ISSN 1981-416X
https://doi.org/10.7213/1981-416X.26.090.DS13

CC BY

Dossiê

Revista Diálogo Educacional

PUCPRESS

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional

A tomada de consciência de crianças acerca de seu próprio desempenho na compreensão de texto argumentativo

Children's awareness of their own performance in understanding argumentative texts

La toma de conciencia de niños acerca de su desempeño en la comprensión de texto argumentativo

Denise Dias Almeida [a]
Petrolina, PE, Brasil
Centro Universitário Mauricio de Nassau (UNINASSAU)

Alina Galvão Spinillo [b]
Cidade, UF, Brasil
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Como citar: ALMEIDA, Denise Dias; SPINILLO, Alina Galvão. Título no primeiro idioma do artigo. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 26, n. 90, p. 1716-1731, jul./set. 2026. https://doi.org/10.7213/1981-416X.26.090.DS13

Resumo

As relações entre metacognição e compreensão leitora foram investigadas a partir da tomada de consciência de crianças acerca de seu próprio desempenho na compreensão de textos narrativo e argumentativo, identificando as razões que justificavam a avaliação feita sobre sua compreensão. Estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental foram solicitados a responder perguntas sobre um texto narrativo e um argumentativo (Tarefa de Compreensão) e a informar qual o texto mais difícil de compreender, justificando sua resposta (Entrevista de Opinião). Os dados mostraram que o desempenho foi melhor no texto narrativo e que a dificuldade em compreender o texto argumentativo foi percebida pelos participantes ao avaliarem seu próprio desempenho. A partir da análise das justificativas, observou-se que eles identificavam a natureza das dificuldades

[a] Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e-mail: denisemil@gmail.com
[b] Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Oxford, e-mail: alinaspinillo@hotmail.com

experimentadas com o texto argumentativo as quais estavam associadas a seus próprios processos cognitivos e às características do texto. A conclusão foi que as crianças são capazes de realizar uma atividade metacognitiva ao avaliarem sua própria compreensão e ao tomarem consciência das razões que causam a dificuldade em relação ao texto argumentativo. Implicações educacionais são discutidas, ressaltando-se as relações entre metacognição e compreensão textual que precisam ser promovidas no contexto escolar.

Palavras-chave: Metacognição. Compreensão Leitora. Texto Argumentativo. Estudantes do Ensino Fundamental.

Abstract

The relationship between metacognition and reading comprehension was investigated by examining children's awareness of their own performance in understanding narrative and argumentative texts, identifying the reasons that justified their self-assessment. Fifth-grade elementary school students were asked to answer questions about a narrative and an argumentative text (Comprehension Task) and to indicate which text was more difficult to understand, justifying their answer (Opinion Interview). The data showed that performance was better with the narrative text and that the difficulty in understanding the argumentative text was perceived by the participants when evaluating their own performance. From the analysis of the justifications, it was observed that they identified the nature of the difficulties experienced with the argumentatitive text which were associated to their own cognitive processes and to the characteristics of the text. The conclusion was that children are capable of performing a metacognitive activity by evaluating their own comprehension and becoming aware of the reasons that caused the difficulty in relation to the argumentative text. Educational implications are discussed, highlighting the relationships between metacognition and text comprehension that need to be promoted in the school context.

Keywords: *Metacognition. Reading Comprehension. Argumentative Text. Elementary School Students.*

Resumen

Las relaciones entre metacognición y comprensión lectora fueron investigadas a partir de la toma de conciencia de los niños sobre su propio desempeño en la comprensión de textos narrativos y argumentativos, identificando las razones que justificaban la evaluación realizada sobre su propia comprensión. Estudiantes de 5º grado de Educación Primaria respondieron preguntas sobre un texto narrativo y un texto argumentativo (Tarea de Comprensión) y señalaron cuál les resultó más difícil, justificando su respuesta (Entrevista de Opinión). Los resultados mostraron un mejor desempeño en el texto narrativo, y que la mayor dificultad para comprender el texto argumentativo fue percibida por los propios participantes al evaluar su desempeño. El análisis de las justificaciones evidenció que los estudiantes identificaron la naturaleza de las dificultades experimentadas con el texto argumentativo, asociándolas tanto a sus procesos cognitivos como a las características del texto. Se concluye que los niños son capaces de realizar actividad metacognitiva al evaluar su propia comprensión y al tomar conciencia de las causas de sus dificultades frente al texto argumentativo. Se discuten implicaciones educativas, destacando la necesidad de promover la relación entre metacognición y comprensión textual en el contexto escolar.

Palabras clave: *Metacognición. Comprensión Lectora. Texto Argumentativo. Estudiantes de Educación Primaria.*

1. Introdução

Em termos gerais, o prefixo Grego *meta* possui um sentido reflexivo, como comenta Tolchinsky (2000). Quando anteposto a um nome em particular significa voltar-se para aquilo que é denotado pelo nome. Assim, a metacognição é uma instância que consiste na habilidade de voltar-se para os próprios processos cognitivos. No âmbito da Psicologia, diversos autores atribuem grande relevância à metacognição. Flavell (1979), por exemplo, enfatiza sua natureza recursiva, que permite ao indivíduo tornar os processos cognitivos objeto de seu próprio pensamento. Vygotsky (1984) a define como uma cognição de segunda ordem e Piaget (1968) acrescenta que a metacognição envolve tanto a tomada de consciência quanto a capacidade de comunicar o próprio pensamento. Metacognição é, portanto o pensar sobre o pensar que se manifesta de diferentes maneiras: no ato de conhecer a própria ação de como se conhece, na tomada de consciência do que se sabe (ou do que não se sabe), na autorregulação e a organização dos próprios processos cognitivos.

Ribeiro (2003) distingue duas manifestações da metacognição: (i) o conhecimento sobre o conhecimento, que se refere à tomada de consciência; e (ii) a autorregulação que se refere à capacidade de avaliar, corrigir modos de pensar e de realizar uma tarefa. Jou e Sperb (2006) reiteram esta posição, ao afirmarem que a metacognição é um processamento de alto nível responsável pela capacidade do indivíduo de monitorar, autorregular e criar estratégias para potencializar sua cognição e, em consequência, sua aprendizagem. No âmbito da aprendizagem, ressalta-se o papel fundamental da metacognição em situações de intervenção que buscam desenvolver o raciocínio de crianças e auxiliar na superação de dificuldades em domínios específicos do conhecimento (Spinillo, 2022).

Na investigação apresentada a seguir, a metacognição é tratada a partir da tomada de consciência de crianças no que tange ao conhecimento sobre o próprio conhecimento, especificamente sobre a capacidade de avaliar seu próprio desempenho e tomar consciência do que não sabe, identificando dificuldades na realização de uma determinada atividade, no caso, a compreensão leitora de texto argumentativo. Antes, porém de apresentar o estudo e seus resultados, é necessário discutir acerca das relações entre metacognição e compreensão textual.

1.1 Metacognição e compreensão leitora de textos

As relações entre metacognição e compreensão de textos têm sido discutidas a partir da tomada de consciência pelo leitor, sendo consideradas duas perspectivas: a tomada de consciência do processo inferencial e a tomada de consciência acerca da própria compreensão que se tem do texto.

A primeira perspectiva, a tomada de consciência do processo inferencial, se refere ao ato de pensar sobre as bases geradoras das inferências que o próprio leitor estabelece ao interagir com o texto. Essa tomada de consciência é acionada quando é solicitado a explicitar as razões que o levaram a pensar de determinada maneira sobre o material lido. Assim, quando solicitado a responder perguntas de explicação (por exemplo: “Como sabe/descobriu que era isso?”, “O que pensou quando respondeu isso?”, e “Por que pensou assim?”), o leitor tem a oportunidade de refletir acerca de suas formas de pensar sobre o texto (Spinillo, 2010; 2022; 2025).

A segunda perspectiva, a tomada de consciência acerca da própria compreensão, está associada ao monitoramento que é a capacidade do indivíduo avaliar se está ou não entendendo o que está lendo (Mirandola et al., 2018; Oakhill et al., 2005; Perfetti et al., 1996; Ruffman, 1996). Ao perceber que não está entendendo e ser capaz de identificar a natureza e origem das dificuldades, o leitor pode utilizar estratégias para superá-las. Por exemplo, ao detectar que a dificuldade decorre de falta de atenção, o leitor pode ler mais lentamente ou ler novamente. Se a dificuldade decorre da pouca familiaridade com o conteúdo do texto, o leitor pode fazer leituras complementares que forneçam informações adicionais sobre o assunto ou se a dificuldade decorre de pouca familiaridade com o vocabulário, o leitor pode recorrer a um dicionário. Segundo Yuill e Oakhill (1991), o leitor competente é capaz de perceber que não compreendeu o que leu, de identificar suas dificuldades e realizar ações que possam auxiliar a superá-las; enquanto o leitor pouco habilidoso sequer percebe que não está compreendendo o texto e, mesmo quando percebe, dificilmente identifica a natureza e origem da dificuldade experimentada.

A presente pesquisa se insere nessa segunda perspectiva, de modo que as relações entre metacognição e compreensão textual são investigadas a partir do monitoramento da leitura, especificamente a partir da avaliação da criança sobre sua própria compreensão acerca de textos narrativo e argumentativo; e a partir da capacidade de identificar as razões que justificam a avaliação feita sobre sua própria compreensão. A escolha desses tipos de textos decorre primeiramente, da necessidade de dar continuidade e aprofundamento a uma agenda de pesquisa voltada para a compreensão de textos argumentativos por crianças, tema considerado relevante, mas ainda raramente investigado com esta população como afirmam Almeida, Spinillo e Lima (2019) e Christodoulou e Diakidoy (2020).

A escolha desses tipos de texto decorre também do fato que, como revelam estudos na área, crianças apresentam um melhor desempenho na compreensão de textos narrativos do que de argumentativos (e.g., Kraal, 2020; Mar et al., 2021; Míguez-Álvarez et al., 2022; Neri et al., 2024; Queiroz, Spinillo & Melo, 2021; Spinillo & Almeida, 2014). Será que em tendo níveis de desempenho distintos em relação a esses dois textos seriam as crianças capazes de tomar consciência disso, identificando qual o texto mais difícil de compreender e identificando a natureza da dificuldade? Neste sentido, embora o foco do presente estudo recaia sobre o texto argumentativo, o texto narrativo torna-se metodologicamente relevante por ser de mais fácil compreensão, servindo de contraponto na comparação com o texto argumentativo, comparação crucial no procedimento adotado nesta investigação.

Por ser de difícil compreensão, o texto argumentativo favorece o surgimento de ações de monitoramento por parte do leitor. Tal afirmação tem por base o fato de que o método de pesquisa mais frequentemente adotado para avaliar o monitoramento é a leitura de textos anômalos em que estão presentes erros e inconsistências deliberadamente produzidas pelo investigador, tendo o leitor que identificá-las (Markman, 1979; Perfetti, Marron & Foltz, 1996; Ruffman, 1996). Textos anômalos são difíceis de serem compreendidos, assim como textos argumentativos. Desta forma, assim como os textos anômalos propiciam detectar inconsistências, o texto argumentativo propiciaria detectar dificuldades. Diante disso, é relevante comentar, ainda que brevemente, acerca das características definidoras desses dois tipos de textos e apresentar resultados de investigações conduzidas com crianças.

1.2 Textos narrativos e argumentativos: características e resultados de pesquisas com crianças

Assim como outros tipos, o texto narrativo e o argumentativo se definem e se diferenciam a partir de seus objetivos, do conteúdo que veiculam, da estrutura e das formas linguísticas que apresentam. As narrativas, sejam ficcionais (histórias, fábulas) ou verídicas (relatos de experiência pessoal, *scripts*) têm a função de narrar eventos com o objetivo de descrever fatos ocorridos, transmitir valores morais (como nas fábulas), entreter e até atender objetivos educacionais.

Uma história prototípica, narrativa usualmente adotada nas pesquisas com crianças, é constituída por: uma introdução da cena (tempo e lugar em que os eventos ocorrem) e dos personagens (suas características, motivações e metas), seguida de uma trama (eventos que impedem os personagens de alcançarem suas metas), finalizando com um desfecho (resolução da trama e os meios utilizados para isso). A sequência cronológica dos eventos e as relações causais garantem a continuidade da cadeia narrativa (Brewer, 1985; Johnson & Mandler, 1980; Rumelhart, 1975). As narrativas atendem a múltiplas funções: descrever eventos, transmitir valores morais, entreter e atender objetivos educacionais.

O texto argumentativo tem por função básica convencer a audiência acerca de um determinado assunto. De modo geral, consiste na apresentação de pontos de vista controversos sobre tema polêmico, das justificativas que os sustentam e dos contra-argumentos que são objeções e reações contrárias a um ponto de vista e suas justificativas (Cavalcante & Leitão, 2012; Leitão, 2001). As relações causais são de natureza explicativa, no sentido de explicitar a associação entre os pontos de vista e as razões que os sustentam. Informações adicionais podem ser incluídas com o intuito de fortalecer a defesa de uma posição ou de um contra-argumento.

Pesquisas com crianças revelam que essas características exercem papel importante na compreensão textual (Spinillo, 2025; Spinillo & Queiroz, 2026). Spinillo e Almeida (2014), por exemplo, compararam a compreensão de textos narrativos e argumentativos em crianças do 3º e 4º anos do ensino fundamental. Os participantes respondiam

perguntas sobre informações inferenciais causais, de estado e de previsão[1] acerca de cada um desse textos que eram apresentados por meio da leitura interrompida (metodologia *on-line*). O desempenho no texto narrativo foi melhor, uma vez que no argumentativo as crianças tendiam a dar respostas apropriadas, porém incompletas; enquanto no narrativo as respostas tendiam a ser apropriadas e completas. Os dados revelaram, ainda, que as inferências de previsão foram as mais difíceis de serem estabelecidas, sendo isso observado em ambos os tipos de textos e as causais eram mais difíceis de serem estabelecidas no texto narrativo que no argumentativo. A partir desses resultados, as autoras concluíram que o estabelecimento de inferências, ainda que realizado por um mesmo leitor, varia em função das propriedades do texto que está sendo compreendido.

Queiroz et al. (2021) obtiveram resultados semelhantes com crianças da educação infantil que respondiam perguntas sobre textos narrativos, expositivos e argumentativos que eram lidos para elas pela examinadora. As perguntas versavam sobre informações inferenciais causais e de estado. Assim como no estudo Spinillo e Almeida (2014), o desempenho das crianças foi melhor no texto narrativo que nos demais tipos de textos. Considerando os resultados desses dois estudos, o que se conclui é que: (i) a dificuldade na compreensão de textos argumentativos observada desde a educação infantil, permanece em anos subsequentes do ensino fundamental; e (ii) as diferenças entre textos narrativos e argumentativos quanto ao conteúdo, à linguagem e à estrutura que os caracterizam influenciam a forma de compreendê-los no que tange ao estabelecimento de diferentes classes de inferências.

Os estudos acima mencionados examinam as relações entre compreensão textual e tipos de textos, tema relevante e ainda pouco explorado na literatura como afirmam pesquisadores da área (e.g., Kraal, 2020; Krokou, 2022; León, Escudero & van den Broek, 2003; Sahin, 2013). Tema igualmente relevante, especialmente por suas implicações teóricas e educacionais, é examinar as relações entre compreensão textual e metacognição. Pesquisas têm abordado esse tema a partir da tomada de consciência do leitor acerca de seu próprio processo inferencial. Contudo, uma outra perspectiva pode ser considerada: a tomada de consciência do leitor acerca de seu próprio desempenho ao compreender textos. Esta perspectiva é adotada na presente investigação quanto à compreensão de um tipo de texto que tem sido apontado como um desafio para crianças: o texto argumentativo. Assim, diante do exposto, o presente estudo tem por objetivo investigar a capacidade de crianças de avaliar e refletir acerca de seu próprio desempenho na compreensão de texto argumentativo, identificando as razões que justificam a avaliação feita sobre sua própria compreensão.

2. Método

2.1 Participantes

Quarenta e oito estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas particulares, de ambos os sexos. Participaram da pesquisa apenas crianças com desenvolvimento típico que não apresentavam limitações intelectuais, motoras ou sensoriais. A participação foi voluntária e autorizada pelos pais/responsáveis de acordo com os termos do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco (CAAE: 82015618.6.0000.5208). Os estudantes foram igualmente divididos em dois grupos: o Grupo 1 composto por crianças que realizaram a leitura dos textos em voz alta (idade média: 10 anos e dois meses) e Grupo 2 formado por crianças que realizaram a leitura de forma silenciosa (idade média: 10 anos e um mês).

2.2 Procedimento

Os participantes de cada grupo foram entrevistados individualmente em duas sessões com intervalo de três a sete dias entre elas, sendo solicitados a realizar duas atividades: (1) Tarefa de Compreensão Textual que consistia em

[1] Segundo Solé (1998, p. 119), a previsão "consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor".

responder perguntas sobre um texto narrativo e um texto argumentativo; e (2) Entrevista de Opinião que consistia em avaliar sua própria compreensão acerca dos textos lidos anteriormente.

Na Tarefa de Compreensão Textual, em cada grupo de participantes, a ordem de apresentação dos textos variava, de forma que para metade das crianças era apresentado o texto narrativo na primeira sessão e o argumentativo na segunda sessão, e para a outra metade a ordem era oposta. Ao final da segunda sessão, foi realizada a Entrevista de Opinião. As sessões foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise.

2.3 Tarefa de Compreensão Textual

Em cada uma das sessões, o participante realizava a leitura do texto que lhe era apresentado de forma impressa, em voz alta (Grupo 1) ou silenciosamente (Grupo 2), de acordo com o grupo ao qual pertencia. Concluída a leitura, o texto impresso (argumentativo ou narrativo) era recolhido, e a criança era solicitada a responder oralmente seis perguntas relativas a informações inferenciais sobre o texto.

O texto narrativo consistia em uma história sobre eventos ocorridos em uma fazenda, tendo como personagens o proprietário da fazenda e as cabras que criava (uma delas chamada Brigona). As perguntas versavam sobre informações acerca do local onde os eventos ocorriam, dos personagens e das relações de causalidade entre os eventos. O texto argumentativo consistia em um texto de opinião acerca da poluição ambiental e da produção industrial, apresentando pontos de vista distintos sobre o assunto. As perguntas , versavam sobre os diferentes pontos de vista e sobre as justificativas que os sustentavam. As perguntas em ambos os textos constam no Quadro 1.

Quadro 1-- Perguntas referentes a cada texto[2,3]

Texto Narrativo	Texto Argumentativo
P1 Onde Seu Zequinha morava?	P1 Por que para o autor a visão de futuro do mundo é pessimista?
P2 Quem era a cabra que Brigona viu no espelho?	P2 Por que não é vantajoso para as fábricas comprar equipamentos que amenizam a poluição?
P3 Quem ela pensou que fosse a cabra do espelho?	P3 Como o capitalismo contribui para a destruição do planeta?
P4 Por que Brigona quis brigar com a cabra do espelho?	P4 Como o ser humano pode ser mais forte que sua ambição e egoísmo?
P5 Por que foi que Brigona se machucou?	P5 Por que o ser humano está matando o planeta em que vive?
P6 Por que, no final da história, as outras cabras ficaram amigas de Brigona?	P6 Qual a opinião do autor do texto?

Fonte: Autores (2026)

2.4 Entrevista de opinião

Ao final da última sessão foi realizada uma entrevista de natureza clínica, com o objetivo de identificar a opinião dos participantes quanto à sua própria compreensão em relação a cada texto lido. A pergunta-chave da entrevista foi "Na sua opinião, qual dos textos você achou o mais difícil de compreender?" Após responder essa pergunta, a criança era solicitada a justificar sua opinião, de modo a explicitar as razões que considerava que haviam causado a dificuldade

[2] O estudo recebeu apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio de bolsa de estudos concedida à primeira autora para realização de doutorado sob orientação da segunda autora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco.

[3] A ordem de apresentação das perguntas em cada texto é indicada pela letra *P* seguida de um número, de modo que a primeira pergunta é indicada como *P1* e a sexta pergunta como *P6*.

experimentada. Quando necessário, perguntas adicionais eram feitas com vistas a aprofundar ou esclarecer aspectos relevantes ou pouco claros durante a entrevista.

3. Resultados

Os resultados foram analisados de duas maneiras. Na Tarefa de Compreensão Textual foi computado o número de acertos nas perguntas relativas a cada texto, sendo conduzida uma análise de natureza quantitativa. Na Entrevista de Opinião os dados foram analisados de forma qualitativa, a partir das respostas dadas pelas crianças e das justificativas por elas oferecidas.

3.1 Os dados na Tarefa de Compreensão Textual

Na Tarefa de Compreensão Textual foram considerados os 48 participantes cujo desempenho foi analisado em função do número de respostas corretas nas seis perguntas em cada texto. A Tabela 1 ilustra as relações entre modalidade de leitura (Grupo 1: em voz alta e Grupo 2: silenciosa) e tipos de texto (narrativo e argumentativo).

Tabela 1 -- Número e porcentagem (entre parênteses) de respostas corretas em cada texto (narrativo e argumentativo) e modalidade de leitura (Grupo 1 e Grupo 2).

Grupos de participantes	Texto narrativo (n= 259)	Texto argumentativo (n=181)
Grupo 1 (leitura em voz alta)	123 (47,5)	98 (54,1)
Grupo 2 (leitura silenciosa)	136 (52,5)	83 (45,9)

Fonte: Autores (2026).

De acordo com o teste U de Mann-Whitney, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos quer em relação ao desempenho no texto narrativo quer no argumentativo. Contudo, o teste de Wilcoxon revelou que em cada grupo o padrão de resultados era o mesmo, uma vez que as crianças tinham um melhor desempenho no texto narrativo que no argumentativo (Grupo 1: Z=-3,162; p=,002; Grupo 2: Z=-4,123; p=,000). Esses resultados indicam que a modalidade de leitura não foi fator que influenciasse o desempenho na compreensão de nenhum dos dois tipos de texto e que as crianças tinham mais sucesso no texto narrativo tanto na leitura em voz alta como na silenciosa.

3.2 Os dados na Entrevista de Opinião

Uma vez que o desempenho não variava em função da modalidade de leitura, as opiniões e as justificativas oferecidas na Entrevista de Opinião foram analisadas de forma conjunta em relação aos dois grupos de participantes. Dos 48 participantes, 62,5% responderam que o texto argumentativo era o mais difícil de compreender. Essa opinião corresponde ao que de fato foi observado na Tarefa de Compreensão Textual em que o percentual de acertos no texto argumentativo foi menor que no narrativo (41,1% e 58,9%, respectivamente). Essa correspondência entre o desempenho efetivamente obtido e o percebido indica que crianças dessa faixa etária e ano escolar são capazes de avaliar seu desempenho de forma acurada, identificando qual o texto que teve mais dificuldade de compreender.

Diante da dificuldade efetivamente observada e da dificuldade percebida pelas crianças em relação ao texto argumentativo, foi conduzida uma análise qualitativa das justificativas oferecidas pelos 30 participantes que consideraram o texto argumentativo o mais difícil. Optou-se por esta forma de análise por ser ela considerada apropriada para identificar padrões de respostas, permitindo agrupá-las em tipos. Assim, a partir das justificativas apresentadas por essas 30 crianças foi possível identificar cinco tipos de razões que expressavam a natureza das dificuldades experimentadas por elas frente ao texto argumentativo.

A classificação das justificativas em cada um desses cinco tipos foi realizada por dois juízes independentes, cujo percentual de concordância foi de 84,37%, sendo os casos de discordância resolvidos por meio de discussão entre eles,

até chegar a um consenso. Os tipos identificados são descritos e exemplificados a seguir por meio de passagens extraídas das entrevistas realizadas com cada participante.

Tipo 1 (vago): a criança não apresenta uma razão para a opinião dada ou quando o faz, fornece uma justificativa vaga que não explicita o critério adotado para julgar um texto como o mais difícil[4].

Exemplo 1:

> *E: Qual foi o texto mais difícil?*
>
> *C: O mais difícil foi o segundo (argumentativo).*
>
> *E: O segundo falava sobre o quê?*
>
> *C: Eu não lembro.*
>
> *E: E por que você pensou nele como o mais difícil? O que te fez responder que foi ele?*
>
> *C: Eu não sei.*

Comentário: Apesar da insistência da entrevistadora, a criança afirma não lembrar ou não saber a razão da dificuldade na compreensão do texto.

Exemplo 2:

> *E: Qual texto foi mais difícil de compreender?*
>
> *C: Eu acho que foi do meio ambiente (argumentativo). Quando você começou a fazer as perguntas eu fiquei meio assim, tipo assim, não, não vou acertar quase nenhuma.*
>
> *E: Mas o que você acha que fez ele ser mais difícil? As perguntas? Que você não iria acertar?*
>
> *C: Porque quando eu comecei a ler o texto, eu não ..., assim, eu não compreendi. Eu não compreendi muito, eu acho que eu até voltei o último parágrafo para poder ver melhor do que se tratava.*

Comentário: A justificativa é vaga, uma vez que o entrevistado apenas afirma que não estava conseguindo compreender o texto desde o início ("... quando eu comecei a ler o texto, eu não ..., assim, eu não compreendi.") sem, contudo, explicitar a razão da dificuldade. A dificuldade parece ter persistido até o final da leitura ("...eu acho que eu até voltei o último parágrafo pra poder ver melhor do que se tratava."). Merece ser destacada a tentativa do entrevistado para superar a dificuldade, ainda que não explicitada, retornando a ler uma parte do texto.

Tipo 2 (conteúdo): a criança fornece justificativa relacionada ao conteúdo tratado no texto, remetendo à sua preferência ou a seu conhecimento prévio sobre o assunto.

Exemplo 3:

> *E: Qual foi o mais difícil?*
>
> *C: O da poluição (argumentativo).*
>
> *E: Por quê?*
>
> *C: Eu nem sei as notícias de hoje em dia sobre a poluição. E também nem fala mais da poluição, só dos caminhoneiros e tal. E as pessoas ainda continuam. Aí não dá pra falar notícias, assim, de outras coisas.*

[4] Nos exemplos, a fala da examinadora é precedida pela letra *E* e a fala da criança pela letra *C*. Entre parênteses é indicado o texto que estava sendo considerado no momento da entrevista.

Comentário: Ao indicar o texto mais difícil, a criança se refere ao assunto nele tratado ("O da poluição."). Ao ser questionada sobre a razão para a dificuldade, comenta que desconhece o assunto ("Eu nem sei as notícias de hoje em dia sobre a poluição."), justificando que esta falta de familiaridade sobre o assunto decorre da falta de notícias sobre este tema, afirmando que as notícias têm versado exclusivamente sobre outro assunto ("..., só dos caminhoneiros ...") que era a paralização dos caminhoneiros que foi amplamente divulgada na mídia na ocasião das entrevistas.

Tipo 3 (vocabulário): a criança fornece justificativa relacionada à falta de domínio acerca do significado das palavras presentes no texto.

Exemplo 4:

E: E qual foi o texto mais difícil?

C: Esse aqui (argumentativo).

E: Por quê?

C: Porque tem umas palavras que eu nunca vi na minha vida.

Comentário: A pouca familiaridade com algumas das palavras do texto é a razão da dificuldade percebida pelo entrevistado como explicitado em sua justificativa ("Porque tem umas palavras que eu nunca vi na minha vida").

Exemplo 5:

E: Qual foi o mais difícil?

C: O mais difícil foi o da indústria (argumentativo).

E: Por quê?

C: Porque ele tem muitas palavras difíceis.

Comentário: A criança menciona que a dificuldade está associada ao vocabulário, por haver "...muitas palavras difíceis".

Tipo 4 (extensão): a criança fornece justificativa relacionada ao tamanho do texto.

Exemplo 6:

E: Qual o texto você achou mais difícil?

C: Acho que o primeiro (argumentativo).

E: E por que você acha que ele foi o mais difícil?

C: Porque era muito grande.

Comentário: Na opinião da criança, o texto era longo ("... era muito grande"), aspecto que dificultou a compreensão.

Exemplo 7:

E: Qual foi o texto mais difícil?

C: Eu acho que o do meio ambiente (argumentativo).

E: Por quê?

C: Porque ele é muito grande e ele não ... assim, ele explica, só que não é tão resumido. Ele fala detalhe por detalhe.

Comentário: Na opinião da criança, a dificuldade estava associada ao fato de o texto apresentar muitos detalhes ("Ele fala detalhe por detalhe."), o que o tornou longo "(... muito grande ...").

Tipo 5 (memória): a criança fornece justificativa relacionada a seu maior ou menor esforço em memorizar as informações contidas no texto.

Exemplo 8:

> *E: E qual foi o mais difícil de compreender?*
>
> *C: O segundo (argumentativo).*
>
> *E: Por que foi o mais difícil?*
>
> *C: É porque tinha muita coisa para a pessoa decorar e eu fico muito... eu esqueço muito rápido algumas coisas que eu leio que estavam no início. Aí quando eu chego no final, já esqueci do início.*

Comentário: O entrevistado comenta que o texto contém muitas informações ("É porque tinha muita coisa para a pessoa decorar ...") o que gera esquecimento ("... eu esqueço muito rápido..."). Merece destaque o comentário acerca do fato que o esquecimento ocorre sobre o que foi lido no início do texto ("Aí quando eu chego no final, já esqueci do início.").

Um único participante forneceu justificativa que envolvia dois tipos de razão, como exemplificado a seguir:

Exemplo 9:

> *E: E qual foi o mais difícil de compreender?*
>
> *C: Esse (argumentativo).*
>
> *E: Por quê?*
>
> *C: Porque tem palavras difíceis, alguma coisa que a gente tá estudando, só que é... tem coisas que a gente ainda não sabe. Sobre o meio ambiente. A gente sabe só que tem coisa que a gente não sabe e coisa que a gente sabe.*

Comentário: Ao justificar a dificuldade, a criança aponta limitações quanto: (i) ao significado das palavras ("... tem palavras difíceis..."), o que se enquadra na razão Tipo 3 (vocabulário); e (ii) à pouca familiaridade que tem com o assunto tratado no texto ("... tem coisas que a gente ainda não sabe. Sobre o meio ambiente."), o que se enquadra na razão Tipo 2 (conteúdo).

Uma vez que uma das justificativas envolvia dois tipos de razão, o número de razões (n=31) foi maior do que o número de participantes considerados na análise das respostas na Entrevista de Opinião (n=30). Os tipos de razões apresentados foram assim distribuídos: 19,3% Tipo 1 (vago), 22,6% Tipo 2 (conteúdo), 22,6% Tipo 3 (vocabulário), 25,8% Tipo 4 (extensão) e 9,7% Tipo 5 (memória). A extensão do texto (Tipo 4) foi a razão mais frequentemente mencionada, seguida do conteúdo (Tipo 2) e do vocabulário (Tipo 3). Importante comentar que essas razões estão relacionadas às características do texto: o assunto nele tratado, aspectos semânticos relativos ao significado das palavras e o tamanho. Apenas três das 30 crianças mencionaram a memória como razão para a dificuldade encontrada, aspecto esse relacionado às habilidades cognitivas do leitor.

Em relação às respostas vagas (Tipo 1), observou-se que 20% dos entrevistados (seis participantes), apesar de serem capazes de perceber que tiveram dificuldade na compreensão do texto argumentativo, não conseguiam indicar com clareza e precisão a razão da dificuldade experimentada. Este dado será retomado e discutido adiante.

4. Discussão e conclusões

As relações entre compreensão de textos e metacognição foram examinadas a partir da tomada de consciência do leitor acerca de seu próprio pensamento ao ler um texto, estando, portanto, inseridas no campo do monitoramento da leitura. O monitoramento foi considerado em relação à capacidade da criança de avaliar seu próprio desempenho e de identificar as razões que justificavam a avaliação feita acerca se sua compreensão ao ler um texto argumentativo. Embora o texto narrativo faça parte desta investigação, o foco recaiu sobre a compreensão do texto argumentativo que, como documentado na literatura, tanto é um desafio para as crianças como tem sido raramente investigado com esta população. Este texto foi, de fato, aquele em que o desempenho dos participantes foi o mais limitado. Essa limitação era metodologicamente estratégica para examinar a tomada de consciência no âmbito do monitoramento, uma vez que o monitoramento é investigado a partir da leitura de textos anômalos que geram algum tipo de desafio para o leitor. No caso, o desafio apresentado aos participantes neste estudo era o texto argumentativo.

Outra razão para a escolha do texto argumentativo refere-se à sua relevância cuja compreensão está imbricada no desenvolvimento do pensamento crítico que é fundamental em contextos escolares e extraescolares, como afirmam diversos pesquisadores (e.g., Christodoulou & Diakidoy, 2020; Larson, Britt & Larson, 2004; Knudsen, 1992; Tengberg & Olin-Scheller, 2016). Em vista disso, a compreensão desse texto deveria ser foco de pesquisas com estudantes do ensino fundamental e não apenas com estudantes universitários como frequentemente observado na literatura. Diante desta lacuna, o presente estudo investigou a compreensão de texto argumentativo em relação à metacognição.

Em termos teóricos, a ação de compreender textos foi considerada um processo de natureza inferencial (Marcuschi, 2008; Kintsch, 1998; Spinillo, 2025) de modo que a tarefa de compreensão envolvia perguntas que requeriam o estabelecimento de inferências sobre os textos; e a tomada de consciência foi considerada na perspectiva do monitoramento da leitura, de modo que os participantes eram solicitados a pensar sobre sua própria compreensão, avaliando-a e indicando as razões que serviam de base para a avaliação emitida (Markman, 1979; Perfetti, Marron & Foltz, 1996; Ruffman, 1996).

Alguns dos dados observados reiteram aqueles documentados em estudos anteriores. Um desses dados refere-se ao fato de que a modalidade de leitura não influenciou o desempenho da compreensão de ambos os textos. Importante comentar que pesquisadores não fazem uma distinção clara entre a compreensão oral e a leitora (e.g., Cadime et al., 2017; Cain & Oakhill, 2007), apontando uma aproximação entre essas duas modalidades quanto aos aspectos nelas envolvidos, à exceção da capacidade de decodificação que está envolvida apenas na compreensão leitora. Diakidoy et al. (2005), em estudo sobre textos expositivos, comentam que diferenças no desempenho nessas duas modalidades tendem a diminuir com o avanço da escolaridade devido ao domínio da decodificação pelos estudantes. Ao que parece, esse comentário também se aplica a textos argumentativos, como indicam os resultados nesta investigação.

Outro dado que vai ao encontro do que é documentado na literatura é que na tarefa de compreensão o desempenho foi melhor no texto narrativo do que no argumentativo (Queiroz et al., 2021; Spinillo & Almeida, 2014). Contudo, são raros os estudos com crianças que comparam a compreensão nesses dois tipos de texto, o que dificulta conhecer as razões pelas quais o argumentativo é mais difícil que o narrativo. Esse aspecto não foi tratado na presente investigação uma vez que se afasta dos objetivos propostos. Recomenda-se que estudos futuros sejam conduzidos para esclarecer a natureza das dificuldades com o texto argumentativo, informação importante para se propor intervenções específicas que auxiliem a superá-las.

O desempenho limitado na compreensão o texto argumentativo quando comparado ao narrativo foi efetivamente percebido pelas crianças quando na entrevista de opinião indicavam qual texto considerou ser o mais difícil. Os dados mostraram haver uma certa correspondência entre a opinião emitida e o desempenho efetivamente apresentado pelos participantes. No entanto, seria interessante examinar por meio de estudo de casos múltiplos se a avaliação de cada participante sobre seu próprio desempenho corresponderia, de fato, ao desempenho obtido na tarefa de perguntas.

Os resultados na entrevista de opinião revelaram, ainda, que as crianças eram capazes de tomar consciência acerca das razões que as levaram a ter uma compreensão limitada do texto argumentativo, as quais foram classificadas em: vagas, conteúdo, vocabulário, extensão do texto e memória do leitor. O conteúdo tratado no texto foi considerado a principal razão das dificuldades, uma vez que as crianças mencionavam a pouca familiaridade com o assunto como o aspecto que causava a dificuldade. A extensão do texto foi a segunda razão mais frequentemente apontada. Merece destaque o fato de que as razões mencionadas como fatores que dificultavam a compreensão correspondem ao que é documentado na literatura acerca da compreensão de textos narrativos, expositivos e argumentativos. Por exemplo, a pouca familiaridade com o assunto tratado e o desconhecimento do vocabulário surgem como responsáveis por muitas das dificuldades das crianças, assim como textos longos sobrecarregam a memória de trabalho e, consequentemente, dificultam a articulação das diversas passagens. De acordo com os dados, as crianças são sensíveis a esses fatores, mencionando-os ao justificarem as razões das dificuldades experimentadas com o texto argumentativo. Apesar de existir várias razões para um texto ser considerado difícil, neste estudo, ocorreu apenas um único caso de justificativa híbrida em que mais de uma razão era apresentada. Isso leva a crer que as crianças tendem a se concentrar apenas em uma única razão, sem associá-las a outras possíveis.

Importante comentar acerca das justificativas vagas, aquelas em que a criança não explicitava as razões da dificuldade experimentada. Verificou-se que havia crianças que embora fossem capazes de avaliar seu próprio desempenho, indicando qual o texto mais difícil de compreender, não explicitavam as razões que haviam comprometido seu desempenho. Segundo nossa análise, a ação recursiva sobre o próprio modo de pensar, no caso, identificar a natureza da dificuldade responsável pela compreensão limitada, é uma ação metacognitiva mais complexa que a de identificar o texto considerado mais difícil de compreender. Essa interpretação encontra respaldo teórico na perspectiva adotada por Gombert (2003) a respeito do desenvolvimento da linguagem escrita. Em sua obra, o autor distingue dois conhecimentos envolvidos no processo de aquisição da linguagem escrita: o conhecimento epilinguístico e o metalinguístico. O principal aspecto que distingue esses dois conhecimentos é a explicitação verbal. No presente estudo, a impossibilidade de explicitar verbalmente as razões do desempenho limitado (justificativa vaga) se caracteriza como um conhecimento epilinguístico, enquanto as respostas em que são mencionadas as razões da dificuldade se caracterizam com um conhecimento metalinguístico que envolve comportamentos que requerem reflexão consciente, controle deliberado e explicitação verbal.

Assim, parece haver dois níveis de tomada de consciência por parte dos participantes deste estudo: o mais elementar e implícito relativo à capacidade de perceber em qual dos textos a compreensão foi limitada, e outro mais elaborado que inclui, além dessa percepção, a capacidade de explicitar a razão da dificuldade experimentada frente a um determinado texto. Esses dois níveis necessitam ser melhor investigados em pesquisas futuras especificamente voltadas para este fim, incluindo crianças de diferentes anos escolares.

Em termos educacionais, algumas implicações podem ser geradas a partir dos resultados obtidos. Por exemplo, solicitar que os estudantes avaliem sua própria compreensão pode se transformar em uma situação didática proveitosa, sobretudo em relação a textos com os quais têm dificuldade de compreender. Nesta direção, o papel das perguntas de explicação na compreensão textual assume papel de destaque. Segundo Spinillo (2025), pensar em voz alta, fornecer explicações sobre o que se leu e sobre as próprias formas de pensar ao ler um texto são ações que no contexto escolar servem a dois propósitos: (i) permite que o estudante, enquanto leitor, compartilhe com o(a) professor(a) e colegas seu entendimento sobre o texto; e (ii) permite que o leitor tenha acesso a seu próprio conhecimento, ou seja, tome consciência acerca dos próprios processos de pensamento. Essa a tomada de consciência envolve uma ação de descentração em que o indivíduo se afasta de seu pensamento para refletir sobre ele e referir-se a ele. Essa ação é uma habilidade metacognitiva por excelência que tem se mostrado uma instância facilitadora da compreensão textual.

Do ponto de vista educacional, a entrevista de opinião poderia passar por uma transposição didática com vistas a tornar-se uma atividade a ser realizada em sala de aula. Por exemplo, após ler um texto, os estudantes seriam estimulados a identificar se a dificuldade em compreender estaria associada ao conteúdo nele veiculado, às palavras de significado pouco familiar nele presentes ou em sua extensão. Identificar as dificuldades experimentadas seria o primeiro passo na direção de implementar ações para superá-las. Se a dificuldade decorresse da falta de conhecimentos

acerca do conteúdo do texto, o estudante seria solicitado a pensar sobre o que fazer para obter mais informações sobre o assunto. Se a dificuldade residisse no domínio limitado do vocabulário, o estudante seria solicitado a pensar em como obter informação acerca do significado das palavras. Se a dificuldade residisse no tamanho do texto que gerava o esquecimento de passagens, o estudante seria solicitado a pensar que estratégias de leitura poderia adotar para minimizar isso. Uma atividade desta natureza levaria os estudantes não só a identificar dificuldades, mas também a planejar e implementar formas de superá-las.

Promover a compreensão de texto argumentativo em crianças surge como uma nova linha de pesquisa com implicações educacionais, uma vez que sua compreensão contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e prepara os estudantes para lidar com esse texto em anos escolares subsequentes. Expor os estudantes desde cedo a esses textos em sala de aula e implementar intervenções que favoreçam sua compreensão torna-se, portanto, um desafio possível a ser assumido por educadores e pesquisadores.

Para finalizar, ainda em termos educacionais, o estudo levanta uma questão intrigante que é a atitude do leitor frente a textos considerados difíceis de compreender. Ao que parece, desafiar a criança apresentando textos cada vez mais complexos e não apenas aqueles de fácil compreensão pode gerar um cenário estimulante de aprendizagem. Esse cenário, entretanto, deve ser cuidadosamente estabelecido no contexto escolar para evitar um clima de frustração que, ao invés de aproximar, venha a afastar o estudante da leitura.

A pesquisa apresentada tem caráter inovador por assumir, tanto do ponto de vista teórico como metodológico, uma perspectiva pouco adotada na literatura, se caracterizando, portanto, como de natureza exploratória, gerando a necessidade de aprofundamento por meio de estudos futuros. Apesar disso, a investigação traz contribuições relevantes acerca das relações entre metacognição e compreensão textual com implicações educacionais no que tange ao ensino deste processo no contexto escolar.

Referências

ALMEIDA, D. D.; SPINILLO, A. G.; LIMA, I. D. M. Compreensão de texto argumentativo em crianças. *Letras de Hoje*, v. 54, n. 2, 202-210, 2019.

BREWER, C. The story schema: universal and culture-specific properties. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N.; HILDYARD, A. (Orgs.) *Literacy, language and learning. The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1985. p.167-194.

CADIME, I.; SANTOS, S.; LEAL, T.; VIANA, F.L.; RODRIGUES, B.; COSME, M. DO C.; RIBEIRO, I. Compreensão de textos: diferenças em função da modalidade de apresentação da tarefa, tipo de texto e tipo de pergunta. *Análise Psicológica*, v. 3, n. 35, 2017, p. 351-366. https://doi.org/10.14417/ap.1234

CAIN, K.; OAKHILL, J. Reading comprehension difficulties: Correlates, causes, and consequences. In: CAIN, K.; OAKHILL, J. (Orgs.) *Children´s comprehension problems in oral and written language: a cognitive perspective*. New York: Guilford Press, 2007. p. 41-75.

CAVALCANTE, T. C. F.; LEITÃO, S. A natureza argumentativa dos processos inferenciais preditivos na compreensão textual. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 17, n. 1, 35-42, 2012. https://doi.org/10.1590/S1413-294X2012000100005

CHRISTODOULOU, S. A.; DIAKIDOY, I.-A. N. The contribution of argument knowledge to the comprehension and critical evaluation of argumentative text. *Contemporary Educational Psychology,* v. 63, Article 101903, 2020. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101903.

DIAKIDOY, I.-A. N.; STYLIANOU, P.; KAREFILLIDOU, C.; PAPAGEORGIOU, P. The Relationship Between Listening and Reading Comprehension of Different Types of Text at Increasing Grade Levels. *Reading Psychology,* v. 26, n. 1, 55-80, 2005. https://doi.org/10.1080/02702710590910584

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist,* v. 34, n. 10, 306-311, 1979. https://doi.org/10.1037/0003- 066X.34.10.906

GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.) *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 17-64.

JOHNSON, N. S.; MANDLER, J. M. A tale of two structures: Underlying and surface forms in stories. *Poetics*, v. 9, 51-86, 1980.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica,* v. 19, n. 2, 177-185, 2006. https://doi.org/10.1590/S0102- 79722006000200003

KINTSCH, W. *Comprehension:* A paradigm for cognition. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1998.

KNUDSEN, R. E. Analysis of argumentative writing at two grade levels. *Journal of Educational Research,* v. 85, 169-179, 1992.

KRAAL, A. *Different readers, different texts, different processes: the effects of reader and text properties on text processing*. 2020. Retrieved from https://hdl.handle.net/1887/87516

KROKOU, Z. Exploring the relationship between reading comprehension and text genres in fifth and sixth grade. *Psychology*, v. 13, 979-993, 2022. doi: 10.4236/psych.2022.137067.

LARSON, M.; BRITT, M. A.; LARSON, A. A. Disfluencies in comprehending argumentative texts. *Reading Psychology,* v. 25, 205-224, 2004.

LEITÃO, S. Composição textual: Especificidade da escrita argumentativa. In: CORREA, J.; SPINILLO, A. G.; LEITÃO, S. (Orgs.) *Desenvolvimento da linguagem: Escrita e textualidade.* Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001. p. 117-141.

LEÓN, J. A.; ESCUDERO, I.; VAN DEN BROEK, P. La influencia del género del texto en el establecimiento de inferências. In: LEÓN, J. A. (Org.) *Conocimiento y discurso: claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide, 2003. p. 153-170.

MAR, R., LI, J.; NGUYEN, A. T. P.; TA, C. P. Memory and comprehension of narrative versus expository texts: a meta-analysis. *Theoretical Review Published*, v. 28, 732-749, 2021.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARKMAN, E. M. Realizing that you don't understand: elementary school children's awareness of inconsistencies. *Child Development*, v. 50, 643-655, 1979. https://doi.org/10.2307/1128929

MÍGUEZ-ÁLVAREZ, C.; CUEVAS-ALONSO, M.; SAAVEDRA GONZÁLEZ, Á.; GONZÁLEZ CABANACH, R. The role of text characteristics in the reading comprehension of primary school children in Spanish. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, v. 13, n. 1, 41-55, 2022.

MIRANDOLA, C.; CIRIELLO, A.; GIGLI, M.; CORNOLDI, C. Metacognitive monitoring of text comprehension: an investigation on postdictive judgments in typically developing children and children with reading comprehension difficulties. *Frontiers in Psychology,* v. 9, 2253, 2018. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02253

NERI, N. C.; BERNHOLT, S.; HÄRTIG, H.; SCHMITZ, A.; RETELSDORF, J. Cognitive and motivational characteristics as predictors of students' expository versus narrative text comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, v. 39, 885-905, 2024.

OAKHILL, J. V.; HARTT, J.; SAMOLS, D. Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing*, v. 18, n. 79, 657-686, 2005. https:// doi.org/10.1007/s11145-005-3355-z

PERFETTI, C. A.; MARRON, M. A.; FOLTZ, P. W. Sources of comprehension failure: theoretical perspectives and case studies. In: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. (Orgs.) *Reading comprehension difficulties: processes and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 137-165.

PIAGET, J. *Six psychological studies*. New York: Random House, 1968.

QUEIROZ, J. T.; SPINILLO, A.; MELO, L. Compreensão de textos de diferentes tipos por crianças da Educação Infantil. *Letrônica,* v. 14 n. 2, e38590-e38590, 2021. https://doi.org/10.15448/1984-4301.2021.2.38590

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 1, 109-116, 2003.

RUFFMAN, T. Reassessing children's comprehension-monitoring skills. In: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. (Orgs.) *Reading comprehension difficulties: processes and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 33-67.

RUMELHART, D. Notes on a schema for stories. In: BOBROW, D. G.; COLLINS, A. (Orgs.) *Representation and understanding: Studies in cognitive science*, New York: Academic Press, 1975. p. 211-236.

SAHIN, A. The effect of text types on reading comprehension. *Mevlana International Journal of Education* (MIJE), v. 3, n. 2, 57-67, 2013.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPINILLO, A. G. *A compreensão de textos por crianças: da pesquisa para sala de aula*. São Paulo: Vetor Editora, 2025 ISBN: 978-65-5374-292-5.

SPINILLO, A. G. Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Orgs.) *A alfabetização no século XXI:* como se aprende a ler e a escrever. 1ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2013, p. 138-154.

SPINILLO, A. G. Compreensão de textos e metacognição: o papel da tomada de consciência no estabelecimento de inferências. *8º Encontro Nacional | 6º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração.* Universidade do Minho/ Gualtar/ Braga. Julho 2010. p. 42-57.

SPINILLO, A. G. Metacognição e aprendizagem na sala de aula: experiências de ensino nos campos da linguagem e da matemática. In: CORSO, H. V.; POLLO, T. C. (Orgs.), *Intervenções com foco na aprendizagem: clínica e escola*. São Paulo: Vetor Editora, 2022. p. 177-191 ISBN: 978–65–89914-96-9.

SPINILLO, A. G.; ALMEIDA, D. D. Compreendendo textos narrativo e argumentativo: há diferenças? *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 66, n. 3, 115-132, 2014. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672014000300010&lng=pt&tlng=pt

SPINILLO, A. G.; QUEIROZ, J. T. de. Compreensão de textos por crianças da educação infantil: limites e possibilidades frente à natureza da tarefa, tipo de texto e tipo de inferência. In: MOTA, M.; MARTINS, C. (Orgs.) *Educação infantil:* a criança, a família e o professor. 1ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2026, v. 1, p. 217-247.

TENGBERG, M; OLIN-SCHELLER, C. Developing critical reading of argumentative text: Effects of a comprehension strategy intervention. *Journal of Language Teaching and Research*, v.7, n.4, 635-645, 2016.

TOLCHINSKY, L. Contrasting views about the object and purpose of metalinguistic work and reflection in academic writing. In: CAMPS, A.; MILIAN, M. (Orgs.) *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam (NL): Amsterdam University Press, 2000. p. 29-48.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YUILL, N.; OAKHILL, J. *Children's problems in text comprehension: an experimental investigation.* Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Editor Responsável/Editor-in-Chief: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 04.05.2026 / 05.04.2026

Aprovado/Approved: 06.06.2026 / 06.06.2026