 1995.

MCDONOUGH, K.; MACKEY, A. Communicative tasks, conversational interaction and linguistic form: an empirical study of Thai. **Foreign Language Annals**, New York, v. 33, n. 1, p. 82-92, Jan. 2000.

METTRAU, M. B.; MATHIAS, M. T. O papel social da prática pedagógica do professor na promoção das capacidades sócio-cognitivo-afetivas do alunado. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 141, p. 30-34, 1998.

MEYER, B. J. F.; FREEDLE, R. O. Effects of discourse type on recall. **American Educational Research Journal**, Washinton, v. 21, p. 121-143, 1984.

MOKHTARI, K.; REICHARD, C. Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 94, n. 2, p. 249-259, 2002.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

MORRISON, L. Comprehension monitoring in first and second language reading. **The Canadian Modern Language Review**, Toronto, v. 61, p. 77-106, 2004.

MORTON, J. An information-processing account of reading acquisition. In: GALABURDA, A. M. (Ed.). **Issues in the biology of language and cognition: from reading to neurons**. Cambridge: MIT Press, 1989. p. 43-66.

MOURÃO JUNIOR, C. A.; MELO, L. B. R. Integração de três conceitos: função executiva, memória de trabalho e aprendizado. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 309-314, jul./set. 2011.

NASCIMENTO, T. P. C. **Metacognição e auto-regulação da aprendizagem em cursos à distância: estratégias de estudo e percepções sobre o contexto de ensino de servidores públicos**. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

NATALE, L. L. **Adaptação e investigação psicométrica de um conjunto de tarefas para a avaliação das funções executivas em pré-escolares: um estudo transversal**. 2007. 192 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

NATION, K.; CLARKE, P.; SNOWLING, M. J. General cognitive ability in children with reading comprehension difficulties. **British Journal of Educational Psychology**, Leicester, v. 72, n. 4, p. 549-560, 2002.

NATION, K.; SNOWLING, M. J. Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. **Applied Psycholinguistics**, Cambridge, v. 21, n. 2, p. 229-241, June 2000.

NATION, K.; SNOWLING, M. J. Semantic processing and the development of word-recognition skills: evidence from children with reading comprehension difficulties. **Journal of Memory and Language**, New York, v. 39, p. 85-101, 1998.

NELSON, T. O.; NARENS, L. Metamemory: a theoretical framework and new findings. In: BOWER, G. H. (Ed.). **Psychology of learning and motivation**. 26th ed. New York: Academic Press, 1990. p. 125-141.

NEVES, D. A. B. La verbalización como registro para análisis em la investigación sobre lectura. **Anales de Documentación**, Murcia, n. 9, p. 43-21, 2006. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/archive_archive/00007342/>. Acesso em: 10 nov. 2006.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?: norma e uso da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

NICOLIELO-CARRILHO, A. P.; HAGE, S. R. V. Estratégias metacognitivas de leitura de crianças com distúrbio de aprendizagem. **CoDAS**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 1-6, maio 2017.

NIETFELD, J. L.; CAO, L. OSBORNE, J. W. The effect of distributed monitoring exercises and feedback on performance monitoring accuracy, and self-efficacy. **Metacognition and learning**, Berlin, v. 159, n. 1, Aug. 2006.

NOBRE, A. C.; STOKES, M. G. Attention and short-term memory: crossroads. **Neuropsychologia**, Oxford, v. 49, n. 6, p. 1391-1392, 2011.

NUNAN, D. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). **Autonomy and independence in language learning**. London: Longman, 1997. p. 192-203.

OTERO, J. Y.; KINTSCH, W. Failures to detect contradictions in a text: what readers believe versus what they read. **Psychological Science**, New York, v. 3, n. 4, p. 229-235, 1992.

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, Aug. 2012.

OUELLETTE, G. What's meaning got to do with it: the role of vocabulary in word reading and reading comprehension. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 98, n. 3, p. 554-566, 2006.

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

OXFORD, R. L. Who are our students?: a synthesis of foreign and second language research on individual differences with implications for instructional practice. **TESOL Canada Journal**, Burnaby, v. 9, n. 2, p. 30, 1992.

OXFORD, R. L.; EHRMAN, M. E. Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. **System**, Atlanta, v. 23, n. 3, p. 359-386, Aug. 1995.

OXFORD, R.; NYIKOS, M. Variables affecting choice of language learning strategies by university students. **Modern Language Journal**, Oxford, v. 73, n. 3, p. 291-300, 1989.

PAAP, K. R.; GREENBERG, Z. I. There is no coherent evidence for a bilingual advantage in executive processing. **Cognitive Psychology**, San Diego, v. 66, n. 2, p. 232-258, Mar. 2013.

PAAP, K. R.; JOHNSON, H. A.; SAWI, O. Bilingual advantages in executive functioning either do not exist or are restricted to very specific and undetermined circumstances. **Cortex**, Los Angeles, v. 69, p. 265-278, Aug. 2015.

PACHECO, R. L. **A competência em leitura em L1 e a consciência linguística em L2 como facilitadoras da compreensão leitora em L2**. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2007.

PARADIS, J.; GENESEE, F.; CRAGO, M. **Dual language development and disorders: a handbook on bilingualism and second language learning**. 2nd ed. Baltimore: Brookes, 2011.

PARIS, S. G.; MYERS, M. Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. **Journal of Reading Behavior**, Chicago, v. 13, n. 1, p. 5-22, Mar.1981.

PASCUALON, J. **Escala de avaliação da metacognição infantil: elaboração dos itens e análise dos parâmetros psicométricos**. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

PAULA, F. V. de. **Conhecimento metacognitivo de crianças de 3ª série que apresentam dificuldades na aquisição da leitura**. 2001. 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

PEARL, E.; LAMBERT, W. E. The relation of bilingualism to intelligence. **Psychological Monographs: general and applied**, Lancaster, v. 76, n. 27, p. 1-23, 1962.

PELOSI, A. C.; FELTES, H. P. M.; FARIAS, E. M. P. (Org.). **Cognição e linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos**. 2. ed. Caxias do Sul: Ediucs, 2014.

PEREIRA, L. N. **A relação do bilinguismo com capacidades cognitivas: memória de trabalho, atenção, inibição e processamento de discurso**. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2012.

PEREIRA, V. W. **Leitura e cognição: teoria e prática nos anos finais do Ensino Fundamental : formato em mapa conceitual**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

PERFETTI, C. A. **Reading ability**. New York: Oxford University Press, 1985.

PERFETTI, C. A.; HART, L. The lexical quality hypothesis. In: VERHOEVEN, L.; ELBRO, C.; REITSMA, P. (Ed.). **Precursors of functional literacy**. Amsterdam: John Benjamins, 2002. chap. 25, p. 189-213.

PERROTIN, A. et al. Episodic feeling-of-knowing accuracy and cued recall in the elderly: evidence for double dissociation involving executive functioning and processing speed. **Acta Psychologica**, Amsterdam, v. 122, n. 1, p. 58-73, Nov. 2005.

PIKE, L. **An evaluation of alternative item formats for testing English as a foreign language**. Princeton: ETS, 1979.

PINHEIRO, A. **Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva**. Campinas: Psy II, 1994.

PINHO, M. M. G. **Análise textual de produções autorreflexivas de alunos de pedagogia: interface sociocognitiva dos letramentos acadêmicos** MÁRCIA. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

PIPER, F. K. **A influência do método de ensino para a aprendizagem de leitura**. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande d Sul, Porto Alegre, 2015.

POERSCH, J. M. Implicações da consciência lingüística no processo ensino/aprendizagem da linguagem. In: INTERNACIONAL CONGRESS OF THE INTERNATIONAL SOCIETY OF APPLIED PSYCHOLINGUISTICS, 5., 1997, Porto. **Proceedings...** Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1997. p. 513-531.

POERSCH, J. M.; ROSSA, A. A. (Ed.). **Processamento de linguagem e conexãoismo**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007.

PORTO, P.; HERMOLIN, M.; VENTURA, P. Alterações neuropsicológicas associadas à depressão. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo v. 4, n. 1, p. 63-70, jun. 2002.

POSNER, M. Orienting of attention. **The Quarterly Journal of Experimental Psychology**, Colchester, v. 32, n. 1, p. 3-25, 1980.

POSNER, M.; PETERSON, S. The attention system of the human brain. **Annual Review of Neuroscience**, Palo Alto, v. 13, p. 25-42, 1990.

PRIOR, A.; GOLLAN, T. Good language switchers are good task switchers: evidence from Spanish-English and Mandarin-English bilinguals. **Journal of the International Neuropsychological Society**, Cambridge, v. 17, p. 682-691, 2011.

PULIEZI, S.; MALUF, M. R. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. **Psico-USF**, Itatiba, v. 19, n. 3, p. 467-475, set./dez. 2014.

RABELO, I. S. et al. **Teste de trilhas coloridas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

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

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

ROBERTSON, I. H. et al. 'Oops!': performance correlates of everyday attentional failures in traumatic brain injured and normal subjects. **Neuropsychologia**, Oxford, v. 35, n. 6, p. 747, 1997.

RODRIGUES, C. Contribuições da memória de trabalho para o processamento da linguagem: evidências experimentais e clínicas. **Working Papers em Lingüística**, Florianópolis, n. 5, p. 124-144, 2001.

RODRIGUES, L. R. **Cognitive differences between monolinguals and bi/multilinguals: executive functions boosted by code-switching?** 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013.

ROSEMBERG, F. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVEN, R. G.; RIDENTI, M.; BRANDÃO, G. M. (Ed.). **A Constituição de 1988 na vida brasileira**. São Paulo: Hucitec, 2008. p. 296-334.

ROSSINI, J. C.; GALERA, C. Atenção visual: estudos comportamentais da seleção baseada no espaço e no objeto. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 11, n. 1, p. 79-86, 2006.

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: RUDELL, R. B.; RUDELL, M. R.; SINGER H. (Ed.). **Theoretical models and processes of reading**. 3rd ed. Newark: International Reading Association, 1994. p. 864-894.

SABOYA, E.; MATTOS, P.; FRANCO, C. A. S. Relações entre processos cognitivos e funções executivas. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 2, p. 91-100, 2002.

SAER, D. J. The effect of bilingualism on intelligence. **British Journal of Psychology**, Cambridge, v. 14, n. 1, p. 25-38, 1923.

SALTHOUSE, T. A. Neuroanatomical substrates of age-related cognitive decline. **Psychological Bulletin**, Washington, v. 137, n. 5, p. 753-784, Sept. 2011.

SALTHOUSE, T. A.; FRISTOE, N. M. Process analysis of adult age effects on a computer-administered Trail Making Test. **Neuropsychology**, Washington, v. 9, n. 4, p. 518-528, 1995.

SAMUELS, J.; KAMIL, M. Models of the reading process. In: CARREL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (Ed.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 22-36.

SATZ, P. Brain reserve capacity on symptom onset after brain injury: a formulation and review of evidence for threshold theory. **Neuropsychology**, Washington, v. 7, n. 3, p. 273-295, July 1993.

SCHNEIDER, W.; SHIFFRIN, R. M. Controlled and automatic human information processing: 1. Detection, search, and attention. **Psychological Review**, New York, v. 84, n. 1, p. 1-66, 1977.

SCHOLL, A. P. **Elaboração de um questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues**. 2013. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SCHOLL, A. P. **Proficiência autoavaliada através de um questionário de histórico da linguagem**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SCHOLL, A. P.; FINGER, I.; FONTES, A. B. A. L. Fatores de experiência linguística associados à proficiência autoavaliada por usuários de inglês como língua adicional. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 2017.

SCHRAW, G. The effect of knowledge on local and global monitoring. **Contemporary Educational Psychology**, v. 19, p. 143-154, 1994

SCLIAR-CABRAL, L. Processamento bottom-up na leitura. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 2, p. 24-33, 2008.

SCLIAR-CABRAL, L. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. **Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988.

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

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second language research methods**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

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.

SHIH, M. Beyond comprehension exercises in the ESL academic reading class. **Tesol Quarterly**, Alexandria, v. 26, n. 2, p. 289-318, Summer 1992.

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.

SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, E. T. da; ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

SILVA, J. F. S. S. **A utilização de estratégias cognitivas no processo de leitura em língua inglesa**. 2007. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

- SILVA, S. F. **Metacompreensão da leitura**: um estudo da competência e compreensão da leitura em alunos do ensino fundamental. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- SIM-SIM, I.; MICAELLO, M. Determinantes da compreensão de leitura. In: SIM-SIM, I. (Ed.). **Ler e ensinar a ler**. Lisboa: Edições ASA, 2006. p. 11-34.
- SINGHAL, M. Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. **The Reading Matrix**, Irvine, v. 1, n. 1, p. 1-23, Apr. 2001.
- SMITH, E. E.; KOSSLYN, S. M. **Procesos cognitivos**: modelos y bases neurales. Madrid: Pearson Education, 2008.
- SMITH, F. **Understanding reading**: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York: Holt, Rinehart & Wilson, 1971.
- SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOHLBERG, M. M.; MATEER, C. A. **Attention process training test**. Wake Forest: Lash, 2001.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOSSAI, M. A. **Um estudo em estratégias de compreensão leitora num curso de letras**. 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- SOUCHAY, C.; ISINGRINI, M. Age related differences in metacognitive control: role of executive functioning. **Brain and Cognition**, Orlando, v. 56, n. 1, p. 89-99, Oct. 2004.
- SPERDUTI, M.; MAKOWSKI, D.; PIOLINO, P. The protective role of long-term meditation on the decline of the executive component of attention in aging: a preliminary cross-sectional study. **Aging, Neuropsychology and Cognition**, Philadelphia, v. 23, n. 6, p. 691-702, 2016.
- STRAUSS, E.; SHERMAN, E. M. S.; SPREEN, O. **A compendium of neuropsychological tests**: administration, norms, and commentary. 3rd ed. New York: Oxford University Press, 2006.
- SWANSON, H. L.; JERMAN, O. The influence of working memory growth on reading growth in subgroups of children with reading disabilities. **Journal of Experimental Child Psychology**, San Diego, v. 96, n. 4, p. 249-28, Apr. 2007.
- TARDIEU, H.; EHRLICH, M. Levels of representation and domain-specific knowledge in comprehension of scientific texts. **Language and Cognitive Processes**, London, v. 7, n. 3-4 p. 335-351, Aug. 1992.
- TARRICONE, P. **The taxonomy of metacognition**. London: Psychology Press, 2011.

TEMPLE, C. M.; MARSHALL, J. C. A case study of developmental phonological dyslexia. **British Journal of Psychology**, Cambridge, v. 74, n. 4, p. 517-533, Nov. 1983.

TITONE, R. **Le Bilinguisme Précoce**. Bruxelles: Ch. Dessart, 1972.

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.

TOMITCH, L. M. B. A metodologia da pesquisa em leitura: das perguntas de compreensão à ressonância magnética funcional. In: TOMITCH, L. M. B. (Ed.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

TOMITCH, L. M. B. **Reading**: text organization perception and working memory capacity. 1995. 366 f. Tese (Doutrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

TONIETTO, L. et al. Interfaces entre funções executivas, linguagem e intencionalidade. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 247-255, maio/ago. 2011.

THÜRCK, A. L. N. **Metacognição e autonomia como aliadas do processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa**. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2012.

URQUHART, S.; WEIR, C. **Reading in a second language**: process, product and practice. Londres: Longman, 1998.

VELOZI, R. **Estratégias metacognitivas de alunos de sétima série de duas instituições escolares do Sudoeste do Paraná, na aprendizagem/ensino da disciplina de história**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

VIEIRA, D. C.; FRISON, L. M. B.; SIMÃO, A. M. V. Aprendizagem autorregulada: estratégias de compreensão. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**, Coruña, v. extr., n. 1, 2015.

VILAÇA, M. L. C. Conhecendo o quadro comum europeu de referência para línguas: fundamentos, objetivos e aplicações. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 12, abr./jun. 2006. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/download/501/492>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALTER, C. First-to second-language reading comprehension: not transfer, but access. **International Journal of Applied Linguistics**, Oxford, v. 17, n. 1, p. 14-37, 2007.

WANG, Z.; HAN, F. Metacognitive knowledge and metacognitive control of writing strategy between high and low-performing Chinese EFL writers. **Theory and Practice in Language Studies**, Oulu, v. 7, n. 7, p. 523-532, July 2017.

WECHSLER, D. **WAIS-III**: administration and scoring manual. San Antonio: Psychological Corporation, 1997.

WENDEN, A.; RUBIN, J. (Org.). **Learner strategies in language learning**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Internacional, 1987.

WESTBY, C. 21st century literacy for a diverse world. **Folia Phoniatica et Logopaedica**, New York, v. 56, n. 4, p. 254-271, July/Aug. 2004.

WESTERBERG, H.; FORSSBERG, H.; KLINGBERG, T. FMRI and psychometrics of visuo-spatial working memory in children with and without ADHD. **NeuroImage**, New York, v. 13, n. 6, p. 761, 2001.

WILSON, N. S.; BAI, H. The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. **Metacognition and Learning**, Berlin, v. 5, n. 3, p. 269-288, Dec. 2010.

WINFIELD, C. M. **The impact of conjunctions on EFL university students' comprehension and summarization of expository texts**. 2010. 160 f. 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.

WOLF, C. L.; LOPES, M. M. Avaliação e ensino da compreensão leitora: contribuições do campo da psicolinguística à educação. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 179-197, jan./jun. 2014.

YANG, E. Bilinguals' working memory (WM) advantage and their dual language practices. **Journal of Brain Science**, Okayama, v. 7, n. 7, p. 86, July 2017.

YANG, H. et al. **Effects of bilinguals' controlled-attention on working memory and recognition**. Somerville: Cascadilla Press, 2005.

YANG, H.; YANG, S. Are all interferences bad?: bilingual advantages in working memory are modulated by varying demands for controlled processing. **Bilingualism**, Cambridge, v. 1, p. 1-13, Sept. 2015.

YOUNG, A.; FRY, J. D. Metacognitive Awareness and Academic Achievement in College Students. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, Tulsa, v. 8, n. 2, p. 1-10, May 2008.

YÜKSEL, I.; YÜKSEL, I. Metacognitive awareness of academic reading strategies. **Procedia: Social and Behavioral Sciences**, New York, v. 31, p. 894-898, 2012.

ZAMPIERI, M. **Investigação do monitoramento metacognitivo de crianças diante de medidas de capacidades intelectuais**. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

ZAMPIERI, M.; SCHELINI, P. W. Monitoramento metacognitivo de crianças de acordo com o nível de desempenho em medidas de capacidades intelectuais. **Psico**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 280-287, abr./jun. 2013.

ZIMMER, M. C. O processamento da leitura em língua materna e em língua estrangeira: uma abordagem conexionista. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 31, p. 49-64, 2006.

ZIMMERMAN, B. J.; MOYLAN, A. R. Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. In: HACKER, D. J. (Ed.). **Handbook of Metacognition in Education**. New York: Routledge, 2009. p. 299-316.

APENDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL – PUCRS

Projeto: *Uso de estratégias metacognitivas de leitura entre monolíngues e bilíngues e sua relação com competência leitora e FEs*

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Dra. Lilian Cristine Hübner

Pesquisadora assistente: Diane Blank Bencke

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente de uma pesquisa sobre leitura. O objetivo desta pesquisa é investigar as possíveis diferenças entre monolíngues e bilíngues com relação à leitura. Para tal, universitários monolíngues e bilíngues (LI) participarão de testes de leitura e tarefas complementares que avaliam a cognição em geral. Caso você forneça autorização, participará de dois testes de compreensão leitora (num primeiro encontro com duração total de duas horas) e, atingida a pontuação necessária, participará de uma segunda etapa que envolve duas avaliações complementares (um segundo encontro com duração total de 40 minutos). Essas tarefas medirão aspectos como MT, inibição e flexibilidade cognitiva (20 minutos). Em seguida, você responderá a questionários breves sobre saúde, perfil socioeconômico, perfil leitor e bilíngue e consciência metacognitiva (20 minutos). A partir desse termo, você autoriza sua participação em ambas as etapas. Não há riscos à sua integridade física e mental, podendo o único eventual desconforto estar relacionado ao cansaço ao longo da execução das tarefas, o que será dirimido pela alternância das tarefas em dois encontros.

Nome do participante:

1. Benefícios do estudo

Não há benefício direto para os participantes da pesquisa. Um benefício indireto é a possibilidade de testar-se em leitura em dois idiomas, pois este resultado individual será fornecido aos participantes. Para fins de pesquisa, os resultados fornecerão subsídios para uma melhor compreensão do funcionamento dos fenômenos da metacognição, bilinguismo, FEs, compreensão leitora e proficiência leitora.

2. Sigilo e privacidade

Você pode desistir de participar a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Todas as informações serão guardadas apenas pelos pesquisadores e somente eles terão acesso aos dados. O seu nome não será divulgado e publicado, apenas letras, códigos e pontuações identificarão os dados.

Se houver perguntas sobre esse estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável, Dra. Lilian Cristine Hübner, pelo seguinte endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 8, sala 427, ou pelos telefones (51)3320-3500, ramal 4606; 51-8131-1600 - celular da professora Lilian ou pelo número 51-9941-1090 - celular da pesquisadora assistente. Ou ainda pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa, situado na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, sala 703, Porto Alegre/RS – Brasil, CEP: 90619-900, telephone/fax: (51) 3320.3345, e-mail: [.clç](mailto:clç).

Acredito ter sido suficientemente informado(a) sobre o projeto, seus objetivos, benefícios, procedimentos, possíveis desconfortos, garantia de proteção dos meus dados e possibilidade de retirar meu consentimento a qualquer momento, sem penalidade.

Eu _____ (nome por extenso) dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas. Esse consentimento será assinado em duas vias, sendo uma previamente assinada pela pesquisadora responsável e pela pesquisadora assistente. Também declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Assinatura do participante

Dra. Lilian Cristine Hübner
Pesquisadora responsável-
Matrícula: 083423

Ms. Diane Blank Bencke
Pesquisadora assistente Matrícula: 14190934

_____, ____ de _____ de 2017.

**APÊNDICE B – Questionário de conhecimento linguístico e hábitos de leitura
(AUTORA, 2008)**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS
Programa de Pós-Graduação em Letras– Doutorado

INFORMAÇÕES PESSOAIS

1) Identificação

Nome completo: _____ Idade: _____

Ensino Fundamental: () Escola pública () Escola particular

Ensino Médio: () Escola pública () Escola particular () Supletivo

() Técnico _____ () Ensino Médio Regular

Curso de Graduação: _____ Período do curso: ____ semestre

Atividade profissional: _____

Língua materna (língua (s) falada (s) antes dos 6 anos de idade): _____

2) Estudo de línguas

2.1 Estudo de P

Já realizou algum(ns) curso(s) especial(is) relacionado(s) ao P?

() Sim. Qual(is)? _____ () Não.

2.2 Estudo de LI

Escola: ____ anos Universidade: ____ meses/anos Escola de idiomas: ____ meses/anos

Viagem ao exterior: ____ semanas/meses/anos Residência no exterior: ____ meses/anos

a) Com que idade você iniciou seus estudos de LI? ____ anos.

b) Como é o seu estudo de LI? () Intenso (todos os dias) () Regular (2 a 3 vezes por semana)

() Eventual (raramente) () Outro _____

c) Você comunica-se em LI, na fala e na escrita, em grupos de conversação, no trabalho, em eventos, etc? () sim () não

Se sim, com que frequência? () Diariamente () Semanalmente () Raramente

() Outro _____

Em que situações? _____

d) Você utiliza o LI em atividades de lazer de forma a aprimorá-lo?

Sim Não

Se sim, em quais atividades?

Internet Cinema/televisão Leitura Outros _____

e) Classifique seu nível de proficiência em LI nas diferentes habilidades linguísticas, a partir do seguinte critério:

1 – excelente, 2 – muito bom, 3 – bom, 4 – ruim, 5 – péssimo

Compreensão auditiva 1 2 3 4 5

Fala 1 2 3 4 5

Leitura 1 2 3 4 5

Escrita 1 2 3 4 5

f) Por que você estudou ou estuda a LI?

2.3 Outras línguas

a) Você já estudou ou estuda outra(s) língua(s) além do P e do LI?

Sim Não

Se sim, qual(is) língua(s)? _____ Quanto tempo? _____ meses/anos

3) Hábitos de leitura

a) Frequência de leitura em P

Diariamente Uma ou duas vezes por semana Infrequentemente

Frequência de leitura em LI

Diariamente Uma ou duas vezes por semana Infrequentemente

b) Tipo de leitura em P (mais de uma alternativa possível)

Para informação Pelo trabalho/aprendizado Por lazer Outro _____

Tipo de leitura em LI (mais de uma alternativa possível)

Para informação Pelo trabalho/aprendizado Por lazer Outro _____

c) Tipo de texto mais frequentemente lido em P

Narrativo/descritivo Opinitivo/argumentativo Outro _____

Tipo de texto mais frequentemente lido em LI

Narrativo/descritivo Opinitivo/argumentativo Outro _____

d) Suportes de leitura utilizados na leitura em P (mais de uma alternativa possível)

Jornal e revista Internet Livro didático Outros livros Outro _____

Suportes de leitura utilizados na leitura em LI (mais de uma alternativa possível)

Jornal e revista Internet Livro didático Outros livros Outro _____

4) Conhecimento linguístico em P e LI

a) Na lista abaixo, marque os conteúdos dos quais você tem conhecimento:

LI

- () Presente Perfeito Contínuo () Voz ativa e passiva () Particípio passado
 () Estratégias de leitura () Substantivos contáveis e incontáveis () Verbos modais
 () Orações relativas () Redação acadêmica () Futuro Simples () Sistema fonético

P

- () Concordância nominal e verbal () Regência nominal e verbal () Redação oficial
 () Classes de palavras () Coordenação e subordinação () Sistema fonético
 () Acentuação de palavras () Estratégias de leitura () Ortografia () Crase

b) Classifique o seu nível de conhecimento:

Conhecimento sobre gramática, organização do texto, etc do P

- () Excelente () Bom () Regular () Pobre

Conhecimento sobre gramática, organização do texto, etc do LI

- () Excelente () Bom () Regular () Pobre

c) Nível de interpretação/compreensão de texto em P

- () Excelente () Bom () Regular () Pobre

Nível de interpretação/compreensão de texto em LI

- () Excelente () Bom () Regular () Pobre

APÊNDICE C – Instrumento de compreensão leitora e avaliação do uso de estratégias

Nome:

Curso:

Data:

PARTE I – PROTOCOLO ESCRITO DOS PARÁGRAFOS

INSTRUÇÕES

01) Leia atentamente o texto “O segredo escondido na memória”. O propósito dessa atividade de leitura é observar e analisar o seu processo de compreensão leitora, sem um objetivo de avaliá-la.

02) Durante a leitura, tente pensar como você lê, que ideias, dúvidas, lembranças e pensamentos surgem em sua mente no momento de ler. Descreva também ações que foram realizados durante a leitura como releitura de palavras, frases e parágrafos, pausas, pulos de parágrafos, etc. Descreva todos esses aspectos mencionados no espaço presente ao término de cada parágrafo. Após realizar cada comentário escrito, você retornará para o texto para ler o parágrafo seguinte.

O SEGREDO ESCONDIDO NA MEMÓRIA

Para a neuropsicologia a base da inteligência geral pode estar na capacidade de armazenar informações fundamentais para solucionar problemas

Há duas ou três décadas ainda se acreditava que o quociente de inteligência(QI) – a medida de habilidades mentais para a solução de problemas, entre as quais aptidões espaciais como memória e raciocínio verbal- era fixo, e em grande parte, determinado pela genética. No entanto novas descobertas neuropsicológicas não deixam dúvidas de que a ideia está ultrapassada. Pesquisas recentes, realizadas em diversos países, sugerem que uma função cerebral bem básica chamada memória operacional poderia estar na base da nossa inteligência geral, abrindo a intrigante possibilidade de que, se uma pessoa desenvolver essa habilidade, poderá melhorar sua capacidade de encontrar soluções para os mais diferentes problemas.

A memória operacional é o sistema de armazenamento de informações de curto prazo. Funciona como uma espécie de “bancada de trabalho” para a resolução dos problemas mentais. Por exemplo, se você calcular $98-23+2$, a memória operacional armazenará as etapas intermediárias necessárias para elaborar a resposta. A quantidade de informações que poderá ser guardada está fortemente relacionada à inteligência geral. Uma equipe coordenada pelo neurocientista Torkel Klingberg, do instituto karolinska de Estocolmo, Suécia, encontrou sinais de que os sistemas neurais que fundamentam a memória operacional podem crescer quando estimulados. Com mapeamento cerebral pelo método da ressonância magnética funcional (RMf), o grupo quantificou a atividade cerebral de adultos antes e depois de um programa de treinamento da memória operacional, que abrangeu tarefas como a memorização das posições

de uma série de pontos dispostos num gráfico. Depois de cinco semanas de treinamento, a atividade cerebral dos voluntários tinha aumentado nas regiões associadas com esse tipo de memória. A pesquisa foi publicada no período científico *Nature Neuroscience*.

Ao estudarem crianças que tinham completado esse tipo de exercício mental, Klingberg e seus colegas observaram melhoras em várias aptidões cognitivas não relacionadas ao treinamento – e um salto nas pontuações do teste de QI de 8%, segundo artigo veiculado pelo *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. O pesquisador acredita que o treino em memória operacional pode ser fundamental para ampliar o poder do cérebro: “A genética e a vida intrauterina são bastante importantes, mas não podemos desprezar o fato de existir um percentual (embora não saibamos ainda qual é) que pode ser melhorado por estímulos ambientais e pelo treinamento”. *Mente e cérebro set 2016 ano XII ed nº 284 v .22*

PARTE II – QUESTÕES DE MÚLTIPLA-ESCOLHA

INSTRUÇÕES:

Após ler o texto e reportar suas ações e pensamentos leitores, nas questões abaixo, escolha a alternativa mais adequada:

01) A TESE do texto tem relação com:

- a) o papel da inteligência na solução de problemas
- b) o papel da genética nas aptidões cognitivas
- c) o papel dos estímulos ambientais no desenvolvimento cerebral
- d) o papel da memória operacional na inteligência
- e) o papel do treinamento da memória operacional no armazenamento de informações de curto prazo

02) O OBJETIVO do texto é:

- a) apresentar resultados da pesquisa de Klingberg e colegas
- b) definir o conceito de memória operacional
- c) vincular o treinamento da memória operacional à inteligência
- d) sobrepor o papel da memória operacional à genética
- e) situar estudos de memória operacional nos estudos de ativação cerebral

03) A IDEIA/FATO mais relevante para a tese do texto é:

- a) descobertas neuropsicológicas do passado
- b) as explicações da genética sobre memória e raciocínio verbal
- c) um artigo vinculado pelo *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*
- d) os resultados do estudo do neurocientista Torkel Klingberg
- e) o desempenho individual em aptidões cognitivas

04) A expressão “bancada de trabalho”, no texto, é melhor expressa pela seguinte expressão:

- a) repositório de informações
- b) aptidões cognitivas
- c) estrutura de tarefas e habilidades
- d) estrutura inata

e) dispositivo online

PARTE III – JULGAMENTO DE ALTERNATIVAS
INSTRUÇÕES:

01) Leia com atenção as afirmações e indique em parênteses se elas são verdadeiras (V) ou falsas (F). **Corrija as falsas:**

a) O treinamento cognitivo é a forma existente para potencializar a inteligência. ()

b) Os estímulos ambientais não estão relacionados ao raciocínio verbal. ()

c) A genética não tem um papel na inteligência geral. ()

d) Estudos sugerem que a base da inteligência geral pode estar na memória operacional. ()

e) A base da inteligência geral está relacionada somente à capacidade de resolver problemas. ()

PARTE IV – RESUMO

01) Faça um pequeno resumo do texto, retomando os seus aspectos mais importantes.

PARTE V – REFLEXÃO SOBRE A COMPREENSÃO LEITORA

01) Você acha que compreendeu bem o texto “O segredo escondido na memória”? Por quê?

APÊNDICE D – Questionário de autorrelato de consciência metacognitiva de estratégias leitoras – MARSI, adaptado de Mokthari e Reichard (2002)

MARSI – *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory*

Inventário de consciência metacognitiva de estratégias de leitura

DIREÇÕES: Estão listadas abaixo as instruções sobre o que as pessoas fazem quando lêem textos acadêmicos ou materiais relacionados à escola como livros didáticos, livros da biblioteca, etc. Cinco números seguem cada instrução (1, 2, 3, 4, 5) e cada número significa o seguinte:

- 1 significa "Nunca ou quase nunca faço isso."
- 2 significa "Faço isso somente ocasionalmente."
- 3 significa "Às vezes faço isso." (Cerca de 50% do tempo.)
- 4 significa "Eu costumo fazer isso."
- 5 significa "Sempre ou quase sempre faço isso."

Depois de ler cada instrução, circule o número (1, 2, 3, 4 ou 5) que se aplica a você usando a escala fornecida. Por favor, note que não há respostas certas ou erradas para essas declarações do inventário:

| ESCALA DE TIPOS DE ESTRATÉGIAS | 1 (Nunca ou quase nunca) | 2 (Ocasional-mente) | 3 (Às vezes) | 4 (Frequente-mente) | 5 (Sempre ou quase sempre) |
|--|-------------------------------------|--------------------------------|-------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|
| GLOB 1. Eu tenho um propósito em mente quando leio. | | | | | |
| SUP 2. Eu tomo notas durante a leitura para me ajudar a entender o que eu leio. | | | | | |
| GLOB 3. Eu penso sobre o que sei para me ajudar a entender o que eu leio. | | | | | |
| GLOB 4. Visualizo o texto para ver o que se trata antes da leitura | | | | | |
| SUP 5. Quando o texto torna-se difícil, leio em voz alta para me ajudar a entender o que leio. | | | | | |
| SUP 6. Resumo o que eu leio para refletir sobre as informações importantes no texto. | | | | | |

Continua

Continuação

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| BOLA 7. Eu penso se o conteúdo do texto se encaixa em meu objetivo de leitura. | | | | | |
| PROB 8. Leio devagar mas com cuidado para ter certeza se entendo o que estou lendo. | | | | | |
| SUP 9. Discuto o que leio com os outros para verificar o meu entendimento. | | | | | |
| GLOB 10. Eu passo os olhos no texto, observando características como comprimento e organização. | | | | | |
| PROB 11. Eu tento voltar ao caminho quando perco a concentração. | | | | | |
| SUP 12. Eu sublinho ou circulo informações no texto, para me ajudar a lembrar. | | | | | |
| PROB 13. Eu ajusto a velocidade de leitura de acordo com o que estou lendo. | | | | | |
| GLOB 14. Eu decido o que ler atentamente e o que ignorar. | | | | | |
| SUP 15. Eu uso materiais de referência como dicionários para me ajudar a entender o que eu li. | | | | | |
| PROB 16. Quando o texto torna-se difícil, eu presto mais atenção ao que estou lendo. | | | | | |
| GLOB 17. Eu uso tabelas, figuras e fotos no texto para aumentar meu entendimento. | | | | | |
| PROB 18. Eu paro de vez em quando e penso sobre o que estou lendo. | | | | | |
| GLOB 19. Eu uso pistas de contexto para me ajudar a entender melhor o que estou lendo. | | | | | |
| TOMA 20. Eu parafraseio (reexpresso ideias com minhas próprias palavras) para melhor entender o que eu li. | | | | | |
| PROB 21. Eu tento imaginar ou visualizar informações para ajudar a lembrar o que eu li. | | | | | |
| GLOB 22. Eu uso dicas tipográficas como negrito e itálico para identificar informações-chave. | | | | | |
| GLOB 23. Eu, criticamente, analiso e avalio as informações apresentadas no texto. | | | | | |
| SUP-24. Eu vou e volto no texto para encontrar relações entre ideias nele. | | | | | |
| GLOB 25. Eu verifico o meu entendimento, quando me deparo com informações conflitantes. | | | | | |

Continua

Continuação

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| GLOB 26. Eu tento adivinhar o conteúdo do material quando eu leio. | | | | | |
| PROB, 27. Quando o texto torna-se difícil, releio para aumentar meu entendimento. | | | | | |
| SUP-28. Eu me faço perguntas que eu gostaria de ter respondido no texto. 1 2 3 4 5 | | | | | |
| GLOB 29. Eu verifico se meus paPites sobre o texto estão certos ou errados. | | | | | |
| 30 DE PROB. Eu tento adivinhar o significado de palavras desconhecidas ou frases. | | | | | |

Referência:

MOKHTARI, K.; REICHARD, C. Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 94, n. 2, p. 249-259, 2002.

APÊNDICE E – Taxonomia de estratégias metacognitivas de leitura (Adaptado de KOPKE FILHO, 2002; JOLY; CANTALICE; VENDRAMINI, 2004; JOLY; SANTOS; MARINI, 2006; JOLY, 2007)

| 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 se trata. |
| 05 | Dar uma olhada na quantidade de páginas do texto. |
| 06 | Ver como é a organização e sequência do texto. |
| 07 | Organizar um roteiro para ler. |
| 08 | Identificar as dicas do texto que me permitiriam fazer hipóteses corretas sobre o conteúdo antes da leitura. |
| 09 | Levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto. |
| 10 | Supor qual será seu conteúdo por conhecer quem é o autor. |
| 11 | Supor qual será seu conteúdo pelo título. |
| 12 | Ler um texto a partir das hipóteses e questões levantadas. |
| 13 | Deduzir informações do texto que leio para compreendê-lo. |
| 14 | Fazer suposições sobre o significado de um trecho do texto quando não entendo. |
| 15 | Verificar se as hipóteses que fiz 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 que já conheço sobre o assunto. |
| 19 | Consultar o dicionário para entender o significado de palavras novas. |
| 20 | Consultar fonte externa quando não compreende palavra, frase, parágrafo. |
| 21 | Dar continuidade à leitura quando não compreende 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 aos nomes, datas, épocas e locais que aparecem no texto para compreendê-lo. |
| 25 | Ler com atenção e devagar para ter certeza 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 as questões que fiz sobre o texto para ver se estou entendendo-o. |
| 30 | Responder as 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 acho importante. |
| 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 o 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 trecho. |
| 46 | Fazer um esquema do texto para relacionar as informações importantes. |

Continua

Continuação

| | |
|----|--|
| 47 | Pensar em maneiras para ler o texto para entendê-lo. |
| 48 | Fazer algumas interrupções na leitura para ver se estou entendendo o texto. |
| 49 | Parar e refletir se compreendo bem ou não o que leio. |
| 50 | Avaliar quanto entendeu do texto e voltar àquelas partes sobre cuja compreensão não se sente seguro. |
| 51 | Rerer trechos quando encontro uma informação que tenho dificuldade para entender. |
| 52 | Rerer trechos para relacionar as informações do texto. |
| 53 | Voltar a ler alguns parágrafos ou páginas já lidas quando me distraio. |
| 54 | Fazer uma releitura do texto. |
| 55 | Voltar ao texto e rerer os pontos mais significativos. |
| 56 | Rerer o texto várias vezes quando tenho dificuldade para entendê-lo. |
| 57 | Rerer 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 leio para ver se entendi o que li. |

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)

Referências:

KOPKE FILHO, H. Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de Língua Portuguesa. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v. 6. n. 1, p. 67-80, jun. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572002000100008>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

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. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/viewFile/3262/2621>>. Acesso em: 8 ago. 2018.

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, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/34/08.htm>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

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, Sept./Dic. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672007000300004>. Acesso em: 8 ago. 2018.

Continuação

| | | Proficiência_Português | Prof_ing_recateulhada | Word Span | Digit Span Forward | Digit Span Backwards | Digit Span Total | TMT 1_Tempo | TMT 2_Tempo | TMT_Medida de interferência | MARSL Overall Mean | 1.Estratégias texto_objetivos de leitura | 2.Estratégias texto_analise da estrutura do texto | 3.Estratégias texto_hipóteses sobre o texto | 4.Estratégias texto_uso de conhecimentos prévios | 5.Estratégias texto_consulta a referências durante a leitura | 6.Estratégias texto_avaliação do texto e da compreensão | 7.Estratégias texto_atenção a aspectos leitores | 8.Estratégias texto_elaboração de perguntas e respostas sobre o texto | 9.Estratégias texto_produção sobre o texto | 10.Estratégias texto_imgameamento do texto | 11.Estratégias texto_releitura do texto | 12.Estratégias texto_leitura em voz alta | 13.Estratégias texto_inpreensão de texto | |
|----------------|--|------------------------|-----------------------|-----------|--------------------|----------------------|------------------|-------------|-------------|-----------------------------|--------------------|--|---|---|--|--|---|---|---|--|--|---|--|--|--------|
| rô de Spearman | 9.Estratégias texto_produção sobre o texto | A | .044 | .197 | -.287* | .041 | .038 | .048 | -.080 | -.072 | .059 | .054 | -.129 | -.171 | .031 | .007 | .067 | -.325* | .011 | .032 | 1,000 | -.355** | .039 | .214 | .190 |
| | | B | .753 | .153 | .035 | .767 | .783 | .732 | .566 | .603 | .672 | .700 | .354 | .218 | .827 | .962 | .632 | .017 | .936 | .820 | | .008 | .777 | .120 | .168 |
| | | N | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 |
| | 10.Estratégias texto_imgameamento do texto | A | .094 | -.061 | .143 | .091 | .084 | .109 | .170 | .118 | -.012 | .041 | .258 | -.161 | .200 | .167 | -.069 | .153 | .111 | -.076 | -.355** | 1,000 | .052 | .135 | -.286* |
| | | B | .498 | .660 | .302 | .513 | .548 | .434 | .220 | .397 | .929 | .769 | .060 | .245 | .146 | .229 | .619 | .269 | .424 | .584 | .008 | | .710 | .331 | .036 |
| | | N | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 |
| | 11.Estratégias texto_releitura do texto | A | .285* | .021 | .221 | .206 | .346* | .322* | .070 | .158 | .083 | .105 | .055 | -.105 | -.075 | -.181 | .124 | .142 | .159 | -.189 | .039 | .052 | 1,000 | -.209 | .013 |
| | | B | .037 | .881 | .108 | .135 | .010 | .018 | .615 | .255 | .549 | .450 | .693 | .452 | .590 | .190 | .373 | .307 | .252 | .172 | .777 | .710 | | .129 | .924 |
| | | N | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 |
| | 12.Estratégias texto_leitura em voz alta | A | .203 | .296* | .133 | .281* | .095 | .218 | -.246 | -.205 | .082 | -.123 | -.027 | -.063 | .707** | .257 | -.027 | .286* | .081 | -.104 | .214 | .135 | -.209 | 1,000 | .013 |
| | | B | .142 | .030 | .339 | .039 | .492 | .113 | .074 | .138 | .557 | .376 | .847 | .653 | .000 | .061 | .847 | .036 | .561 | .454 | .120 | .331 | .129 | | .927 |
| | | N | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 |
| | 13.Estratégias texto_inpreensão de texto | A | .125 | .214 | .081 | .218 | .279* | .240 | -.021 | -.141 | -.101 | .173 | .054 | .015 | .126 | .219 | .210 | .018 | .245 | .248 | .190 | -.286* | .013 | .013 | 1,000 |
| | | B | .369 | .121 | .562 | .113 | .041 | .080 | .878 | .308 | .467 | .212 | .701 | .915 | .366 | .111 | .128 | .900 | .074 | .071 | .168 | .036 | .924 | .927 | |
| | | N | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 |

Legenda: **A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

* A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

A - Coeficiente de Correlação

B - Sig. (2 extremidades)

N - Número de participantes que utilizou ao menos uma vez a correspondente estratégia

ANEXO A – Questionário de nível socioeconômico (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA, 2016)

Questionário de Condição Social

Prezado(a) participante, este questionário tem como objetivo conhecer o perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa. Desde já, agradecemos a sua participação. Quais e quantos dos itens abaixo há em sua casa? (Marque uma resposta para cada item)

Posse de itens na residência em que mora

| Itens/Quantidade | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 ou + |
|---|---|---|---|---|--------|
| Automóveis de passeio exclusivamente para uso particular | | | | | |
| Empregados mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana | | | | | |
| Máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho | | | | | |
| Banheiros | | | | | |
| DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando DVD de automóvel | | | | | |
| Geladeiras | | | | | |
| Freezers independentes ou parte da geladeira duplex | | | | | |
| Microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks e desconsiderando tablets, palms ou smartphones | | | | | |
| Lavadora de louças | | | | | |
| Fornos de micro-ondas | | | | | |
| Motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional | | | | | |
| Máquinas secadoras de roupas, considerando lava e seca | | | | | |

Pontuação - variáveis

| QUANTIDADE | | | | | |
|--|--|---|---|----|-----------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 ou mais |
| Banheiros | 0 | 3 | 7 | 10 | 14 |
| Empregados domésticos | 0 | 3 | 7 | 10 | 13 |
| Automóveis | 0 | 3 | 5 | 8 | 11 |
| Microcomputador | 0 | 3 | 6 | 8 | 11 |
| Lava louça | 0 | 3 | 6 | 6 | 6 |
| Geladeira | 0 | 2 | 3 | 5 | 5 |
| Freezer | 0 | 2 | 4 | 6 | 6 |
| Lava roupa | 0 | 2 | 4 | 6 | 6 |
| DVD | 0 | 1 | 3 | 4 | 6 |
| Microondas | 0 | 2 | 4 | 4 | 4 |
| Motocicleta | 0 | 1 | 3 | 3 | 3 |
| Secadora de roupa | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| A água utilizada neste domicílio é proveniente de ...? | Considerando o trecho da rua do seu domicílio, você diria que a rua é: | | | | |
| 1 Rede geral de distribuição | 1. Asfaltada/Pavimentada | | | | |
| 2. Poço ou nascente | 2. Terra/Cascalho | | | | |
| 3. Outro meio | | | | | |

Grau de instrução do chefe da família e acesso a serviços públicos

| | |
|--|---|
| Escolaridade de pessoas de referência | |
| Analfabeto / Fundamental I incompleto | 0 |
| Fundamental I completo/Fundamental II incompleto | 1 |
| Fundamental II completo / Médio incompleto | 2 |
| Médio completo / Superior incompleto | 4 |
| Superior completo | 7 |

*Fonte: ABEP – Associação Brasileira de Empresa e Pesquisa (2016)

| | | |
|-------------------|-----|-----|
| Serviços públicos | | |
| | Não | Sim |
| Água encanada | 0 | 4 |
| Rua pavimentada | 0 | 2 |

| | |
|------------------------|------------------------|
| Estrato socioeconômico | Renda média domiciliar |
| A | 20.272,56 |
| B1 | 8.695,88 |
| B2 | 4.427,36 |
| C1 | 2.409,01 |
| C2 | 1.446,24 |
| D-E | 639,78 |
| TOTAL | 2.876,05 |

ANEXO B – Questionário de saúde (Adaptado de FONSECA et al., 2012)

Nome:

Data de nascimento:

Idade:

| PRESENÇA DE DOENÇAS | |
|------------------------|-----------|
| Doenças psiquiátricas | (N) |
| | (S) Qual? |
| Doenças cardíacas | (N) |
| | (S) Qual? |
| Dificuldade de visão | (N) |
| | (S) Qual? |
| Dificuldade de audição | (N) |
| | (S) Qual? |

Outras doenças:

Outros dados relevantes:

No momento está tomando algum medicamento? (N) (S)

Nome: _____

Razão para estar tomando/P/q serve? _____

Dose (comprim. E mg/dia) _____

Há quanto tempo em meses _____

CONSUMO DE SUBSTÂNCIAS

01) Você fuma ou já fumou cigarros? (N) (S)

() Consumo atual Em que quantidade _____ cigarros/dia

() Consumo prévio Em que quantidade _____ cigarros/dia

Período (ano e tempo de consumo): _____

02) Você costuma consumir bebidas alcoólicas? () N () S

() Consumo atual Que tipo: () Cerveja () Vinho () Whisky () Outros Qual:

Em que quantidade: _____ (copos/ocasião) C/que frequência: _____

(doses/vezes ao dia, semana ou mês)

() Consumo prévio Que tipo: () Cerveja () Vinho () Whisky () Outros Qual:

Em que quantidade: _____ (copos/ocasião) C/que frequência: _____

(doses/vezes ao dia, semana ou mês)

03) Você tem usado ou usou nos últimos seis meses algum tipo de droga não prescrita por médico (ilícitas)? () N () S

Qual? _____ Quando? _____

Em que quantidade: _____ Com que frequência: _____

HÁBITO DE BEBER: “Vamos conversar sobre o seu hábito de beber?”

01) Alguma vez você sentiu que deveria diminuir a quantidade de bebida ou parar de beber?

() Não () Sim

02) As pessoas o (a) aborrecem porque criticam o seu modo de beber?

() Não () Sim

03) Você se sente culpado pela maneira com que costuma beber? () Não () Sim

04) Você costuma beber pela manhã para diminuir o nervosismo ou ressaca?

() Não () Sim

**ANEXO C – Questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues
(SCHOLL, 2013)**

Data: _____ Participante nº: _____
 Nome: _____ Sexo: () F () M
 Data de nascimento: ____/____/____ Local de nascimento: _____

Nível de escolaridade:

- () ensino fundamental completo () ensino fundamental incompleto {.....anos}
 () ensino médio completo () ensino médio incompleto {..... anos}
 () ensino superior () pós-graduação

Parte 1

1. Liste todas as línguas que você sabe em ordem de aquisição (1 sendo sua língua nativa):

| | | | |
|-----------------|--|-----------------|--|
| Língua 1 | | Língua 3 | |
| Língua 2 | | Língua 4 | |

2. Indique onde você aprendeu as suas línguas (marque tantas opções quantas forem necessárias):

- | Língua 1 | Língua 2 | Língua 3 | Língua 4 |
|---|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Casa | <input type="checkbox"/> Casa | <input type="checkbox"/> Casa | <input type="checkbox"/> Casa |
| <input type="checkbox"/> Escola | <input type="checkbox"/> Escola | <input type="checkbox"/> Escola | <input type="checkbox"/> Escola |
| <input type="checkbox"/> Curso de línguas | <input type="checkbox"/> Curso de línguas | <input type="checkbox"/> Curso de línguas | <input type="checkbox"/> Curso de línguas |
| <input type="checkbox"/> Sozinho | <input type="checkbox"/> Sozinho | <input type="checkbox"/> Sozinho | <input type="checkbox"/> Sozinho |
| <input type="checkbox"/> Outro | <input type="checkbox"/> Outro | <input type="checkbox"/> Outro | <input type="checkbox"/> Outro |

3. Informe a idade em que você:

| | Língua 1 | Língua 2 | Língua 3 | Língua 4 |
|-------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Começou a aprender | ____ anos | ____ anos | ____ anos | ____ anos |
| Começou a utilizar ativamente | ____ anos | ____ anos | ____ anos | ____ anos |
| Tornou-se fluente | ____ anos | ____ anos | ____ anos | ____ anos |

4. Indique, em uma escala de 0 a 6 (0 = nada, 6 = muito), o quanto cada um destes fatores contribuiu para a aprendizagem das suas línguas:

| | Língua 1 | Língua 2 | Língua 3 | Língua 4 |
|-------------------------|----------|----------|----------|----------|
| Interação com a Família | | | | |
| Interação com os amigos | | | | |
| Leitura | | | | |
| Televisão | | | | |
| Filmes | | | | |
| Rádio/música | | | | |
| Internet | | | | |
| Curso de línguas | | | | |
| Outro _____ | | | | |

5. Informe o número de meses que você passou em cada um destes ambientes:

| | Língua 1 | Língua 2 | Língua 3 | Língua 4 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|
| País em que a língua é falada | ___ meses | ___ meses | ___ meses | ___ meses |
| Família em que a língua é falada | ___ meses | ___ meses | ___ meses | ___ meses |
| Escola / trabalho em que a língua é falada | ___ meses | ___ meses | ___ meses | ___ meses |

Parte 2

- 1.a Marque com um X em que língua você:

| | Língua 1 | Língua 2 | Língua 3 | Língua 4 |
|-------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| Fala com seu pai | | | | |
| Fala com sua mãe | | | | |
| Fala com outros familiares | | | | |
| Fala com amigos | | | | |
| Fala no trabalho/escola | | | | |
| Lê/escreve no trabalho/escola | | | | |

1b. Escreva com que frequência (todos os dias, ___ x por semana, ___ x por mês etc) você:

| | Frequência |
|-------------------------------|------------|
| Fala com seu pai | |
| Fala com sua mãe | |
| Fala com outros familiares | |
| Fala com amigos | |
| Fala no trabalho/escola | |
| Lê/escreve no trabalho/escola | |

2. Estime a porcentagem do tempo que você usa cada língua diariamente (o total deve ser 100%):

| | % do tempo |
|----------|------------|
| Língua 1 | |
| Língua 2 | |
| Língua 3 | |
| Língua 4 | |

3. Estime em número de horas o quanto você usa cada língua para as seguintes atividades diariamente:

| | Língua 1 | Língua 2 | Língua 3 | Língua 4 |
|---------------|----------|----------|----------|----------|
| Ver TV/Filmes | | | | |
| Ouvir música | | | | |
| Ler | | | | |
| Escrever | | | | |
| Falar | | | | |

4. Marque com um X em que língua você:

| | Língua 1 | Língua 2 | Língua 3 | Língua 4 |
|------------------|----------|----------|----------|----------|
| Conta | | | | |
| Faz cálculos | | | | |
| Faz anotações | | | | |
| Expressa raiva | | | | |
| Expressa afeição | | | | |

Parte 3

1. Circule em uma escala de 1 a 6, seu nível de proficiência nas línguas que sabe (1 = muito baixo, 2 = baixo, 3 = razoável, 4 = bom; 5 = muito bom e 6 = proficiente):

Língua 1

| | | | | | | |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|
| Leitura | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Escrita | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Compreensão auditiva | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Fala | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Língua 2

| | | | | | | |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|
| Leitura | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Escrita | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Compreensão auditiva | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Fala | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Língua 3

| | | | | | | |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|
| Leitura | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Escrita | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Compreensão auditiva | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Fala | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Língua 4

| | | | | | | |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|
| Leitura | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Escrita | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Compreensão auditiva | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Fala | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Parte 4

1. Marque com um X em que língua você se sente mais confiante ao:

| | Língua 1 | Língua 2 | Língua 3 | Língua 4 |
|-------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Ler | | | | |
| Escrever | | | | |
| Compreender | | | | |
| Falar | | | | |

2. Caso você já tenha realizado algum teste de proficiência, indique:

| Língua | Teste | Ano | Pontuação |
|---------------|--------------|------------|------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

3. Caso haja alguma outra informação que você ache importante sobre o aprendizado ou o uso das suas línguas, por favor, escreva abaixo:



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br