



Avaliação Psicológica

Avaliação da consciência metatextual e sua predição da compreensão de leitura

Neide de B. Cunha¹

 <https://orcid.org/0000-0003-4945-4495>

Acácia Aparecida A. dos Santos²

 <https://orcid.org/0000-0002-8599-7465>

Para citar este artigo: Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. dos (2019). Avaliação da consciência metatextual e sua predição da compreensão de leitura. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(1), 37-52.

Submissão: 18/06/2017

Aceite: 13/11/2018



Todo o conteúdo de *Psicologia: Teoria e Prática* está licenciado sob Licença Creative Commons CC – By 3.0

1 Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), Minas Gerais, MG, Brasil.

2 Universidade São Francisco (USF), São Paulo, SP, Brasil.

Resumo

Este trabalho buscou apresentar evidências de validade para o Questionário de Avaliação da Consciência Metatextual (QACM). O objetivo principal foi verificar se a consciência metatextual poderia ser preditiva da compreensão de leitura; os objetivos secundários, averiguar a consciência metatextual e a compreensão de leitura por meio de dois testes de Cloze e do QACM; buscar evidências de validade de critério com base na variável “ano escolar”; identificar o índice de consistência interna dos itens. Participaram 277 alunos, do 3º ao 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Os resultados mostraram que as médias dos alunos aumentaram do 3º ao 5º ano, evidenciando a validade de critério pelo ano escolar. O QACM obteve um bom índice de consistência interna, de 0,80. Constatou-se que 46% da variância no desempenho no Cloze foram explicadas pelo desempenho no QACM, demonstrando que são habilidades compartilhadas.

Palavras-chave: consciência metatextual; compreensão de leitura; ensino fundamental; Cloze; validade.

ASSESSMENT OF METATEXTUAL CONSCIOUSNESS AND ITS PREDICTION OF READING COMPREHENSION

Abstract

This study aimed to reveal evidence of the validity of the Assessment Questionnaire of Metatextual Awareness (QACM). The main objective was to verify whether metatextual awareness could predict reading comprehension, and the secondary objectives were: to verify metatextual awareness and reading comprehension through two Cloze tests and the QACM; to search criterion validity evidence based on the variable “school year”; and to identify the internal consistency index of the items. The participants were 277 elementary school students from a public school in the state of São Paulo. The results showed that the students’ average scores increased from the 3rd to the 5th years of school, demonstrating a criterion validity of the school year. The QACM got a good internal consistency index of 0.80. The performance on the QACM explains 46% of the performance variance on the Cloze, showing that they are shared skills.

Keywords: metatextual awareness; reading comprehension; elementary school; Cloze; validity.

EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA METATEXTUAL Y SU PREDICCIÓN DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

Resumen

Este estudio buscó evidencias de validez para el Cuestionario de Evaluación de la Conciencia Meta textual (QACM). El objetivo principal fue verificar si la consciencia

meta textual podría ser predictiva de la comprensión de lectura, y los secundarios fueron: averiguar la consciencia meta textual y la comprensión de lectura con dos testes de Cloze y el QACM; buscar evidencias de validez de criterio con base en el año escolar; e identificar el índice de consistencia interna de los ítems. Participaron 277 estudiantes de educación primaria de una escuela pública de Sao Paulo – Brasil. Los resultados mostraron que los puntajes medios de los estudiantes aumentaron del 3º al 5º año, lo que demuestra la validez de criterio para el año escolar. El QACM tuvo un buen índice de consistencia interna. Se encontró que el 46% de la varianza en el rendimiento del Cloze se explica por el desempeño en el QACM, mostrando que son habilidades compartidas.

Palabras clave: consciencia meta textual; comprensión de lectura; educación primaria; Cloze; validez.

1. Introdução

A Psicologia Cognitiva conceitua a leitura como a habilidade que abrange diversos componentes cognitivos. Sternberg (2010) apontou o fato de a compreensão de leitura envolver processos básicos, que abarcam a atenção, a memória operacional e os processos léxicos (consciências fonológica, morfológica e sintática). Ademais, inclui também processos mais complexos, chamados de alto nível, que envolvem a inferência e o monitoramento do leitor.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa* (Brasil, 1997), para a primeira até a quarta série, consideram que na análise linguística há atividades que podem ser classificadas em epilinguísticas e metalinguísticas, que são ações de reflexão sobre a língua, mas que se diferenciam nos seus fins. Nas atividades epilinguísticas, a reflexão está voltada para o uso, no interior da atividade linguística que se realiza; já as metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e da sistematização dos elementos linguísticos, ou seja, é a utilização de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Quando parte integrante de uma situação didática, a atividade metalinguística desenvolve-se no sentido de possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas.

Entre as habilidades metalinguísticas, Gombert (1992) conceitua as de conhecimento metatextual, que são referentes às propriedades do texto, analisadas a partir de um monitoramento intencional, no qual o sujeito focaliza a sua atenção em relação aos elementos que o compõem. Gombert (2013) explica que, na habilidade metalinguística, a reflexão e a análise do texto devem ocorrer de maneira intencional, o que

não impede que sejam consideradas as questões de aprendizagem implícita, presentes ao longo de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito.

Essas considerações implicam a necessidade de exposição sistemática dos estudantes a diferentes tipos de gêneros textuais na escola. No entanto, Zaboroski e Oliveira (2014) observaram que, nas práticas pedagógicas que envolviam os gêneros textuais, os professores não possuíam conhecimentos necessários sobre eles ou sua tipologia. Cabe destacar que existem muitos gêneros textuais, como cartas, receitas, crônicas, bulas de remédios, artigos, resenhas etc. Cada gênero de texto atende a um tipo de necessidade, proporcionando uma forma de interação social. Nesse sentido, o gênero estrutura-se de maneira específica, valendo-se dos chamados tipos textuais, que são modos de organização dos textos. A maioria dos autores identifica três tipos textuais: narração, descrição e argumentação.

A compreensão do texto torna-se mais fácil quanto mais conhecimento textual o leitor tiver e quanto maior for a sua exposição a todo tipo de texto, visto que o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determina consideravelmente as expectativas do leitor em relação aos textos, e essas expectativas exercem um papel considerável na compreensão (Kleiman, 2004). É possível afirmar que os gêneros são orientadores da compreensão, visto que são formas de ação social, não apenas simples formas textuais. Spinillo e Simões (2003) assinalam que a estrutura pode ser mais saliente em determinados gêneros textuais do que em outros, favorecendo a sua identificação pelas crianças. Assim, diferentes gêneros textuais exigem formas diversas no processo de compreensão, visto que o gênero textual é um indicador importante, pois a produção e o trato de um artigo científico são distintos daqueles de uma história narrativa, uma tirinha de jornal ou um horóscopo (Marcuschi, 2010). Em trabalho posterior, Spinillo e Almeida (2015) argumentam que as propriedades dos textos associadas à natureza das inferências desempenham papel importante na compreensão, em relação tanto ao desempenho quanto à forma como o leitor lida com as diferentes classes de inferência.

Admitindo que o conhecimento metatextual favorece a compreensão de leitura, Cunha e Santos (2014) têm procurado desenvolver um instrumento de avaliação da consciência metatextual, denominado pelas autoras Questionário de Avaliação da Consciência Metatextual (QACM). Cabe mencionar que já foram desenvolvidos dois estudos para derivar evidências de validade para o QACM. No primeiro deles, com 11 questões abertas, foram evidenciadas as seguintes validades:

de conteúdo tanto pela análise de juízes quanto pelos anos escolares; de construtos relacionados à compreensão de leitura (Santos & Cunha, 2012).

No segundo estudo, com 11 questões fechadas e quatro opções de resposta, foram evidenciadas: validade baseada na relação com outras variáveis, pelos anos escolares, e construtos relacionados com a compreensão de leitura; no entanto, houve efeito teto para as crianças do 5º ano do ensino fundamental (Cunha & Santos, 2014). Assim, as autoras consideraram que o instrumento poderia estar defasado quanto ao número de questões, com a necessidade de serem incluídos mais gêneros textuais, e também quanto ao número de alternativas para a escolha da resposta correta.

A importância da compreensão da leitura tem propiciado muitas pesquisas de caráter diagnóstico com alunos do ensino fundamental, pois problemas com essa habilidade podem comprometer o desempenho acadêmico dos estudantes, como apontado no estudo de Oliveira, Boruchovitch, & Santos (2008). O instrumento mais utilizado no Brasil tem sido o Teste de Cloze, como relatado no estudo de Cunha, Suehiro, Oliveira, Pacanaro, & Santos (2009). Em seguida, serão apresentadas pesquisas realizadas com habilidades metatextuais.

Quanto aos estudos com foco na consciência metatextual, foram encontrados os que exploraram textos como cartas e notícias de jornal para analisar os critérios que as crianças adotavam para identificá-los. Também analisaram a possível progressão em relação a esses critérios com o avanço da idade, da escolaridade e da classe social; e o papel desempenhado por intervenções específicas sobre a consciência metatextual e a produção textual (Albuquerque & Spinillo, 1998; Ferreira & Spinillo, 2003; Spinillo & Melo, 2008).

Mais recentemente, os estudos de Oliveira e Braga (2012) problematizaram a concepção de gêneros textuais presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, diante de modelo institucional escolar brasileiro, sugerindo um programa de apoio à prática pedagógica, com o uso do gênero textual narrativo, a partir de seus aspectos macrolinguísticos. Os resultados da pesquisa mostraram que as produções escritas dos escolares participantes do estudo evidenciaram indicadores importantes de crescimento e de apropriação do gênero textual trabalhado. Rodrigues e Vilela (2012) também trabalharam com textos narrativos e analisaram a influência da situação de produção desse tipo de texto. Os autores concluíram que as sessões de consciência metatextual aumentaram as habilidades de escrita das histórias, especialmente na terceira série, sendo mais apreciáveis nas características do que nos níveis das narrativas.

Por sua vez, Pinheiro e Guimarães (2013) abordaram a produção de textos de opinião como uma atividade facilitada pelas habilidades metacontextuais relativas à coerência e à coesão. As autoras consideraram que a intervenção se revelou eficaz como instrumento tanto de investigação quanto de instrução pedagógica. Já Spinillo e Silva (2014) investigaram a consciência metatextual em crianças a partir da análise dos critérios que adotam ao definir história, carta e notícia de jornal. As definições dos alunos foram classificadas em função dos critérios adotados (convenções linguísticas, estrutura, conteúdo, funções, características materiais do portador) e da forma como são considerados (isoladamente ou combinados). Segundo as autoras, os dados contribuem para a compreensão do desenvolvimento do conhecimento metatextual.

Para dar prosseguimento às pesquisas sobre a consciência metatextual, como visto, ainda escassas, este trabalho tem por objetivo buscar evidências de validade para um instrumento de medida do construto: o QACM. Para tanto, o objetivo principal foi verificar se a consciência metatextual poderia ser preditiva da compreensão de leitura, e os objetivos secundários eram averiguar a consciência metatextual e a compreensão de leitura por meio de dois testes de Cloze e do QACM; buscar evidências de validade de critério com base na variável “ano escolar”; e identificar o índice de consistência interna dos itens.

2. Métodos

2.1 Participantes

Participaram 277 alunos de uma escola pública do interior de São Paulo. Do total, 148 eram meninos e 129 meninas, cujas idades variaram de 7 a 11 anos, com média de 9,22 e desvio padrão de 0,85. Os estudantes estavam cursando o 3º ($n = 70$, 25,3%), 4º ($n = 104$, 37,5%) e 5º ($n = 103$, 37,2) anos do Ensino Fundamental I.

2.2 Instrumentos

2.2.1 Testes de Cloze

Os textos utilizados para a avaliação da compreensão de leitura foram elaborados por Santos (2005): “A princesa e o fantasma” e “Uma vingança infeliz”. As histórias foram especialmente criadas para averiguar a compreensão de leitura de alunos do ensino fundamental e foram preparadas em conformidade com a técnica de Cloze, em sua versão tradicional, omitindo os quintos vocábulos. No local da omissão foi colocado um traço de tamanho proporcional à palavra excluída.

Cada texto contém aproximadamente 100 vocábulos e 15 lacunas que os participantes deveriam preencher com as palavras que considerassem apropriadas para dar sentido ao texto. Segue um trecho do texto “A princesa e o fantasma” para conhecimento: “Era uma vez uma princesa que vivia muito infeliz em seu palácio. Ela era apaixonada por ___ fantasma que vivia escondido ___”.

2.2.2 *Questionário de Avaliação da Consciência Metatextual*

Constituído por 20 textos, criados por Santos e Cunha (2011), foi apresentado de maneira que não se configurassem os respectivos suportes, como gibi, jornal, tela de computador etc. Cada item foi elaborado com cinco opções de resposta, todas correspondentes a gêneros textuais. Alguns textos para elaboração do questionário foram obtidos do programa Ler e Escrever, da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, Módulo 1, de janeiro de 2001. Outros foram inventados, como listas e *e-mails*, ou retirados da *internet*, e diversos deles passaram por adaptações. Foram considerados os tipos de textos sugeridos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1997) para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, Volume 2 – Língua Portuguesa. Resultaram quatro textos do tipo dissertativo, seis do narrativo, quatro do descritivo, três injuntivos ou instrutivos e três do tipo dialogal (considerado por alguns linguistas como narrativo). A seguir um exemplo de questão:

<p>Os times são divididos por uma rede que fica no centro da quadra. É necessária uma bola. O jogo começa com um dos times, que deve sacar. Logo depois do saque, a bola deve ultrapassar a rede e seguir ao campo do adversário, onde os jogadores tentam evitar que a bola caia no seu campo, usando qualquer parte do corpo (antes só era válido usar membros da cintura para cima, mas as regras foram mudadas). O jogador pode rebater a bola para que ela passe para o campo adversário, sendo permitido dar três toques na bola antes que ela passe, sempre alternando os jogadores que dão os toques. Caso a bola caia na quadra, é ponto do time adversário.</p>	<p>() receita</p> <p>() lista</p> <p>() regra</p> <p>() bula</p> <p>() notícia de jornal</p>
---	---

2.2.3 Critérios de correção

Para os testes de Cloze, foi atribuído um ponto para cada acerto, sendo consideradas corretas as palavras que tivessem sido as mesmas usadas pelo autor do texto. Essa forma de correção é denominada literal ou verbatim, recomendada por evitar o subjetivismo na avaliação. Assim, o número de acertos máximos, para os dois testes, foi de 30 pontos, correspondentes ao número de omissões. Para o QACM, foi atribuído um ponto para cada acerto. O número total de acertos poderia alcançar 20 pontos, correspondentes ao número de questões do instrumento.

3. Procedimentos

3.1 Coleta de dados

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética, sob Protocolo de CAAE n. 0277.0.142.000-10. Em seguida, houve autorização da Secretaria de Educação, as diretoras das escolas foram contatadas e os detalhes da coleta de dados foram combinados. Os participantes foram assegurados de que a pesquisa não influenciaria na nota, não afetaria o desempenho acadêmico deles na escola, além de ser de caráter estritamente confidencial. Os pais dos alunos poderiam permitir que os filhos participassem ou não da pesquisa. Aos que aceitaram participar, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura.

A aplicação dos instrumentos foi feita coletivamente, em sessão única, com as crianças em suas salas de aula, em horários cedidos pelos professores. Inicialmente, os alunos responderam aos testes de Cloze, para os quais era solicitado que lessem o texto completo e depois escrevessem as palavras que melhor completassem e dessem sentido às lacunas. Era alertado que o tamanho do traço correspondia ao tamanho da palavra que cabia em cada espaço. O tempo de aplicação não ultrapassou 20 minutos para cada texto.

Em seguida, foi aplicado o QACM. Os pesquisadores explicaram que havia 20 textos e que os alunos deveriam ler cada um e assinalar apenas uma resposta com a designação do tipo de texto entre as cinco opções disponíveis.

3.2 Análise de dados

Os dados foram analisados de acordo com os procedimentos da estatística descritiva e inferencial não paramétrica, visto que o teste de Shapiro-Wilk ($p < 0,001$) revelou a ausência da distribuição normal dos dados. Assim, utilizou-se a prova de Kruskal Wallis para a comparação do desempenho dos alunos de diferentes anos

escolares. Realizou-se, também, a análise da consistência interna, usando-se a estimativa do coeficiente de alfa. Por fim, recorreu-se à regressão linear para analisar se o QACM seria preditivo dos escores do Cloze.

4. Resultados

De acordo com o primeiro objetivo, foram averiguados os escores médios da consciência metatextual (QACM) e das provas de avaliação da compreensão de leitura (Cloze Total). Os resultados das análises descritivas são mostrados na Tabela 4.1.

Foi avaliada a consciência metatextual dos alunos com base nos resultados do QACM, cuja pontuação poderia variar de 0 a 20 pontos. Identificou-se que as médias aumentaram progressivamente do 3º ao 5º ano e que a média total de alunos ($N = 277$) foi de 11,15, com desvio padrão de 4,07. Observa-se que a pontuação mínima foi de 1 e a máxima de 18. A habilidade de compreensão de leitura foi avaliada com base nos resultados de dois textos em Cloze, cuja pontuação individual pode variar de 0 a 15, com total de 30 pontos. Identificou-se que a média de acertos dos alunos foi de 13,46, com um desvio padrão de 6,07. Verificou-se que o mínimo de acertos foi 0 e o máximo, 27.

Tabela 4.1. Estatística descritiva das pontuações mínimas, máximas, desvios padrão e médias por ano escolar.

	Ano	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
QACM	3º	70	9,04	4,26	1	18
	4º	104	11,49	3,46	3	18
	5º	103	12,24	4,00	1	18
	Total	277	11,15	4,07	1	18
Cloze Total	3º	70	10,21	5,77	0	23
	4º	104	13,07	5,69	0	26
	5º	103	16,07	5,49	1	27
	Total	277	13,46	6,07	0	27

Para cumprir o propósito de buscar evidências de validade de critério com base na variável “ano escolar”, foi feita a comparação das classificações dos alunos em cada instrumento. Os valores obtidos estão apresentados na Tabela 4.2:

Tabela 4.2. Comparação entre as pontuações dos três anos pela prova de Kruskal-Wallis.

	Ano	N	Média dos rankings	X² (2,27)	p
Cloze Total	3º	70	99,36	26,131	< 0,001
	4º	104	142,79		
	5º	103	162,12		
C. Metatextual	3º	70	96,84	38,650	< 0,001
	4º	104	133,59		
	5º	103	173,12		

Houve diferença significativa entre as médias dos postos dos instrumentos conforme visto na Tabela 4.2. Foi possível observar que as classificações ocorreram em ordem decrescente, do ano mais avançado (5º) para o menos avançado (3º).

Considerando-se a importância de o instrumento ser também fidedigno, além de apresentar evidências de validade, verificou-se a consistência interna do questionário por meio do coeficiente alfa de Cronbach. O valor obtido foi de 0,80, acima do valor adotado como ponto de corte de 0,70 (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2009).

Por último, foi verificada se a pontuação obtida no QACM poderia prever a pontuação no Cloze; para tanto, foi realizada a Análise de Regressão Linear Simples. Essa relação pode ser visualizada na Figura 4.1, que traz o Scatter Plot.

Com a análise, constatou-se que 46% da variância no desempenho no Cloze é explicada pelo desempenho no QACM. Esse resultado mostra que, para a amostra pesquisada, a pontuação obtida no QACM foi capaz de prever a pontuação obtida no Cloze, ou seja, a consciência metatextual prediz o desempenho em compreensão de leitura, demonstrando que são habilidades compartilhadas.

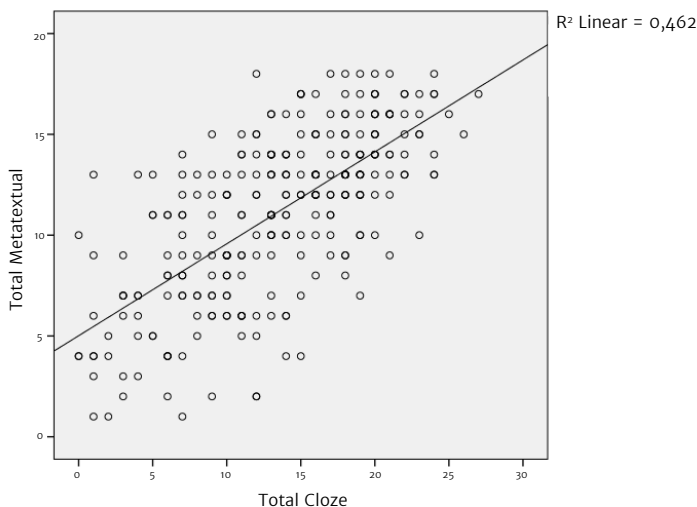


Figura 4.1. Scatter plot das pontuações do QACM e do Teste de Cloze.

5. Discussão

As médias dos alunos aumentaram do 3º ao 5º ano, evidenciando que tanto o QACM quanto o Cloze foram medidas sensíveis para captar o desenvolvimento da consciência metatextual e da compreensão de leitura das crianças com a evolução nos anos escolares, na amostra estudada. Esse resultado vai ao encontro das considerações de Kleiman (2004), de que a compreensão do texto se torna mais fácil quanto mais conhecimento textual o leitor tiver. Como os estudantes não tiveram acesso ao suporte do texto, supõe-se que tiveram de refletir de maneira deliberada para optar pelo gênero, sem deixar de considerar, também, as questões de aprendizagem implícita presentes no processo de desenvolvimento e aprendizagem (Gombert, 2013).

A explicação para tais resultados está na consideração de que os estudantes vão conhecendo cada vez mais estruturas textuais e tipos de discurso, determinando suas expectativas em relação aos textos, e essas expectativas exercem papel considerável na compreensão (Kleiman, 2004). Nesse sentido, a exposição a diferentes gêneros textuais exige diferentes formas no processo de compreensão, visto que o leitor lida com diferentes classes de inferência (Marcuschi, 2010; Spinillo & Almeida, 2015). Além disso, essa exposição propicia processos cada vez mais complexos, como o monitoramento do leitor (Sternberg, 2010) e a produção textual (Spinillo & Melo, 2018).

O QACM obteve um bom índice de consistência interna (Streiner, 2003), e esse resultado, aliado à evidência de validade de critério, obtida com base na variável “ano escolar”, indica que é um instrumento que tem potencial para ser utilizado para o diagnóstico da consciência metatextual dos estudantes (Muñiz, 2004; Pasquali, 1998; Streiner, 2003). Cabe lembrar que as atividades metalinguísticas, citadas nos PCNLP (Brasil, 1998), são básicas para a aquisição de conhecimentos de outras disciplinas. Assim, seu diagnóstico e possível intervenção são muito importantes para o sucesso acadêmico. No entanto, Oliveira e Braga (2012) e Zaboroski e Oliveira (2014) constataram em suas pesquisas que os professores não possuíam conhecimentos necessários sobre tipologia e gêneros textuais, indicando também que na formação de professores há a necessidade de investir em atividades pedagógicas que contemplem o assunto. Outro resultado que confirma a importância de desenvolvimento desses conhecimentos tanto em alunos quanto em professores foi o fato de o desempenho no Cloze ter sido explicado pelo rendimento no QACM.

Sabe-se que a leitura é um assunto muito discutido no Brasil, principalmente devido aos últimos postos ocupados pelos estudantes brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e nos exames externos promovidos pelo governo brasileiro. Para formar leitores, são necessárias condições favoráveis em relação aos recursos materiais disponíveis e ao uso que se faz deles nas práticas de leitura. É desejável que as escolas disponham de vários materiais de leitura, que o professor planeje atividades regulares de leitura, expondo os alunos aos mais variados gêneros de textos que circulam socialmente. Como consequência, de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para a Língua Portuguesa (Brasil, 1998), da 5ª a 8ª séries, o leitor competente deve ser capaz de ler as entrelinhas, identificar, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecer relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. Ainda de acordo com os PCNLP (Brasil, 1998), é nesse período que os estudantes desistem de ler, por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior.

Este trabalho não está livre de limitações, sendo uma delas referente ao próprio questionário. Os alunos queixaram-se de que ele era muito longo e isso pode ser uma variável que afeta o desempenho deles. Futuros estudos usando a análise da Teoria de Resposta ao Item (TRI), por exemplo, poderão ser realizados com o objetivo de avaliar se há itens que podem ser eliminados sem que o instru-

mento sofra perdas em termos psicométricos, além de uma análise qualitativa desses itens, para identificar se alguns gêneros textuais estão muito salientes (como explicitam Spinillo & Simões, 2003) – nesses casos, talvez eles sejam potencialmente canceláveis e a análise poderá indicar a possibilidade de eliminação.

Essas afirmações trazem à tona a importância de se desenvolver instrumentos válidos que oportunizem o diagnóstico de habilidades básicas para a formação do leitor, para que, se houver necessidade, as intervenções sejam aplicadas o mais precocemente possível para não virem a prejudicar o desempenho acadêmico do estudante, como divulgado nas pesquisas embasadas pela Psicologia Cognitiva. Nesse sentido, destaca-se a importância deste estudo diante da escassez de pesquisas que foram encontradas sobre as atividades metalinguísticas no Brasil. Mais pesquisas devem ser desenvolvidas com o QACM em outros tipos de instituição e em outros Estados para sanar essas limitações do presente estudo.

Importante assinalar o potencial de aplicação que o questionário tem nos anos finais do Ensino Fundamental I, visto que poderá sinalizar ao professor elementos que poderão ser inseridos nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar, especialmente nos anos escolares aqui focalizados. Além disso, programas interventivos para a compreensão de leitura poderão ser elaborados com textos em gêneros diversos, em Cloze, pois os achados deste estudo indicam seu compartilhamento com a consciência metatextual.

Referências

- Albuquerque, E. B. C., & Spinillo, A. G. (1998). Consciência textual em crianças: Critérios adotados na identificação de partes de textos [Textual awareness in children: Criteria adopted in the identification of text parts]. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3, 145–158.
- Brasil. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino de primeira a quarta séries: Língua portuguesa* [National Curriculum Parameters: First to fourth-grade teaching: Portuguese language]. Brasília, DF: MEC/SEF. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>
- Brasil. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa* [National Curriculum Parameters: Third and fourth cycles of elementary education: Portuguese language]. Brasília, DF: MEC/SEF. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>

- Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. (2014). Estudo de validade do questionário de avaliação de consciência metatextual. [Validity study of the metatextual awareness assessment questionnaire]. *Psicologia: Teoria e Prática*, 16(1), 141–154. doi:10.15348/1980-6906/psicologia.v16n1p141-154
- Cunha, N. B., Suehiro, A. C. B., Oliveira, E. Z., Pacanaro, S. V., & Santos, A. A. A. (2009). Produção científica da avaliação da leitura no contexto escolar [Scientific production on Reading assessment in the school contexto]. *Psico*, 40(1), 17–23.
- Ferreira, A. L., & Spinillo, A. G. (2003). Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. [Developing the text production skill in children based on metatextual awareness]. In M. R. Maluf (Org.), *Metalinguagem e aquisição da escrita: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização* (pp. 119–148). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Gombert, J. E. (2013). Epi/meta versus implícito/explicito: Nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem [Epi/meta versus implicit/explicit: Level of cognitive control over reading and its learning]. In M. R. Maluf & C. Cardoso Martins (Org.), *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e escrever* (pp. 109–123). Porto Alegre: Editora Penso.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada dos dados*. (6 ed). Porto Alegre: Bookman.
- Kleiman, A. (2004). *Texto e leitura: Aspectos cognitivos da leitura* [Text and reading: Cognitive aspects of reading]. (9 ed). Campinas, SP: Pontes.
- Marcuschi, L. A. (2010). Gêneros textuais: definição e funcionalidade [Text genres: Definition and functionality]. In A. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais e ensino*. (2 ed, pp. 19–36). São Paulo: Parábola Editorial.
- Muñiz, J. (2004). La validación de los testes. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 5(2), 121–141.
- Oliveira, J. P., & Braga, T. M. S. (2012). *PRONARRAR: Programa de intervenção metatextual – Apoio para escolares com atraso no processo de alfabetização* [PRONARRAR: Metatextual intervention program – Support for students with a delay in the literacy process]. Curitiba: CRV.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2008). Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental [Reading and school

performance in Portuguese and mathematics in elementary education]. *Paidéia*, 18(41), 531–540.

- Pasquali, L. (1998). *Psicometria: Teoria e aplicação* [Psychometrics: Theory and application]. Brasília, DF: Ed. UnB.
- Pinheiro, L. R., & Guimarães, S. R. K. (2013). A coerência e a coesão nos textos de opinião de alunos do 5º ano de ensino fundamental. [Coherence and cohesion in opinion texts of students in the 5th year of elementary education]. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(2), 500–523.
- Rodrigues, M. R. F., & Vilela, F. C. (2012). Resolução da situação-problema e desfecho em histórias de crianças de 7 e 9 anos [Solution of the problem situation and outcome in the stories of seven and nine-year-old children]. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(2), 422–437. doi:10.1590/S1414-98932012000200011
- Santos, A. A. A. (2005). *Evidências de validade de critério para o Teste de Cloze*. (Manuscrito não publicado), Universidade São Francisco, São Paulo.
- Santos, A. A. A., & Cunha, N. B. (2011). *Questionário de avaliação da consciência metatextual: Relatório técnico* [Metatextual awareness assessment questionnaire: Technical report]. Itatiba: Universidade São Francisco.
- Santos, A. A. A., & Cunha, N. B. (2012). Consciência metatextual: Evidências de validade para instrumento de medida [Metatextual awareness: Validity evidence for a measuring tool]. *Psico-USF*, 17(2), 233–241. doi:10.1590/S1413-82712012000200007
- Spinillo A. G., & Almeida D. D. (2015). Compreendendo textos narrativo e argumentativo: Há diferenças? [Understanding narrative and argumentative texts: Are there differences?]. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(3), 115–132.
- Spinillo, A. G., & Melo, K. L. R. (2008, June). The production of written stories and metatextual awareness: An intervention study with elementary school children. *11th International Conference of the EARLI Special Interest Group on Writing*. Sweden: Lund University.
- Spinillo, A. G., & Melo, K. L. R. (2018). O papel do conhecimento acerca da estrutura do texto na escrita de histórias por crianças [The role of the knowledge on the text structure in the writing of stories by children]. *Educar em Revista*, 34(69), 277–292. doi:10.1590/0104-4060.54654
- Spinillo, A. G., & Silva, A. P. (2014). “O que é história, carta e notícia de jornal?” A definição de textos por crianças [“What is a story, letter and newspa-

per article?" The definition of texts by children]. *Psicologia USP*, 25(2), 176–184. doi:10.1590/0103-6564A20133613

Spinillo, A. G., & Simões, P. U. (2003). O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: Questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas [The development of metatextual awareness in children: Conceptual and methodological aspects and research results]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 537–546.

Sternberg, R. J. (2010). *Psicologia cognitiva* [Cognitive psychology]. Porto Alegre: Artmed.

Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99–103.

Zaboroski, A. P., & Oliveira, J. P. (2014). Proposta de avaliação da linguagem escrita com foco para a habilidade metatextual [Assessment proposal of written language focused on metatextual skill]. In J. P. Oliveira, T. M. S. Braga, F. L. P. Viana & A. S. Santos (Org.), *Alfabetização em países de língua portuguesa: pesquisa e intervenção* (pp. 217–236). Curitiba: CRV.

Nota dos autores

Neide de B. Cunha, Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade do Vale do Sapucaí (Univás); **Acácia Aparecida A. dos Santos**, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco (USF).

Correspondências referentes a este artigo devem ser encaminhadas para Neide de Brito Cunha, Av. Pref. Tuany Toledo, 470, Pouso Alegre, MG, Brasil. CEP 37550-000.

E-mail: neidedebritocunha@gmail.com