



A CONSCIÊNCIA COMO ESTRATÉGIA METACOGNITIVA PARA A COMPREENSÃO LEITORA DE TEXTOS NA LÍNGUA INGLESA

Simara Cristiane Braatz - UFPR¹

Clara Brener Mindal - UFPR²

Resumo:

A metacognição enquanto consciência, controle e transformação de nossos processos cognitivos é um construto recente na literatura da psicologia cognitiva e educacional, possibilitando várias reflexões acerca do processo de aprendizagem. Uma delas refere-se à compreensão de textos em línguas estrangeiras. Nessa perspectiva, este artigo aborda a importância da consciência como estratégia metacognitiva para a compreensão leitora de textos na língua inglesa considerando-se o processo de metacognição como aporte teórico fundador. Para isso, apresentam-se inicialmente reflexões sobre o processo, descrevendo-se três estratégias metacognitivas segundo o modelo conceitual de Portilho (2009). Busca-se visualizar a compreensão leitora à luz da metacognição e, por fim, demonstrar uma possível correlação entre a metacognição e a estratégia metacognitiva de consciência, e o processo de tomada de consciência de Jean Piaget (1977, 1978). Essa dinâmica direciona à reflexão do papel da consciência na compreensão de textos em língua inglesa como essencial às atividades de controle da própria compreensão.

Palavras-chave: Metacognição; consciência; compreensão leitora; tomada de consciência.

Considera-se, hoje, a metacognição como processo possibilitador de uma aprendizagem significativa e de melhor qualidade. Falar em metacognição é falar em autoconhecimento, o qual se constitui fator relevante nos processos de aprendizagem pela possibilidade de melhores resultados acadêmicos. Na mesma perspectiva, a metacognição exerce um papel importante no processo de leitura, pois mecanismos metacognitivos de compreensão leitora são bastante pertinentes quando de um entendimento mais eficiente e de uma postura mais independente por parte do leitor. E um desses mecanismos corresponde à consciência metacognitiva.

A metacognição enquanto autoconhecimento se dá através da tomada de consciência. Assim, a partir do momento que o sujeito toma consciência do funcionamento de seu próprio

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes.

pensamento, ele é capaz de compreender por que se aprende, como se aprende, o que já se sabe e o que ainda se precisa saber, bem como controlar e transformar seu próprio processo de aprendizagem. A esse constante exercício de autoconhecimento, autocontrole e autotransformação podemos chamar de metacognição.

Considerando o exposto, este artigo objetiva refletir a importância da consciência como estratégia metacognitiva para a compreensão leitora de textos na língua inglesa na crença de seu papel fundamental enquanto passo inicial em direção a uma compreensão leitora mais eficiente. Salienta-se o processo da consciência como parte integrante do processo da metacognição.

Reflexões sobre o processo de metacognição

Portilho (2009a) sugere estar o estudo sobre a metacognição “ligado à própria existência do ser humano, e as palavras de Sócrates, *conhece-te a ti mesmo*, veem a confirmar esta necessidade (...)” (PORTILHO, 2009a, p. 105). Parece-nos que Sócrates refere-se ao autoconhecimento, o qual é por Portilho considerado uma necessidade para a existência das pessoas.

Mas então, o que vem a ser a metacognição?

Conceito presente em várias áreas do conhecimento, a metacognição vem sendo investigada desde a década de 70, abrangendo principalmente o campo das Ciências Cognitivas e da Psicologia Educacional. É, conforme Bolívar (2002), um construto recente na literatura psicológica que tem suscitado um grande interesse por diferentes áreas do desenvolvimento humano.

Analisando seu sentido literal, os autores Flavell (1979), Flavell, Miller e Miller (1999), Jacobs e Paris (1987) e Portilho (2009a) definem a metacognição como “a cognição sobre a cognição”, “o pensamento sobre o pensamento”, ou ainda “o conhecimento sobre o próprio conhecimento”. Em outras palavras, podemos dizer que a metacognição envolve o conhecer o próprio conhecimento, sendo o sujeito capaz de pensar sobre si mesmo em um “movimento de volver os olhos para si e se descobrir” (PORTILHO, 2009b, pg. 135).

John Hurley Flavell, psicólogo americano especializado no desenvolvimento cognitivo da criança, é considerado uma importante referência nos estudos sobre metacognição por ser o primeiro a definir esse conceito na literatura ao final dos anos 70 nos Estados Unidos. Jacobs e Paris (1987) relatam que Flavell, a partir de estudos sobre a memória infantil e o conhecimento das variáveis que influenciam o “lembrar-se”, utilizou inicialmente o termo

metamemória, o qual se transformou posteriormente em metacognição. Passou então a estender suas investigações a outros processos da mente humana, chegando Flavell (1979, p. 906) à conclusão do importante papel da metacognição nas atividades cognitivas, tais como “a comunicação oral da informação, persuasão oral, compreensão oral, compreensão de leitura, escrita, aquisição de linguagem, atenção, memória, resolução de problemas, cognição social e vários tipos de auto-controle e auto-instrução [...]”.

Metacognição é, por Flavell, Miller e Miller (1999, p. 125), conceituada como “qualquer conhecimento ou atividade cognitiva que toma como seu objeto, ou regula, qualquer aspecto de qualquer iniciativa cognitiva”. Para os autores, a metacognição é, portanto, o conhecimento ou a consciência e o controle que a pessoa tem de seus processos cognitivos.

Guimarães, Stoltz e Bosse (2008), ao definirem a metacognição como a consciência da própria cognição, admitem a existência de algum mecanismo intrapsicológico que permite a consciência dos conhecimentos que manejamos e o conhecimento dos próprios processos cognitivos, como também a consciência dos processos mentais empregados para controlar e regular esses conhecimentos.

Portilho e Tescarolo (2006, p. 1) complementam essa visão de metacognição ao afirmarem que “quando temos consciência do que sabemos, pensamos e sentimos tornamo-nos virtualmente aptos a exercer controle sobre nossa experiência, processo denominado metacognição”.

Flavell (1979) apresenta um modelo de monitoramento cognitivo no qual reconhece a importância da interação de quatro fenômenos: a) conhecimento metacognitivo; b) experiências metacognitivas; c) objetivos (ou tarefas); d) ações (ou estratégias). O conhecimento metacognitivo refere-se à consciência metacognitiva referente à **pessoa** e seus recursos cognitivos, às **tarefas** cognitivas e suas variáveis e às **estratégias** para a realização das tarefas cognitivas. Atividades de planejamento, supervisão ou regulação e avaliação fazem parte deste modelo de monitoramento cognitivo. Assim, o modelo de Flavell apresenta dois componentes básicos: a consciência e o controle. Percebemos nesse modelo a ênfase dada à consciência para o controle cognitivo.

Outro modelo conceitual sobre o processo da metacognição é o de Portilho (2009a). A autora, fundamentando-se no grupo de pesquisa de Mayor, apresenta um modelo de atividade cognitiva que, além de conter os dois componentes básicos presentes no modelo de Flavell, a consciência e o controle, introduz um novo componente à metacognição: a autopoiese, a qual implica “transformação”. Diante disso, em seu modelo, Portilho (2009a), assim como Mayor,

considera esses três componentes – consciência, controle e autopoiese – como sendo as estratégias metacognitivas.

Estratégias Metacognitivas

Antes de apresentarmos as estratégias metacognitivas, torna-se importante sua diferenciação das estratégias cognitivas.

Estratégias cognitivas são as utilizadas na realização de uma atividade cognitiva, na realização de uma tarefa. As estratégias metacognitivas, por sua vez, são aquelas utilizadas para analisar e monitorar a tarefa que será ou que está sendo realizada, com o intuito de avaliar se o objetivo dessa tarefa está sendo alcançado.

Portilho (2009a) dá-nos o exemplo de um problema matemático. Quando o sujeito, antes de resolver o problema, analisa o enunciado conscientemente para saber se a resolução será através de uma multiplicação ou divisão, ele está utilizando uma estratégia metacognitiva. No entanto, a aplicação da operação de multiplicar ou de dividir constitui-se uma estratégia cognitiva, estratégia utilizada para a realização da tarefa de resolver o problema matemático.

Feita a diferenciação, apresentamos com maiores detalhes o modelo conceitual de metacognição de Portilho que engloba as três seguintes estratégias metacognitivas: a consciência, o controle e a autopoiese.

Portilho (2009a) amplia a leitura de Mayor e, considerando os estudos de monitoramento cognitivo de Flavell, apresenta um modelo conceitual sobre a metacognição abrangendo tanto estratégias quanto sub-estratégias metacognitivas. A autora, dessa maneira, inclui três sub-estratégias metacognitivas à estratégia metacognitiva de *consciência*, a saber: a sub-estratégia *pessoa*, a sub-estratégia *tarefa* e a sub-estratégia *estratégia*. Portilho também inclui três sub-estratégias metacognitivas à estratégia metacognitiva de *controle*: a sub-estratégia *planejamento*, a sub-estratégia *supervisão ou regulação* e a sub-estratégia *avaliação*. Não há a inclusão de sub-estratégias à estratégia metacognitiva de *autopoiese*.

A estratégia metacognitiva de *consciência* apresentada por Portilho, com suas sub-estratégias, segue o modelo da consciência metacognitiva de Flavell descrito em seção anterior. Dessa maneira, pode-se resumir a sub-estratégia *pessoa* com as palavras de Flavell, Miller e Miller.

A categoria das pessoas inclui quaisquer conhecimentos e crenças que você possa adquirir quanto aos seres humanos como processadores cognitivos. Ela pode ser ainda mais subcategorizada em conhecimentos e crenças sobre diferenças cognitivas dentro das pessoas, diferenças cognitivas entre as pessoas e semelhanças cognitivas entre todas as pessoas – isto é, sobre propriedades universais da cognição humana. (FLAVELL; MILLER; MILLER; 1999, p. 126).

Refletimos a importância da consciência na sub-estratégia *pessoa* ao pensarmos que, antes de se adquirir qualquer conhecimento externo a si, devemos adquirir o conhecimento interno a nós mesmos: conhecer-se para conhecer. Consideramos esta uma máxima no processo de aprendizagem. Analisamos também que um dos benefícios do conhecimento inter-individual seja a aceitação de que as pessoas são cognitivamente diferentes e aprendem de forma diferente, diminuindo assim comparações e exigências pessoais do aprendiz de ser “como o outro”. O aprendiz aceita-se como é, percebendo que ele é diferente do colega, e, a partir da aceitação, torna-se possível um melhor autoconhecimento: “minhas capacidades são X e minhas limitações Y”, o que só vem a somar na construção do conhecimento.

Da mesma forma, pode-se resumir a sub-estratégia *tarefa* a partir de Flavell, Miller e Miller quando explicam que:

A categoria das tarefas tem duas subcategorias. Uma delas tem a ver com a natureza da informação que você encontra e processa em qualquer tarefa cognitiva. Você aprendeu que a natureza desta informação tem efeitos importantes em como você vai lidar com ela. [...]. A outra subcategoria diz respeito à natureza das exigências da tarefa. Mesmo recebendo exatamente a mesma informação para trabalhar, você aprendeu que algumas tarefas são mais difíceis e exigentes do que outras. (FLAVELL; MILLER; MILLER; 1999, p. 127).

Não podemos deixar de ressaltar a importância da consciência na sub-estratégia *tarefa* por parte do aprendiz para a compreensão do objetivo da atividade a ser realizada. Uma das dificuldades nas atividades escolares é justamente não se saber o que se quer de uma determinada tarefa, ou seja, não conseguir entender o objetivo a ser alcançado com a atividade. Assim, muitos aprendizes realizam-na mecanicamente e de forma não significativa, sem saber por que a fazem. Nessa situação, não há aprendizado algum, tornando-se o processo de aprendizagem uma atividade “sem utilidade” para o aprendiz. Além da compreensão do objetivo de uma atividade, a consciência da *tarefa* auxilia também o aprendiz a perceber o nível de complexidade e exigência da mesma, permitindo-o adequar seus recursos cognitivos e a escolha das estratégias para a realização da atividade com mais sucesso. É também responsabilidade do professor sensibilizar o aprendiz para a importância do reconhecimento do objetivo e complexidade da tarefa como parte de um processo de ensino-aprendizado de melhor qualidade.

Finalizando a estratégia metacognitiva de *consciência*, sintetizamos a sub-estratégia *estratégia* com o seguinte trecho:

Quanto à categoria das estratégias, você deve ter aprendido muitas coisas sobre quais meios ou estratégias têm mais probabilidade de lhe fazer alcançar quais objetivos cognitivos – para compreender X, lembrar Z, resolver o problema Y, e assim por diante. [...]. Você provavelmente também tem conhecimento de estratégias cognitivas mais sofisticadas, como a de passar mais tempo estudando materiais mais importantes ou menos familiares do que materiais menos importantes e já aprendidos. (FLAVELL; MILLER; MILLER; 1999, p. 127).

Ao obter consciência das possibilidades de estratégias a serem utilizadas e da melhor forma de utilizá-las, o aprendiz torna-se mais apto a alcançar êxito na realização de uma atividade. Apesar do conhecimento estratégico aumentar com a idade, parece-nos que pouco sabem os aprendizes sobre a diversificação das estratégias, utilizando apenas as poucas que conhecem para praticamente todas as atividades desenvolvidas. Há também a situação na qual o aprendiz realiza uma tarefa sem ter a consciência dos procedimentos empregados. Assim, mais uma vez salientamos o papel fundamental do professor que possibilite ao aprendiz o conhecimento de um repertório maior de estratégias, bem como a melhor forma de utilizá-las quando da necessidade de maior eficiência em suas atividades.

Quanto à estratégia metacognitiva de *controle* e as três sub-estratégias de *planejamento*, de *supervisão ou regulação* e de *avaliação*, Portilho apresenta que:

[...] o metaconhecimento com relação ao controle metacognitivo, de acordo com a maioria das propostas descritas na literatura, inclui os processos de **planejamento** das estratégias mais adequadas na hora da resolução de um problema, da **supervisão** ou da regulação do uso que a pessoa faz destas estratégias para atingir as metas estabelecidas e da **avaliação** dos resultados que obteve. (PORTILHO, 2009a, p. 115).

Neste momento o aprendiz assume a responsabilidade pelo seu aprendizado através do controle consciente que faz desse processo, percebendo que ele é tão responsável pela aquisição dos conhecimentos e desenvolvimento intelectual quanto seu professor. O controle das ações é possível a partir da consciência metacognitiva, ou seja, quando existe a tomada de consciência das variáveis envolvidas na atividade a ser realizada: é preciso estar consciente de uma situação para poder controlá-la. Controle implica objetivos. Controlamos ações que nos direcionam a determinadas metas. Assim, para que as metas sejam alcançadas, o controle das ações subdivide-se em momentos de planejamento, supervisão ou regulação e avaliação dessas ações.

A sub-estratégia metacognitiva de *planejamento* é por Portilho (2004) considerada fundamental a ser utilizada antes da resolução de problemas. Assim, o aprendiz organiza seu plano de ação antecipadamente, como por exemplo, o planejamento do tempo, das estratégias a serem utilizadas e do espaço onde a tarefa será realizada.

A sub-estratégia metacognitiva de *supervisão ou regulação*, conforme Portilho (2004), pressupõe uma constante revisão e verificação das atividades que estão sendo realizadas. Supervisiona-se a atividade para se ter a certeza de que o andamento está correto. No entanto, constatados erros, desvios ou dificuldades, as ações devem então ser reguladas para que se volte ao andamento pretendido. Ao falarmos em ações reguladas significamos que as ações devem ser alteradas, modificadas e adaptadas conforme a nova situação constatada para que, no final, o objetivo proposto se realize.

A última sub-estratégia metacognitiva é a de *avaliação*. Portilho (2004, 2009a) defende a avaliação dos resultados alcançados ao final do processo de regulação da atividade. A autora acrescenta que a avaliação deve verificar se os resultados estão de acordo com as metas previamente estabelecidas. Pensamos a importância dessa etapa por permitir a tomada de consciência do que se aprendeu ou não durante o processo de aprendizagem.

Para Portilho (2009a), a estratégia metacognitiva de *autopoiese* é o componente que faz a articulação entre as estratégias metacognitivas da *consciência* e do *controle*, possibilitando o movimento de transformação ou reconstrução, ou ainda, em outras palavras, a (re)construção de si mesmo. Proposta inicialmente por Mayor, a estratégia origina-se da palavra grega “autos poiesis”, a qual significa “autofazer-se”.

A autopoiese fecha o ciclo de toda a nossa atividade cognitiva, resultando na modificação do ser. Representa toda a transformação interna do sujeito a partir de sua interação com o meio externo: as aprendizagens e as representações do mundo são únicas para cada pessoa, variando conforme o conhecimento anterior que essa pessoa já possui ao interagir com um novo conteúdo. Assim, a estratégia metacognitiva de *autopoiese* configura-se como processo final de (auto)transformação e (auto)produção do ser humano frente às interações realizadas com sua realidade a partir de seus processos de pensamento. Para finalizar, lembramos a participação interativa dos processos de conscientização e de controle que levam à autopoiese, à transformação.

Assim, descrevemos três aspectos - a consciência, o controle e a autopoiese - considerados por Portilho (2009a) constituintes do processo de metacognição. A seguir, analisaremos a relação entre o processo da metacognição e a atividade de leitura e compreensão textual.

Metacognição e compreensão leitora

Alguns pesquisadores como Kato (1999) e Kleiman (2004) sugerem o ensino da leitura através do ensino de estratégias de leitura, enfatizando dessa forma não apenas o produto final da atividade leitora, a compreensão, mas também a forma pela qual se chega à compreensão de um texto. Ao nosso ver, a possibilidade de o leitor conhecer possíveis caminhos para se chegar à compreensão possibilita-lhe maior independência e eficiência quanto aos objetivos de compreensão textual propostos. Nessa perspectiva, pensamos ser importante trabalhar-se com estratégias metacognitivas de leitura, as quais se caracterizam como processos cognitivos conscientes que possibilitam uma compreensão textual mais eficiente.

A metacognição e o uso de estratégias de leitura facilitam a aprendizagem e a compreensão de textos. Kopcke (1997) estabelece a metacognição como um dos traços fundamentais que envolvem a compreensão da leitura, sendo a metacognição, para Marini e Joly (2008), uma habilidade que possibilita o aluno ser sujeito ativo e responsável de sua leitura.

Consideramos dois aspectos da metacognição que se relacionam diretamente ao processo de leitura e compreensão de textos: a consciência e o controle. O aspecto da consciência engloba o conhecimento das ações cognitivas envolvidas na atividade de leitura. O aspecto do controle engloba ações de planejamento, regulação e avaliação das ações cognitivas no ato da leitura e compreensão. Seguem-se, a partir disso, considerações de diferentes autores que refletem esses dois aspectos da metacognição.

De acordo com Jacobs e Paris (1987), a metacognição na teoria do desenvolvimento cognitivo e da leitura enfatiza o modo como os leitores planejam, monitoram e reparam a própria compreensão. Tem sido utilizada com grande ênfase em atividades de leitura principalmente por salientar a participação ativa do leitor na análise da tarefa e no uso das estratégias metacognitivas de leitura. Além disso, a metacognição em leitura também se justifica pela possibilidade da instrução através de estratégias metacognitivas como alternativa à instrução tradicional em leitura. Assim, com base em uma instrução metacognitiva, promove-se o uso de estratégias antes, durante e depois da leitura.

Para Leffa (1996), o campo específico da metacognição na leitura envolve a capacidade de o leitor avaliar e monitorar a sua própria compreensão durante o processo de leitura. Assim, o leitor percebe quando está ou não entendendo um texto, ou ainda quando a

compreensão é apenas parcial. Além disso, para o autor, a metacognição na área de leitura envolve também a capacidade de o leitor saber o que fazer para resolver problemas na compreensão de um texto. A partir disso, o autor conclui que a metacognição na leitura envolve duas habilidades: a primeira é “a habilidade para monitorar a própria compreensão (Estou entendendo muito bem o que o autor está dizendo, Esta parte está mais difícil mas dá para pegar a ideia principal)”, e a segunda é “a habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha (Vou ter que reler este parágrafo, Essa aí parece ser uma palavra chave no texto e vou ter que ver o significado no glossário)” (LEFFA, 1996, p. 46).

Kopcke (1997), quando relaciona metacognição à área da leitura, afirma que, ao desenvolver habilidades metacognitivas, o leitor é capaz de monitorar suas atividades durante a leitura. Para o autor, o automonitoramento significa planejamento e avaliação para a compreensão de um texto. Significa, além disso, o conhecimento do que fazer quando constatada uma falha na compreensão.

Kato (1999) admite a contribuição da metacognição à área da leitura, caracterizando-a como o domínio que o leitor possui das estratégias que regem seu comportamento para a compreensão de textos. A autora fundamenta-se em dois aspectos da metacognição: o conhecimento que se tem dos processos cognitivos e o controle que se tem desses processos, o qual permite as escolhas conscientes das estratégias a serem utilizadas.

Mokhtari e Reichard (2002) relatam que há concordância entre pesquisadores sobre a importância da consciência e do monitoramento para uma leitura habilidosa e eficiente. Os autores definem o termo metacognição aplicada à leitura como sendo o conhecimento que o leitor possui de sua própria cognição envolvida na atividade cognitiva de leitura e as estratégias de auto-controle que o leitor possui para monitorar e regular a compreensão textual.

Marini e Joly (2008), em seus estudos sobre o uso de estratégias metacognitivas de leitura no Ensino Médio, definem a metacognição ao processo de leitura como a consciência do leitor sobre a própria compreensão da leitura bem como a habilidade do leitor para controlar suas ações cognitivas através de estratégias metacognitivas que venham a facilitar a compreensão de um texto ou uma tarefa específica.

Para Carrell, Gajdusek e Wise (1998), estudos sobre estratégias de leitura interessam-se não apenas por compreender como os leitores interagem com os textos, mas também compreender a relação entre o uso de estratégias e uma compreensão leitora eficiente.

Nesse sentido, Jacobs e Paris (1987) apontam para o fato de que leitores menos habilidosos raramente utilizam estratégias de leitura para auxiliar a compreensão, ao passo

que leitores mais habilidosos frequentemente utilizam uma variedade de estratégias para verificar sua compreensão durante a leitura, como por exemplo, prever o conteúdo, ler à frente e voltar na leitura, entre outros. Assim, para os autores, a diferença entre leitores mais habilidosos dos menos habilidosos é o uso independente de estratégias de leitura apropriadas.

Além de Jacobs e Paris (1987), Leffa (1996) e Mokhtari e Reichard (2002) também indicam relações entre a metacognição - o uso de estratégias metacognitivas de leitura - e a proficiência em leitura. Para esses autores, a consciência metacognitiva na compreensão de leitura é o que diferencia um leitor habilidoso de um não habilidoso. Assim, leitores fluentes possuem mais consciência de suas atividades de leitura, traduzindo-se em melhores comportamentos metacognitivos de leitura.

Çubukçu (2008) afirma que pesquisas têm delineado estratégias de leitura a partir das estratégias utilizadas por leitores proficientes, demonstrando esses estudos que a compreensão bem sucedida não se dá automaticamente, mas sim, a partir de um esforço cognitivo dirigido, pelo autor definido como processamento metacognitivo, o qual consiste no conhecimento do processamento cognitivo e sua regulação. O autor compartilha a mesma ideia de outros autores (JACOBS; PARIS, 1987; LEFFA, 1996; MOKHTARI E REICHARD, 2000) ao afirmar que leitores não proficientes (poor readers) estão menos conscientes das estratégias efetivas, além de serem menos eficientes em atividades de monitoramento da leitura. Çubukçu defende um programa de treinamento e instrução de estratégias metacognitivas de aprendizado para a leitura e compreensão, o que ajudaria os aprendizes a desenvolver habilidades de leitura e aumentar o nível de proficiência no aprendizado de línguas.

Reconhecemos, portanto, a importância do conceito de metacognição para a atividade de leitura enquanto processo consciente adotado em direção a uma compreensão mais eficiente e independente.

Em síntese, percebemos a metacognição em leitura como a consciência, o controle e a avaliação da própria compreensão através do uso de estratégias de leitura que auxiliem no entendimento de textos. Dessa forma, quando o leitor desenvolve habilidades metacognitivas de leitura, ele é capaz de monitorar sua leitura e compreensão, planejando a melhor forma de realizá-la, escolhendo as melhores estratégias de leitura para o entendimento do texto e, caso a incompreensão, rever suas estratégias utilizadas, adaptando-as e/ou alterando-as. Assim, as estratégias metacognitivas de leitura são estratégias utilizadas consciente e deliberadamente para promover a compreensão, sendo flexíveis e adaptáveis a situações que variam conforme a complexidade do texto.

No entanto, para que o aprendiz utilize as estratégias de leitura para o monitoramento de sua compreensão leitora, o primeiro passo é a consciência da existência dessas estratégias: a tomada de consciência como estratégia metacognitiva de leitura.

Metacognição e a Tomada de Consciência

O conceito de metacognição entende a consciência como fundamental para que o aprendiz conduza melhor sua própria aprendizagem. Mas como se desenvolve essa consciência? Qual a relação entre a tomada de consciência e o processo de metacognição?

A partir dos questionamentos acima, nessa seção temos como objetivo apresentar alguns dos elementos principais da concepção de Jean Piaget sobre o processo de tomada de consciência e relacioná-la ao conceito de metacognição, demonstrando uma possível correlação entre esses dois processos.

Segundo Piaget (1977), a tomada de consciência é um processo importante que leva o sujeito à consciência de seus meios cognitivos empregados para a realização de uma ação. Essa tomada de consciência ocorre, conforme o autor, de um movimento que parte da ação prática realizada pelo sujeito à compreensão dessa ação. Esse movimento pressupõe a conceituação da ação prática, conceituação sendo entendida como a transformação dos esquemas de ação em noções e em operações.

Assim, podemos definir o processo de tomada de consciência, com base em Piaget (1977, p. 204) como “um processo de conceituação que reconstrói e depois ultrapassa, no plano da semiotização e da representação, o que era adquirido no plano dos esquemas de ação”.

O autor considera a ação como um conhecimento prático, um *saber-fazer*, autônomo e eficaz, embora nem sempre um conhecimento consciente. Dessa forma, de acordo com Piaget (1978), a consciência de um conhecimento prático acontece pelo processo de tomada de consciência que resulta na conceituação desse conhecimento. Assim, a ação prática exerce influência sobre a conceituação. No entanto, o inverso também ocorre, ou seja, a conceituação exerce influência sobre a ação. Nesse sentido, para Piaget (1978), a conceituação sobre a ação permite uma regulação mais ativa e consciente dessa ação por meio de processos de planejamento e controle. Em suma, “torna-se possível uma programação completa da ação a partir da conceituação”. (PIAGET, 1978, p. 175).

A regulação ativa e consciente, originada do processo de tomada de consciência, pressupõe intencionalidade. Podemos, no entanto, lançar o seguinte questionamento: A

consciência está presente em toda ação intencional? Acreditamos que não a consciência plena de todas as variáveis, pois em muitas situações intencionais podemos ter a consciência de qual objetivo alcançar, porém não temos a consciência dos procedimentos para alcançá-lo. Assim, podemos dizer que existe uma consciência parcial, ou seja, uma consciência do objetivo, mas não dos procedimentos, alcançando-se um objetivo sem saber como procedemos. Nossa crença fundamenta-se em Piaget (1977) quando apresenta o *objetivo* de uma ação e o *resultado* obtido como os dois únicos elementos conscientes no início de uma ação em direção a uma tomada de consciência. O seguinte trecho esclarece essa ideia:

O que é mais interessante é que os meios empregados permanecem primeiro despercebidos, sobretudo se são desencadeados automaticamente pelo esquema que determina o objetivo, e que sua tomada de consciência realiza-se a partir dos dados de observação relativos ao objeto, portanto da análise dos resultados. Reciprocamente, será a análise dos meios, portanto dos dados de observação relativos à ação, que vai fornecer o essencial das informações sobre o objeto e pouco a pouco a explicação causal de seu comportamento. (PIAGET, 1977, p. 205).

Seguindo o raciocínio anterior, pensamos que muitos aprendizes não passaram pela tomada de consciência quanto à compreensão leitora em língua inglesa: embora muitos consigam bons resultados de compreensão na leitura de textos na língua estrangeira, eles não sabem como procederam para chegar àquela interpretação – não têm consciência das estratégias utilizadas para a obtenção da compreensão textual. Assim, os procedimentos para se entender o texto ainda não foram interiorizados, ou seja, ainda não foram conceitualizados em seu pensamento: não ocorreu a tomada de consciência desses procedimentos para que possam ser em outras situações análogas utilizadas estratégica e intencionalmente. São ações ainda automáticas, sem a reflexão do uso, não permitindo a utilização estratégica que poderia envolver momentos de planejamento, de regulação e de avaliação. Esses últimos três momentos constituem a metacognição. Assim, podemos perceber a relação entre a tomada de consciência e a metacognição enquanto paralelos e complementares.

Uma situação possível é a de que, a partir da ação da leitura com êxito na compreensão (objetivo final), o aprendiz questione-se sobre como ele alcançou a compreensão. Assim, suas ações práticas – com resultados satisfatórios, porém automatizados - são o ponto de partida para a tomada de consciência dessas ações. Dessa forma, o aprendiz, a partir de análises e reflexões, pode alcançar a tomada de consciência de suas ações práticas empregadas para a compreensão leitora de um texto na língua inglesa, fazendo-o compreender os meios empregados, interiorizando assim esse conhecimento em seus esquemas de conhecimento prévio. O sujeito, portanto, desautomatizou uma ação prática, tornando-a consciente e

intencional. Dessa forma, passa a estar consciente das possibilidades dos meios a serem empregados para alcançar seu objetivo, escolhendo este ou aquele meio de forma estratégica. O seguinte trecho de Piaget (1977, p. 199) relaciona-se às reflexões acima: “uma tomada de consciência progressiva constitui-se mesmo sem nenhuma inadaptação, em outras palavras mesmo quando o objetivo inicial da ação é atingido sem nenhum fracasso”.

Pode haver, no entanto, a situação de um aprendiz que, apesar de excelentes resultados na compreensão leitora de textos na língua inglesa, não tenha consciência das ações práticas utilizadas e nunca venha a compreendê-las, ou pela falta de desejo ou pela falta de esforço, ou ainda por simplesmente não ter a consciência da situação. Sendo assim, esse aprendiz nunca tomará consciência dos procedimentos por ele utilizados e que podem conduzi-lo à compreensão em textos de língua estrangeira.

E, por último, pode haver a situação da tomada de consciência das ações impulsionada por um fracasso no objetivo: um aprendiz pode não compreender um texto em língua inglesa e pode, a partir dessa incompreensão, procurar compreender por que esse fracasso ocorreu, tentando entender as falhas nos procedimentos e meios utilizados. Assim, o sujeito pode adaptar-se quanto às possíveis ações corretivas ou substitutivas. Essa dinâmica leva à tomada de consciência – à interiorização da ação prática, a qual, consciente, passa a ser estratégica. Este seria um caso de relação entre a tomada de consciência decorrente de uma inadaptação – situação de fracasso na atividade de compreensão leitora em língua inglesa.

Podemos também perceber a ligação entre os processos de tomada de consciência e de metacognição quando Piaget atribui o autoconhecimento à tomada de consciência, que pode ser observado no seguinte trecho:

[...] a tomada de consciência parte da periferia (objetivos e resultados), orienta-se para as regiões centrais da ação quando procura alcançar o mecanismo interno desta: reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência etc. (PIAGET, 1977, p. 198).

A partir do exposto, parece-nos existir uma relação entre os processos de tomada de consciência e de metacognição, sendo a tomada de consciência condição inicial em direção à metacognição. Metacognição pressupõe autoconhecimento, o qual é adquirido a partir da tomada de consciência por parte do sujeito. Somente a partir do autoconhecimento podemos controlar nossos processos cognitivos, nossa própria aprendizagem. A partir da tomada de consciência, as ações passam a ser menos automáticas e mais refletidas, permitindo a habilidade metacognitiva da utilização estratégica que pode envolver momentos de planejamento, de regulação e de avaliação. Dessa forma, a partir do momento que o aprendiz

tem consciência de como aprende, ele é capaz de refletir seu desempenho na realização das tarefas, adaptando conscientemente as estratégias utilizadas para que a aprendizagem ocorra. Em um movimento inverso, percebemos também a importância da metacognição ao processo de tomada de consciência uma vez que as habilidades metacognitivas se fazem necessárias para se alcançar níveis mais elevados de consciência. Assim, compreendemos os dois processos como paralelos e complementares à aprendizagem humana, em especial àquela mais eficiente e significativa.

Conclusões

Ter consciência de um fato pode ser considerado o primeiro passo em direção a uma atitude metacognitiva. Tal fato pode ser originário de uma experiência de sucesso ou insucesso. A tomada de consciência é o que proporciona ao ser humano a capacidade do autocontrole, da autoavaliação e da autotransformação, exercendo um papel ativo e intencional antes, durante e depois das ações cognitivas. Assim, a partir do que conscientemente sabemos e compreendemos a respeito de nós mesmos, de nossas capacidades e limitações, somos também capazes de planejar, regular e avaliar nossas ações. A consciência de como somos permite-nos o controle do que fazemos. Dessa forma, a consciência caracteriza-se como estratégia metacognitiva importante a qualquer atividade que realizamos.

A metacognição enquanto consciência, controle e transformação dos processos cognitivos visa, em atividades de leitura de textos em língua estrangeira, a eficiência na compreensão desses textos. A eficiência na compreensão ocorre pelo processo de controle da leitura, ou seja, por atividades de planejamento, regulação e avaliação.

No entanto, para que haja controle e monitoramento da compreensão de um texto na língua inglesa, é preciso que haja primeiro a consciência de todas as variáveis envolvidas nesse processo. Dessa maneira, a consciência dos recursos cognitivos da pessoa, da atividade a ser realizada bem como das estratégias a serem empregadas constitui-se condição inicial em direção ao controle da leitura e à compreensão leitora.

Percebemos, portanto, a importância da consciência como estratégia metacognitiva para a compreensão leitora de textos na língua inglesa e enfatizamos a necessidade de os professores buscarem o desenvolvimento dessa consciência inicial em seus alunos quando de atividades de leitura e compreensão textual. Estar consciente é condição de nossa existência.

Estar consciente é também condição fundamental que nos leva ao desenvolvimento humano e intelectual.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, C. R. Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. **Investigación y Postgrado**, Caracas, v. 17, n. 2, Oct. 2002.

CARRELL, P. L.; GAJDUSEK, L.; WISE, T. Metacognition and EFL/ESL reading. **Instructional Science**, Dordrecht, v. 26, p. 97-112, 1998.

ÇUBUKÇU, F. How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. **The Journal of International Social Research**, v. 1/2, 2008.

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

FLAVELL, J. H. Cognitive development: children's knowledge about the mind. **Annual Review of Psychology**, v. 50, p. 21-45, 1999.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **O desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GUIMARÃES, S. R. K.; STOLTZ, T.; BOSSE, V. R. P. Da tomada de consciência à metacognição. In: GUIMARÃES, S. R. K.; STOLTZ, T. (Orgs.). **Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

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

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 10. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.

KOPCKE, H. F. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, Itatiba, v. 1, n. 2/3, p. 59-67, 1997.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva linguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

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. 505-522, 2008. Disponível em: <http://www.revispsi.eurj.br/v8n2/artigos/pdf/v8n2a24.pdf>. Acesso em: 24/4/2011.

MOKHTARI, K.; REICHARD, C. A. Assessing student's metacognitive awareness of reading strategies. **Journal of Educational Psychology**, Washington DC, v. 94, p. 249-259, 2002.

PIAGET, J. **A Tomada de Consciência**. São Paulo: Melhoramentos/ Universidade de São Paulo, 1977.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos/ Universidade de São Paulo, 1978.

PORTILHO, E. M. L. **Aprendizagem universitario: un enfoque metacognitivo**. 346 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2004.

PORTILHO, E. M. L.; TESCAROLO, R. **Metacognição e Ética Planetária**. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, VI ANPED. Santa Maria – RS. **Anais**. Junho 2006. PA329. Disponível em: < <http://metacognicao.com.br/artigos.html> >. Acesso em: 24/1/2012.

PORTILHO, E. **Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009a.

PORTILHO, E. M. L. O desafio de conhecer-se para conhecer. In: PAROLIN, I. (Org.). **Sou Professor. A Formação do Professor Formador**. Curitiba: Positivo, 2009b.