

LEITURA E METACOGNIÇÃO: uma experiência em sala de aula

READING AND METACOGNITION: a classroom experience

Dulce Amélia de Brito Neves - [damelia1@gmail.com](mailto:damelial@gmail.com)
Professora Doutora do Departamento de Biblioteconomia e Documentação da UFPB

Resumo

Focaliza o ensino de estratégias metacognitivas de leitura no curso de Especialização em Gestão de Unidades de Informação, durante a primeira parte da disciplina “Representação do conhecimento e da informação”. O foco central está voltado para a relação entre cognição, metacognição, construção de conceitos e a representação da informação. Evidencia, ainda, a importância de uma permanente reconstrução de conhecimentos, saberes e atitudes, assinalando com a perspectiva da construção de caminhos possíveis para a formação dos profissionais da informação, de modo a incorporar as mudanças que poderão compor um novo perfil desse profissional.

Palavras-chave: Metacognição. Ensino. Leitura. Bibliotecário. Indexador.

1 INTRODUÇÃO

A formação dos profissionais da informação é, geralmente, voltada para técnicas, talvez porque esse enfoque apresente um roteiro seguro para a execução de tarefas muitas vezes subjetivas. O nosso trabalho apresenta uma reflexão acerca da transformação de uma teoria em prática, assinalando a perspectiva da construção de caminhos possíveis à formação dos profissionais da informação, de forma a incorporar mudanças que poderão compor um novo perfil àqueles profissionais.

Com esse enfoque pretendemos evidenciar a importância de uma permanente reconstrução de conhecimentos, saberes e atitudes para o fortalecimento da formação dos profissionais da informação.

2 LEITURA E METACOGNIÇÃO

Nossa mente funciona como elemento dinâmico de nossas atividades físicas e mentais. Nos afazeres diários, utilizamos as informações armazenadas na memória para tomar todas as decisões necessárias à nossa sobrevivência. A memória é composta por um conjunto de operações efetuadas no cérebro, que através de mecanismos dinâmicos de

retenção e recuperação da informação, possibilitam o tratamento da informação a partir da sua codificação, armazenamento e recuperação. Nesse sentido, a cognição humana apresenta-se como uma reprodução dos conhecimentos estocados na memória, acompanhados das interpretações que lhe são associadas e das formas de processamento de informações, como, por exemplo, o processamento textual.

No que diz respeito à compreensão de um enunciado, a leitura de um texto é uma atividade cognitiva que requer esforço mental/cognitivo, envolvendo: percepção, memória, inferência e dedução. Além disso, é também um processo interativo, em que o leitor e o autor se relacionam mutuamente, sendo o texto o agente desta vinculação. O autor, quando produz o texto, estabelece uma coerência textual que é recuperada no momento da leitura. A reconstituição da coerência de um texto depende de processos cognitivos construídos pelo leitor/usuário para sua compreensão.

O processo de compreensão envolve: codificação semântica e episódica, aquisição de vocabulário e representações mentais, que compreendem a criação de modelos mentais e proposições. A codificação semântica é o processo que abrange o conhecimento geral sobre o mundo, enquanto a codificação episódica é o que contém as informações vivenciadas por uma pessoa. A aquisição de vocabulário acrescenta ao nosso vocabulário-base novos termos significativos, seja a partir da interação com o contexto, no qual o usuário (autor ou leitor) está inserido, ou a partir da recuperação da informação contida nos repositórios informacionais, como, por exemplo, consulta a bibliotecas, bases de dados, obras de referências, dicionários, enciclopédias etc. (STERNBERG, 2000; KOCH, TRAVAGLIA, 2001). As representações mentais são, basicamente, de dois tipos: os modelos mentais, representações analógicas de conceitos, objetos e eventos, e as proposições, representações conceituais expressadas verbalmente em linguagem natural e que, por isso, podem ser avaliadas se verdadeiras ou falsas. Segundo Eysenck; Keane (1994) e Sternberg (2000), entre outros, os modelos mentais mais utilizados são:

- os **esquemas** - estruturas cognitivas que dizem respeito ao conjunto de conhecimentos armazenados em seqüência temporal ou causal, nos quais

são mantidos os conjuntos de características dos objetos e seres que nos rodeiam. Por exemplo: os procedimentos para fazer funcionar um aparelho;

- as **inferências** – estratégia baseada no uso do conhecimento de mundo, quando o leitor institui uma relação “... não explícita entre dois elementos (normalmente frases e trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar” (KOCH, TRAVAGLIA, 2001, p. 65.);
- os **planos** - conjunto de conhecimentos sobre o modo de agir para atingir determinados objetivos. Por exemplo: como fazer para vencer uma partida de xadrez;
- os **roteiros** – conjunto de ações estereotipadas e predeterminadas, aplicado a situações definidas. Por exemplo: o roteiro aplicado quando vamos ao cinema ou a um restaurante;
- as **superestruturas** ou **esquemas textuais** - conjunto de conhecimentos sobre diversos tipos de textos adquiridos, à proporção que lemos diversos tipos de textos e efetuamos correlação entre eles.

É importante ressaltarmos que esses conjuntos de ações cognitivas estão sendo tratados separadamente por uma questão de melhor compreensão da sua atuação, entretanto são utilizados simultaneamente, não existindo divisão em seu uso, mesmo que não tomemos conhecimento consciente desses atributos. Esses modelos mentais são determinados culturalmente e apreendidos a partir de nossa vivência em sociedade.

Enquanto a cognição é compreendida como os processos mentais inconscientes de um indivíduo, a metacognição é a gestão desses processos e tem sido referida (FLAVELL, 1979; LIVINGSTON, 1997, entre outros autores) como o “pensamento sobre o pensamento”, ou seja, como o gerenciamento consciente sobre um fenômeno cognitivo. Pesquisadores como Flavell (1979), Pressley e Afflerbach (1995), por exemplo,

demonstraram que as pessoas usam de modo progressivo as habilidades metacognitivas. Tais habilidades envolvem a compreensão e o monitoramento consciente dos processos cognitivos, por meio da modificação de algumas atividades cognitivas, adequando-as durante o desempenho de tarefas, ou seja, promovendo a auto-regulação.

As habilidades metacognitivas abrangem a compreensão e o monitoramento dos processos cognitivos e desenvolvem-se com o passar dos anos, dando-nos competência para distinguirmos a aparência falsa do que é “real”. Além disso, envolvem vários processos, como, por exemplo, prestar atenção deliberadamente à informação, a fim de compreendê-la melhor; fazer conexões ou associações entre uma informação nova e uma outra anterior. Estas habilidades abrangem, também, a compreensão e o monitoramento dos processos cognitivos e, com o passar dos anos, vão-se desenvolvendo.

A pesquisa sobre a leitura tem levado a um conjunto de unidades categoriais passíveis de observação e análise, cuja adequação aos objetivos do pesquisador é ponto decisivo para o sucesso da análise. Pressley e Afflerbach (1995) identificaram as atividades dos sujeitos durante o processamento textual, considerando os processos que ocorrem antes, durante e após a leitura. Cada um desses momentos, por sua vez, se subdivide em subcategorias que possibilitam um estudo mais acurado dos processos de leitura. No Quadro 1, elaboramos um esquema dos três procedimentos:

Quadro 1 - SÍNTESE DOS PROCEDIMENTOS DE LEITURA

Antes da leitura	Durante a leitura	Após a leitura
Construção de metas para leitura	Visão geral do texto do início ao fim (folhear)	Releitura após a primeira leitura
Visão geral do texto (<i>skimming</i>)	Reconhecimento de partes importantes	Recitação do texto para o aumento da memória
Decisão em ler partes do texto	Leitura em voz alta	Listagem de porções informativas
Decisão de eliminar partes da leitura do texto	Repetição e reinício do texto	Construção de um resumo coeso
Ativação do conhecimento prévio e relacionado	Anotações	Autoquestionamento e autoteste sobre o conteúdo
Resumo da previsão de ganhos	Pausa para reflexão	Reflexão sobre as novas informações
Criação da hipótese inicial, a partir da visão geral.	Paráfrase de parte do texto	Releitura das partes visando novo <i>insight</i>
	Busca por correlações: palavras,	Avaliação da possibilidade de

conceitos. Busca por padrões e modelo no texto Predição e construção de hipóteses Reajuste do nível de compreensão da leitura	reconstrução Teste de novas possibilidades de reconstrução Reflexão ou recodificação mental do texto
--	--

Fonte: Pressley e Afflerbach, 1995.

Com base no quadro acima, percebemos que apesar dos autores dividirem os procedimentos em partes identificáveis, estas constituem a instauração de um processo progressivo de percepção, processamento e transformação de informação em um conhecimento que será expresso no produto da leitura. É um momento único, ímpar, particular a cada indivíduo. Devemos observar que o conhecimento está na mente das pessoas e tem um caráter particular/individualizado, já que depende das experiências próprias de cada indivíduo e do estoque pessoal de informação.

No que diz respeito ao profissional da informação, o momento da leitura torna-se único e dele depende a elaboração de um conceito que fará parte da representação de um documento no sistema de informação. Nesse momento, o mínimo desvio da atenção na leitura poderá ter como resultado a elaboração de um descritor equivocado, que poderá comprometer a recuperação da informação.

Foi assim que, tendo em mente toda a dificuldade e subjetividade envolvidas no processo de indexação, buscamos testar em sala de aula o uso efetivo de estratégias metacognitivas de leitura, através do uso efetivo da gestão da leitura.

3 A PRÁTICA

A disciplina “Representação do conhecimento e da informação”, do Curso de Especialização em Gestão de Unidades de Informação do Departamento de Biblioteconomia da UFPB, foi lecionada em duas partes. A experiência que relataremos ocorreu na primeira parte, quando colocamos em prática o ensino de estratégias metacognitivas voltadas para a leitura.

Nas pesquisas e práticas sobre a metacognição, tem-se, atualmente, enfatizado a função auto-reguladora da metacognição e a importância da auto-regulação. A nosso ver, o uso da metacognição (PRESSLEY e AFFLERBACH, 1995) por parte dos alunos iria proporcionar-lhes uma diferenciação nas estratégias usadas, e a aquisição de novas estratégias, que poderia lhes viabilizar uma leitura mais proveitosa e eficaz. Segundo Flavell (1979), os indivíduos de qualquer idade que monitoram seu próprio desempenho em determinada tarefa são aqueles que assimilam mais rapidamente as informações recebidas e executam as tarefas com mais habilidade, aplicando as técnicas que possuem para resolver um problema.

Através do uso da metacognição, buscamos desenvolver no aluno a capacidade de conhecimento de seu potencial e de suas limitações. Com isso, nosso propósito é o de obter melhores resultados no processo ensino-aprendizagem, na busca da tomada de consciência dos processos envolvidos na metacognição. A tomada de consciência do potencial envolvido nos processos de auto-regulação, no nosso entendimento, poderia levá-los a controlar sua própria aprendizagem.

Nesse sentido, durante a disciplina “Representação do conhecimento e da informação” buscamos proporcionar aos alunos instrumentos que lhes possibilitassem a descoberta de novos caminhos na aprendizagem. Iniciamos abordando as pesquisas de Flavell (1979) e os três procedimentos de leitura de Pressley e Afflerbach (1995), que mostramos no quadro do item anterior, tais como: repetição, leitura em voz alta, anotações, pausa para repetição, paráfrase, juízo de valor, predição, entre outras. Então, enfatizamos o papel da metacognição não só no processo de aprendizagem em geral, mas também no processo de indexação, particularmente, durante a atribuição de conceito (NEVES, 2004).

À proporção que discorriamos sobre os processos cognitivos e metacognitivos, observamos, porém, a necessidade de uma abordagem diferenciada daquelas referidas na literatura, pois os processos mentais são atitudes insólitas que carecem de descrição e explicitação verbal que lhes dê consistência. Assim, solicitamos aos alunos que

falassem sobre situações experimentadas e sobre as estratégias adotadas para resolvê-las, como, por exemplo, as estratégias utilizadas durante uma aula, um trabalho de pesquisa, a leitura de um artigo de jornal ou revista, além disso, discorressem sobre os sentimentos envolvidos durante aquelas atividades.

Sendo assim, as descrições verbais tornavam vívidas as situações e facilitavam a identificação das estratégias e o motivo de sua escolha. Observamos que as pessoas se surpreendiam com a capacidade delas mesmas usarem estratégias que, até então, eram, apenas, teoria de autores desconhecidos. Ao mesmo tempo havia uma disposição para interpretar e decodificar os pensamentos, buscando a correspondência de cada evento descrito, pois era a prova viva das alegações dos pesquisadores.

Esse exercício de auto-análise proporcionou não apenas o reconhecimento dos processos mentais comuns às pessoas, em geral, mas, também, a identificação de diferentes abordagens para acessá-los. A oportunidade de refletir sobre atitudes trouxe aos participantes a consciência de como acionar novas estratégias e a oportunidade para colocar em ação novas atitudes no cotidiano.

Apesar de todo o conhecimento adquirido durante as aulas, percebemos a necessidade de evidenciar o uso de estratégias metacognitivas na prática, pois a teoria já era conhecida. Nesse sentido, colocamos os alunos para trabalhar em grupos efetuando leituras entre eles e aqueles que liam, verbalizavam seus pensamentos uns com os outros. Essa ação tornou possível uma tomada de consciência, tanto da pessoa que verbalizava seus processos mentais, quanto da que escutava, levando-as a distinguirem seus próprios pensamentos e à possibilidade de gerenciá-los.

Um outro ponto, que consideramos de grande importância, refere-se à observação que fizemos de nossos próprios processos metacognitivos enquanto lecionávamos disciplina. As questões levantadas pelos alunos necessitavam de respostas claras e sempre exemplificadas, na busca da compreensão metacognitiva. Assim, o treino de estratégias ocorreu não apenas para os alunos, mas também para a professora.

Esse tipo de aprendizado será sempre uma via de mão dupla, pois por mais que se leccione a metacognição sempre surgirão novas questões que necessitam de adequação às experiências e ao conhecimento metacognitivo em permanente criação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A auto-análise praticada na leitura serve como reflexão para os diversos episódios do nosso cotidiano, pois quando temos consciência do processo desencadeado pela nossa mente, torna concreto o ato metacognitivo.

O *feedback* da nossa atividade na disciplina “Representação do conhecimento e da informação” está representado numa frase que alguns alunos nos disseram: “*Depois de ter conhecimento da metacognição minha vida mudou, e nunca mais li um texto com a mesma dificuldade que tinha antes*”.

Portanto, tomando por base a nossa experiência em sala de aula, acreditamos que a metacognição precisa estar presente desde o primeiro semestre do Curso de Biblioteconomia, quiçá de outros cursos nas Universidades, pois o ato de ler faz parte do cotidiano dos nossos discentes como elemento facilitador da vida acadêmica. Além disso, o ato de ler faz parte da atividade do profissional da informação, pois trabalha-se, predominantemente com informação registrada, mesmo considerando a atual variedade de suportes. Afinal, a informação, principalmente para as áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação é aquela que tem um significado e pode vir a se transformar em conhecimento ao ser assimilada pelo receptor/usuário. Neste sentido, além de uma metodologia que facilita as atividades acadêmicas, a metacognição pode vir a ser uma importante estratégia profissional, contribuindo para a criação de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

EYSENCK, Michael W.; KEANE, Mark T. **Psicologia cognitiva**: manual introdutório. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

KOCH, Igedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LIVINGSTON, Jennifer A. A. **Metacognition**: an overview. Copyright 1997. Acessado online em 09/09/2001, no endereço: <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm>

NEVES, Dulce Amélia de B. **Aspectos metacognitivos na leitura do indexador**. Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2004. Tese apresentada para obtenção do grau de doutor em Ciência da Informação.

PRESSELY, M.; AFFLERBACH, P. **Verbal protocols of reading**; the nature of constructively reading. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1995.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ABSTRACT

Focuses the education of metacognitivas strategies of reading in the course of Specialization in Management of Units of Information, during the first part of it discipline "Representation of the knowledge and the information". The focus was basically on the relation among cognition, metacognition, concept building and representation of information. It evidences the importance of a permanent reconstruction of knowledge and attitudes leading to the perspective of possible trends towards the formation of the information professionals in order to incorporate the changes that will be able to compose a new profile of this professional.

KEYWORDS: Metacognition. Teaching. Reading. Indexer.¹

Originais recebidos em: 01/02/2007

Texto aprovado em: 14/09/2007

1