

## **O ENSINO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: EXPERIÊNCIAS DO PROFLETRAS**

*TEACHING METACOGNITIVE STRATEGIES IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES:  
EXPERIENCES OF PROFLETRAS*

**Katia Nazareth Moura de Abreu<sup>1</sup>, Andréia Helena de Amorim Mattos<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, RJ, Brasil  
kabreu00@gmail.com; andreiahamorim@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0002-8505-4512>; <http://orcid.org/0000-0002-2547-8890>

*Recebido em 17 mar. 2021*

*Aceito em 17 maio 2021*

**Resumo:** O presente artigo tem como eixo temático as estratégias metacognitivas, sob a perspectiva dos estudos psicolinguísticos sobre leitura (PEREIRA; GUARESI, 2012; MAIA, 2019). Insere-se em uma rota de pesquisa e ensino que vem sendo analisada no âmbito de estudos do ProfLetras, por ser a metacognição de grande valor para o processo de educação linguística. Os objetivos pretendidos são expor a ideia de metacognição, a sua relação com a escola, explicitar as estratégias metacognitivas, apontando para o ensino, para a contribuição no processo de aprendizagem e para a inserção na prática pedagógica. Para isso, primeiramente são apresentados fundamentos teóricos sobre tópicos que constituem o tema – metacognição, estratégias metacognitivas, ensino de estratégias. A etapa metodológica lança mão dos princípios da aprendizagem ativa (PILATI, 2017) que considera o papel de agente a ser ocupado pelo aluno e o papel de orientador a ser ocupado pelo professor. Em seguida, é feita a apresentação das etapas da experiência pedagógica discutidas em Mattos (2020): rastreio, diagnóstico, intervenção e avaliação, aplicadas ao nono ano do ensino fundamental. Demonstra-se, com exemplos, a contribuição no processo de aprendizagem dos alunos. Por fim, são expostas as considerações finais, em que o conteúdo geral é retomado e se constata o valor do papel fomentador dos professores.

**Palavras-chave:** Ensino. Estratégias metacognitivas. Língua portuguesa. ProfLetras.

**Abstract:** This article focuses on metacognitive strategies, from the perspective of psycholinguistic studies on Reading (PEREIRA; GUARESI, 2012; MAIA, 2019). It is part of a research and teaching route that has been analyzed within the scope of ProfLetras studies, as metacognition is considered of great value for the process of linguistic education. The intended objectives are to expose the idea of metacognition, its relationship with the school, to explain the metacognitive strategies, directed to teaching, for the contribution in the learning process and for the insertion in the pedagogical practice. To this end, theoretical foundations on previous issues are addressed – metacognition, metacognitive strategies, teaching of strategy. The methodological stage makes use of the principles of active learning (PILATI, 2017), which considers the role of agent to be occupied by the student and the role of advisor to be occupied by the teacher. Then, the stages of the pedagogical experience are presented: screening, diagnosis, intervention and evaluation, application to the ninth grade of elementary school (MATTOS, 2020). The contribution of metacognition to the students' learning process is demonstrated with examples. Finally, they are exposed as final endings, in which the general content is resumed and the value of the teachers' fostering role is verified.

**Keywords:** Teaching. Metacognitive strategies. Portuguese language. ProfLetras.

## INTRODUÇÃO

“Não há atalhos para alcançar a condição de bom leitor, mas há vidas que a impulsionam e a encorajam.  
(WOLF, 2019, p. 21)

A modificação dos modos de ensinar a língua portuguesa pode ser capaz de gerar resultados positivos no processo de aprendizagem dos alunos? De que forma é possível garantir que os alunos sejam capazes de manifestar o amplo conhecimento de língua que eles já possuem relacionando-o com o conteúdo escolar? Que tipo de estratégia pedagógica pode ser utilizada pelo professor a fim de que gerar engajamento e responsabilidade por parte dos alunos em seu próprio aprendizado?

Essas questões dão início à apresentação de uma experiência educativa que leva em conta fatores capazes de contribuir para um processo de aprendizagem, o qual implica o engajamento dos participantes, a motivação para concretizar as ideias, o saber e os recursos materiais disponíveis.

## 1 BASES

São apresentadas a seguir, concepções sobre metacognição, estratégias metacognitivas e ensino de estratégias.

### 1.1 METACOGNIÇÃO

O que vem a ser metacognição? O termo ‘metacognição’ foi usado formalmente pela primeira vez, em 1976, por Flavell que o definiu assim<sup>1</sup>:

Em qualquer tipo de transação cognitiva com o ambiente humano ou não humano, uma variedade de atividades de processamento de informações podem ter lugar. Metacognição refere-se, entre outras coisas, ao monitoramento ativo e consequente regulação e orquestração desses processos em relação aos objetos cognitivos ou dados sobre os quais eles carregam, geralmente a serviço de alguma meta ou objetivo concreto.

---

<sup>1</sup> “In any kind of cognitive transaction with the human or non-human environment, a variety of information processing activities may go on. Metacognition refers, among other things, to the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in service of some concrete goal or objective.” (p. 232).

Desde o início dos anos setenta, considerado momento de inauguração dos estudos sobre metacognição, o tema vem sendo desenvolvido pela comunidade acadêmica. Consequentemente, como deve ser no campo científico, as afirmações de Flavell (1971) foram esquadrihadas, seja por pesquisadores que confirmaram suas ideias seja por outros que apontaram divergências (para mais detalhes, ver KENTRIDGE; HEYWOOD, 2000)<sup>2</sup>.

Além disso, outros estudiosos reelaboraram o conceito de metacognição de modo a oferecer uma definição mais palatável em que a metacognição pode ser entendida como a capacidade de o sujeito pensar sobre a própria cognição; trata-se de um conceito que dá destaque à participação ativa do indivíduo em seu processo de pensamento (STEWART; LANDINE, 1995, p. 17 apud ELLIS *et al.*, 2014), “pensar sobre o pensamento” (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999 apud MARINI, 2006).

Jou e Sperb (2006, p. 177) a fim de explicar e contextualizar esse conceito, expõem as seguintes questões:

Imagine como seria nossa vida se não tivéssemos consciência de nossos próprios pensamentos. Como poderíamos planejar nossas ações e corrigi-las quando estas não ocorrem como esperado? Como poderíamos monitorar nossos comportamentos e adequá-los frente a cada exigência com a qual nos deparamos? Como poderíamos escolher a maneira mais adequada de estudar ao longo de nossa vida acadêmica?

A sequência de ações resumida em ‘planejamento – monitoramento – escolha’ abarca o movimento recorrente da habilidade humana de pensar-se a si mesmo. Parte-se, assim, do pressuposto de que a mente é um sistema cognitivo, que existe uma capacidade de se monitorar e autorregular, capaz de potencializar o próprio sistema.

Flavell (1979) agradeceu à academia pelo interesse no tema e pelo desenvolvimento de inúmeras pesquisas acerca da metacognição. Ele reconheceu a importância da metacognição em uma ampla gama de aplicações, incluindo a leitura e a escrita. Nesse artigo seminal, ele especifica o domínio da metacognição em um modelo categórico, no qual o conhecimento metacognitivo é descrito em três subcategorias de variáveis: subcategoria de pessoa, subcategoria de tarefa e subcategoria de estratégia.

---

<sup>2</sup> KENTRIDGE, R. W.; HEYWOOD, C. A. Metacognition and awareness. **Conscious Cogn.**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 308-312, jun. 2000.

Em Flavell (1987) é possível visualizar a elaboração detalhada dessas subcategorias propostas na teoria do final dos anos setenta. A subcategoria de pessoa, ou da própria cognição, reside no que o indivíduo adquiriu sobre seu potencial e seu limite que podem estar em relações universais (lida com as generalizações que a pessoa constrói sobre a aprendizagem e os alunos em geral), interindividuais (comparações entre pessoas de modo relativístico) e intraindividuais (conhecimento ou crenças sobre interesses, atitudes, habilidades, tendências, relacionadas a si mesmo ou a outra pessoa). Um exemplo dessa subcategoria é a pessoa estar convencida de que pode aprender melhor ao ouvir uma preleção do que ao ler um texto (relações universais).

A subcategoria de estratégia engloba todas as informações sobre uma tarefa proposta que está disponível para uma pessoa, cognição e metacognição, resultado e eficiência. Esse conhecimento orienta o indivíduo no gerenciamento de uma tarefa e informa sobre as implicações que a envolvem, sobre o nível de sucesso que ele tem probabilidade de alcançar, se uma tarefa é difícil ou se é menos custosa. O procedimento para realizar uma tarefa acadêmica, por exemplo: pensar como aprende.

Já a subcategoria de tarefa envolve a identificação de objetivos primários e secundários e a seleção de processos cognitivos a serem empregados para se chegar a termo. Ela se interliga com as metas ou com os objetivos da pessoa no processo de aprendizagem. Cabe destacar o aspecto de sobreposição das subcategorias das quais o indivíduo vai lançar mão ao combinar e a interagir com as que estarão disponíveis no momento: saber 'como', 'quando', 'por que' e 'onde' aplicar essas estratégias; saber como lidar com as informações sejam novas ou velhas. Além disso, importa distinguir estratégia cognitiva (resultado de uma tarefa) como 'somar uma sequência numérica' de estratégia metacognitiva (eficiência do resultado) que seria 'avaliar se a resposta correta foi alcançada' (FLAVELL, 1979; 1987; ELLIS *et al.*, 2014).

Embora o nome de Flavell referido como 'o pai da área' ganhe destaque pelo volume de pesquisas e de publicações sobre o tema, a ideia em si não é nova. Essa ideia remete a Platão e a Aristóteles que, desde o período clássico, consideravam a habilidade de criticar os próprios pensamentos como crucial para a aquisição de

conhecimento (ROZENCWAJG, 2003). A relação dessa ideia com a escola é o tema da seção a seguir.

## 1.2 METACOGNIÇÃO E ESCOLA

Os estudos desenvolvidos por Flavell, já em 1987, encorajavam ativamente o desenvolvimento da metacognição em crianças em idade escolar; ele argumentava que nas escolas existem oportunidades abundantes para desenvolver conhecimento metacognitivo sobre pessoas, tarefas e estratégias. Contemporaneamente com os estudos de Flavell nos anos oitenta, Palincsar e Brown (1984) com o método de Ensino Recíproco apontaram que as crianças se ensinam e se apoiam. Destacam que, para essa atuação, as crianças têm de ter um conhecimento subjetivo estruturado e um entendimento de seus próprios processos de pensamento. Dessa maneira, elas conseguem monitorar comportamentos e escolher o mais adequado, pois vivem experiências metacognitivas ao perceberem, por exemplo, que não estão entendendo a matéria; quando alcançam um sentimento de saber (feeling of knowing) ou têm um insight - em relação à linguagem/língua - quando sentem que não entenderam o que leram; quando sentem que estão com a palavra 'na ponta da língua' mas não concretizam o acesso lexical.

No estudo em que apresenta a instituição escolar como uma comunidade de pensamento e aprendizagem sobre assuntos relevantes, Brown (1997) sugere que as crianças devem ter controle sobre a própria aprendizagem e que a elas deve ser oferecido um tempo para refletir sobre o que aprenderam e sobre como chegaram àquele aprendizado. Alinha-se, dessa forma, com a ideia de que em crianças pequenas o controle metacognitivo ocorre com pouca participação consciente (JOU; SPERB, 2006), mas que pela complexidade de situações vividas, esses processos se tornam mais conscientes. Daí, a concepção de que a metacognição abarca a capacidade de refletir conscientemente sobre os próprios processos cognitivos e metacognitivos (BROWN, 1997; LEFFA, 1996) e que a metacognição deve ter lugar na escola.

Os estudos de metacognição aplicados à educação compõem um enorme conjunto e podem ser distribuídos em subconjuntos com foco empírico e com foco teórico. Além disso, têm sido referenciados na literatura por mais de quarenta anos

(ELLIS *et al.*, 2014). No âmbito de Programas de Pós-Graduação, há pesquisas em desenvolvimento que analisam a metacognição relacionada à resolução de tarefas de diferentes disciplinas escolares, inclusive, à resolução específica de problemas matemáticos e à análise linguística e à compreensão em leitura, por exemplo.

Acerca da análise linguística, Pilati (2017) defende um ensino com base na reflexão, capaz de contribuir não só para a compreensão dos fenômenos linguísticos mas também “para a formação de cidadãos confiantes em seu saber gramatical tácito e em sua capacidade de expressão linguística” (p.15). Reconhece, ainda, a importância de oficinas e de atividades que focalizem a metacognição como princípio norteador a fim de que os alunos brasileiros se apropriem “de uma atitude mais reflexiva e consciente sobre o uso da língua” (p.22). Quanto à compreensão em leitura, Leffa (1996) evidencia que a atividade metacognitiva é estabelecida como resultado de desenvolvimento; que existe uma correlação entre metacognição e proficiência em leitura e que a instrução influencia o desenvolvimento cognitivo. Além disso, apresentou estudos desenvolvidos com a técnica da análise de protocolos e a técnica da entrevista, destacando que eram as técnicas mais usadas na pesquisa metacognitiva na época.

No entanto, Maia, Garcia e Fernandes (2019, p. 21) ao tratarem de metacognição e educação linguística afirmam que

Apesar dos pelo menos quarenta anos de pesquisa internacional sobre o valor da metacognição em educação, as atividades metacognitivas, no Brasil, não parecem ter ainda a centralidade que mereceriam, tendo em vista o seu papel comprovado no desenvolvimento da aprendizagem.

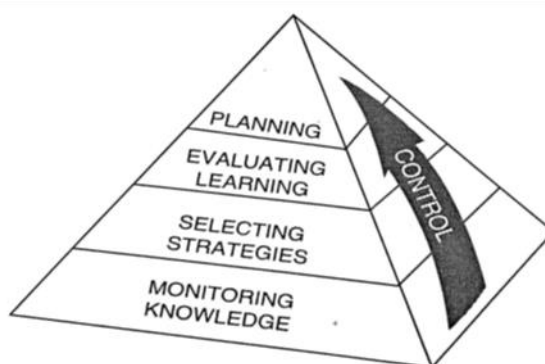
De acordo com estudos empíricos de Leutwyler (2009) e de Kistner *et al.*, 2010 citados por Ellis *et al.* (2014), isso não é fato apenas no Brasil, pois constata-se o uso raro de estratégias metacognitivas em comparação a abordagens tradicionais de ensino em outros países. Essa raridade no uso da metacognição durante as aulas regulares acontece a despeito da associação dessa metodologia com a ótima performance dos alunos ao longo do período escolar.

Na seguinte seção, discorre-se sobre as estratégias metacognitivas na educação.

### 1.3 ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NA EDUCAÇÃO

Estratégias metacognitivas são processos usados para controlar as próprias atividades cognitivas (vide figura 1 abaixo) e garantir que um objetivo cognitivo (por exemplo, resolver um problema de matemática, escrever uma frase coerente, compreender o material de leitura) seja cumprido. Ou seja, as estratégias metacognitivas servem para fiscalizar o próprio processo de aprendizagem, para planejar e monitorar as atividades cognitivas em andamento e para comparar resultados cognitivos com padrões internos e externos, sendo, assim, em geral, nomeadas como: monitoramento, seleção, avaliação e planejamento.

**Fig. 1 – Hierarquia dos processos metacognitivos**



**Fonte:** TOBIAS; EVERSON, 2009, p. 109.

Conforme a figura 1 acima indica, o monitoramento é o elemento fundamental da metacognição. Os alunos que conseguem monitorar o próprio conhecimento, distinguindo o que sabem e/ou aprenderam do que não sabem e/ou não aprenderam ainda possuem uma vantagem durante o processo educativo, pois podem se concentrar totalmente no conteúdo menos familiar (HACKER; DUNLOSKY; GRAESSER, 2009).

Uma situação capaz de ilustrar o uso dessas estratégias é quando, ao final de uma sequência didática, o aluno formula questões para si mesmo, com o objetivo de aprimorar o conhecimento ou de monitorar a compreensão e de avaliar o conhecimento novo (FLAVELL, 1979). Outra situação ilustrativa seria quando é apresentado um problema matemático ao aluno e o professor pergunta se ele



considera ser possível resolvê-lo, caso seja destinado um intervalo de tempo adequado, e solicita a(s) justificativa(s). Diante da resposta do aluno, é possível estimar se foi feita a seleção de estratégias.

Papaleontiou-Louca (2003, p. 9) afirma que “os benefícios educacionais da aplicação de estratégias metacognitivas incluem o desenvolvimento de alunos independentes que controlam sua própria aprendizagem e aprendem como aprender para a vida.” Em outras palavras, os alunos se tornam agentes do processo do próprio aprendizado. Aliás, a noção de agência como ‘capacidade de agir’, ‘de se desincumbir de uma tarefa’, perpassa a exposição desse tema realizada por Hacker, Dunlosky e Graesser (2009).

Esses pesquisadores sustentam que “alunos de sucesso assumem o controle de sua própria aprendizagem” (2009, p. 1)<sup>3</sup>. Fazem isso, tomando por base pesquisas sobre metacognição em educação que prometem melhorar ainda mais a performance dos alunos e pesquisas que mostram como essas promessas estão se concretizando no laboratório e em sala de aula.

Ainda em relação às estratégias, Papaleontiou-Louca (2003, p. 9) destaca o aspecto linguístico a ser ativado pelo aluno. Por exemplo, na ‘escolha consciente’ em que ele vai justificar as escolhas e decisões que tomou; na ‘solução de problemas’ em que ele vai descrever o passo a passo para alcançar a solução de um problema e na identificação ‘do que sabe’ e ‘do que não sabe’ em que será necessário exercer o autocontrole para revelar e para ocultar o que deseja.

Essa pesquisadora ressalta que as estratégias metacognitivas já fazem parte do repertório dos professores e sugere que os professores usem uma variedade de estratégias para impulsionar a metacognição em seus alunos. Papaleontiou-Louca (2003, p. 27) afirma ainda que “os professores não podem desenvolver o potencial de seus alunos se eles tendem a ensiná-los apenas fatos, regras ou princípios, sem ensiná-los como eles podem aprender mais sobre aquele ou sobre outro conteúdo”<sup>4</sup>. Define também que “professores eficazes são aqueles que empreendem solicitações

---

<sup>3</sup> “[...] successful students take charge of their own learning.” (HACKER; DUNLOSKY; GRAESSER, 2009, p. 1)

<sup>4</sup> Teachers may not maximize their students’ potential if they tend to teach them only facts, rules or principles, without teaching them how they can learn more about these or about another content.



contínuas para fazer com que as crianças planejem e monitorem suas próprias atividades (2003, p. 18)”<sup>5</sup>. Na próxima seção, aborda-se o aspecto do ensino.

#### 1.4 ENSINO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

A aprendizagem ativa (PILATI, 2017) prevê o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem. Partindo da premissa de que um maior fomento à consciência do saber linguístico irá auxiliar os alunos “no desenvolvimento de suas habilidades de expressão oral e escrita” (p.88), defende que as experiências pedagógicas devem conduzir o aluno para a visualização, para a compreensão e para a manipulação concreta do funcionamento do sistema linguístico.

A promoção do ensino de estratégias metacognitivas pode requerer condições adequadas que irão envolver o ambiente de aprendizagem: (a) um currículo comprometido; (b) uma avaliação integrada; (c) uma prática consistente; (d) um procedimento de ensino explícito; (e) uma explanação (ELLIS *et al.*, 2014).

Para começar, um currículo comprometido precisa ser flexível. O ideal seria que atendesse a aspectos como: o interesse do estudante, a aprendizagem ativa e a postura colaborativa, pois, dessa forma, ofereceria mais oportunidades de os alunos usarem a metacognição, ou seja, de os alunos refletirem sobre o próprio pensar. Um currículo elaborado por essa perspectiva poderia incluir como técnicas para o ensino: a ‘aprendizagem baseada em problemas’ (*problem-based learning/ problem solving*), a ‘integração da escolha do aluno’ (*integrating student choice*) (ELLIS *et al.*, 2014), ‘a sala de aula invertida’ (*flipped classroom*) e a ‘gamificação’ (CAMARGO; DAROS, 2018), já que essas são algumas das que oferecem possibilidades de envolvimento ativo dos alunos.

Quanto à etapa avaliativa está prevista no sistema escolar e se relaciona com os objetivos estabelecidos, com o conteúdo curricular trabalhado e com as metas a serem alcançadas em cada disciplina. Quase sempre, porém, é uma prática de exames, que se nomeiam como testes, provas, cujas questões apresentam-se com caráter objetivo ou subjetivo. Uma avaliação integrada, no entanto, vai além disso e

---

<sup>5</sup> In schools, effective teachers are those who engage in continual prompts to get children to plan and monitor their own activities.

se caracteriza, segundo Luckesi (2005) por ser diagnóstica, processual, dinâmica, formativa. Assim, frente aos critérios que são colocados e compartilhados pelo professor, os alunos participam de sua própria qualificação e são capazes de utilizar as estratégias metacognitivas nas avaliações ao perceberem a sua importância para atender a questões subjetivas.

Já uma prática consistente é “uma prática pedagógica dialógica entre educadores e educandos, tendo em vista estabelecer uma aliança negociada, um pacto de trabalho construtivo entre todos os sujeitos [...]” (LUCKESI, 2005, p. 18). Nesse tipo de prática, em vez de o foco estar reduzido ao ensino de estratégias cognitivas - elaborar, organizar, repetir informações - pode ser ampliado para o ensino de estratégias metacognitivas como fazer previsões, levantar hipóteses, experimentar e resumir. Desse modo, as aulas se tornariam um espaço para investigar, atuar e aprender.

Um exemplo de prática dialógica e colaborativa seria o Pensar Alto em Grupo (PAG) discutida em Zanotto e Santos (2018, p. 2014), “cujo pressuposto básico é dar espaço para a voz e o pensamento do leitor, o que contribui para torná-lo responsivo”. Em uma aplicação na sala de aula, os dados são gerados no momento de pensar alto, quando os alunos, após leitura individual, começam a compreender um texto. Estabelece-se uma conversação, iniciada, na maioria das vezes, pelo professor, continuada pelo aluno e comentada e/ou replicada pelo professor. Nessa troca conversacional, entra em jogo a sensibilidade do professor em envolver todos os alunos que se dispuserem a participar da discussão, despertando as múltiplas vozes e organizando uma ideia coletiva sobre o texto.

Isso pode se relacionar com a adoção do procedimento de ensino explícito o qual significa mostrar com clareza, de forma direta, significa especificar a direção na qual o aluno deve seguir diante de uma questão discutida em sala de aula. Trata-se de ‘ajudar a aprender’. Ele se opõe ao procedimento de ensino implícito em que não há transparência e no qual se assume o domínio, ainda que parcial, do aluno diante do assunto.

Cabe ressaltar que, no ensino explícito, acontece a apresentação do passo a passo da estratégia, da explicação dos benefícios de seu uso e do oferecimento de oportunidades para uso frequente. Ou seja, no caso das estratégias metacognitivas, o procedimento de ensino explícito está correlacionado com avanços na performance

do aluno enquanto no uso do procedimento de ensino implícito a performance fica aquém do desejado (ELLIS *et al.*, 2014).

Por fim, a explanação que acompanha o ensino explícito pode ser visualizada em posturas de alunos que estabelecem uma conversa interna ‘mentalizada’, pensando em voz alta ou conversando com um colega enquanto executam as etapas de uma estratégia. Esses alunos demonstram uma capacidade aprimorada de gerenciar tarefas acadêmicas.

Ao colocar questões ponderadas, o professor solicita que os alunos selecionem e usem estratégias, ao mesmo tempo em que elevam suas consciências sobre como e por que as estão usando. Portanto, há explanação quando o professor provoca a turma e faz com que os alunos falem a um colega sobre as rotas que tomaram para resolver um problema, as razões pelas quais eles escolheram um método de estudo específico ou os efeitos de uma estratégia sobre o próprio desempenho, como na prática pedagógica de leitura PAG, citada anteriormente.

De acordo com as pesquisas analisadas nessa revisão, as estratégias metacognitivas são aplicáveis em disciplinas diversas e em todos os anos escolares. A seguir, apresenta-se uma experiência pedagógica sobre esse tema.

## **1.5 A EXPERIÊNCIA**

### **1.5.1 CONTEXTO**

A pesquisa foi realizada com uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, com 30 alunos, em uma escola estadual do Rio de Janeiro, na disciplina de Leitura e Produção Textual, que contava com duas aulas por semana, ou seja, uma hora e quarenta minutos semanais.

Para iniciar o trabalho, com autorização da direção do colégio, houve uma conversa com os alunos, explicando sobre a pesquisa e a sua relevância, o objeto de estudo, alguns procedimentos já planejados, a importância da colaboração por parte deles e foram todos convidados a participar dessa nova experiência. Ainda com o consentimento do diretor do colégio, solicitamos aos responsáveis, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a assinatura, autorizando a participação dos discentes. Ressaltamos aos responsáveis que os dados e as produções obtidos

por meio desta pesquisa seriam confidenciais e que não seriam divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

### **1.5.2 PERGUNTA NORTEADORA**

O enunciado de questão escolar é elaborado pelo autor do livro didático ou pelo próprio professor que tem como objetivo avaliar o conhecimento que está sendo trabalhado, tentando obter respostas que demonstrem se o aluno aprendeu determinado assunto.

Todos os dias, nas instituições de educação, seja em atividades cotidianas seja em avaliações, professores de diversas disciplinas escutam dos alunos uma pergunta em relação aos enunciados das questões escolares: — O que é para eu fazer aqui, professora? Em atenção a essa indagação, consideramos ser relevante voltar o nosso olhar para a compreensão dos alunos perante a leitura do gênero textual enunciado de questão escolar.

### **1.5.3 OBJETIVO ESPECÍFICO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

O objetivo específico foi conduzir o grupo de alunos a protagonizar as ações didáticas de acordo com tema pertinente ao currículo do 9º ano escolar.

Para se alcançar esse objetivo, a nossa proposta foi pensar em atividades que levassem os alunos a se comprometer com o procedimento educativo para que refletissem sobre o que estava realmente sendo aprendido e o que precisava ser elucidado no processo da aprendizagem. Apostamos que haveria o momento da imaginação, da criação, da reflexão e da autoavaliação.

### **1.5.4 A APRENDIZAGEM ATIVA**

A aprendizagem ativa apregoa uma metodologia da aprendizagem que impulsiona o professor a direcionar suas práticas didáticas de modo que leve em consideração os conhecimentos linguísticos prévios de seus alunos, tendo em vista uma tomada de consciência do sistema linguístico, sem dispensá-la dos contextos de leitura, produção de textos e das situações de uso (PILATI, 2017).

Para explicar a aprendizagem ativa, Pilati (2017) estabeleceu um paralelo entre o método do ensino e o método do aprendizado recorrendo a Cagliari (2009 apud PILATI, 2017, p. 94-98). O autor explica que a educação escolar não pode estar baseada somente no ensino cujo foco esteja centrado no professor que derrama todo o seu conhecimento a respeito de um determinado assunto sobre seus alunos, vendo-os apenas como meros receptores. Por outro lado, também não se deve deixá-los perceberem tudo de qualquer jeito, sem orientação e como bem desejarem.

Então, o mais esperado seria um meio-termo entre o método do ensino e o método do aprendizado. O professor pode ensinar; todavia é necessário que o estudante tenha a sua participação efetiva contribuindo para a construção de um saber que não permanece na repetição de um modelo sem que perceba o que está acontecendo.

A memorização na junção desses dois métodos faz parte de um processo de reflexão que leva o aluno a tomar a decisão correta e dar o próximo passo em relação a tudo aquilo que aprendeu. Aqui está o grande segredo da aprendizagem: o aprendiz não só aprende o ponto, mas aprende a aprender (CAGLIARI, 2009 apud PILATI, 2017, p. 98).

Encontra-se em Abreu, Hora e Pinheiro (2020, p. 40) que

Uma orientação metacognitiva na prática pedagógica tem o potencial de promover a autorregulação por meio da qual o aluno desempenha um papel ativo na formação de seu conhecimento e é capaz de desenvolver habilidades. Por esse motivo, a metacognição apresenta uma importância específica para a aprendizagem formal na escola.

Assim, o professor deve dar chance aos alunos para que eles enfrentem atividades que os façam acionar seus conhecimentos adquiridos e sejam plenamente capazes de dar sentido a tal aprendizagem e entendam o sentido daquilo que está sendo estudado. “A ideia básica é propiciar contextos de aprendizagem para que os estudantes possam organizar seus conhecimentos linguísticos de forma coerente” (PILATI, 2017, p. 105).

Pilati (2017) utiliza a aprendizagem ativa para trabalhar, principalmente, com a gramática na Educação Básica; entretanto, esse princípio também pode ser empregado nas atividades de compreensão textual, uma vez que essa metodologia além de tornar nossos estudantes mais conscientes de seus saberes linguísticos,

também contribui para a promoção de suas habilidades de expressão oral e escrita bem como em relação à produção e compreensão de textos.

Na presente experiência pedagógica, adotou-se a técnica da 'gamificação' que é uma das técnicas previstas pela aprendizagem ativa. O conteúdo da disciplina abordou os verbos injuntivos relacionados ao gênero 'manual de instruções' e 'questão escolar' em interface com a compreensão leitora.

### 1.5.5 ETAPAS METODOLÓGICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

#### Rastreio

Nessa etapa, importa fazer investigações preliminares para se saber como começar o trabalho com o grupo de alunos. Conhecer esses alunos, saber de suas potencialidades, de seus interesses, de seus limites e abrir espaço para uma relação amistosa.

Elegemos como primeira tarefa uma leitura interpretativa que deveria ser realizada sem a ajuda de qualquer colega, bem como não deveriam ser solicitadas ao professor explicações relativas às questões. A ideia, aqui, era começar a sondar, como seria o comportamento cognitivo dos alunos diante dessa atividade.

A segunda atividade foi sobre o conhecimento do significado de verbos que aparecem de forma recorrente em enunciados de questões escolares. Ao longo dos exercícios expostos em livros didáticos, os verbos no modo injuntivo se repetem ou são substituídos por sinônimos; entretanto, alguns desses fazem parte do cotidiano escolar desde muito cedo como, por exemplo - *copie, escreva, responda*. Nesse ponto, queríamos adquirir uma noção sobre a familiaridade dos alunos com esse tipo de palavra.

Além dessas atividades, disponibilizamos para os alunos um questionário para que pudessemos levantar dados e, após análise e tabulação, traçar um perfil sociocultural e econômico do grupo. Com isso, conseguimos também esboçar uma ideia sobre as experiências linguísticas da turma.

Diante dessas primeiras observações exploratórias, tanto da atividade de leitura aplicada quanto da pesquisa feita na seleção de verbos passíveis de compor enunciados em livros didáticos, e mais, com os dados derivados do questionário, fomos norteando a nossa pesquisa.

## Diagnóstico

Baseando-nos em nossas observações e na etapa de rastreio, percebemos que textos de sequências injuntivas podem, por vezes, apresentar algum obstáculo para a compreensão. Muitas vezes, os enunciados parecem ser simples, mas, na prática, verificamos que, em vários casos, há alguns pontos a serem esclarecidos até que a ação pedida, sugerida ou comandada seja totalmente entendida e possa ser cumprida.

Percebemos que o conhecimento de vocabulário que os alunos apresentam, invariavelmente, pode ser um obstáculo. Os pesquisadores Leung (1992) e Sénéchal (1997) apud Amaral (2018, p. 68) declaram que para ampliar o vocabulário, os estudantes precisam se submeter a diferentes contextos de leituras cujas palavras e seus significados estejam presentes repetidamente.

Nagy e Scott (2000) apud Amaral (2018, p. 68) afirmam que aprender novas palavras contribui para a compreensão leitora dos discentes que, por sua vez, retroalimenta a capacidade que teriam de aumentar seu vocabulário. Dessa forma, um aprendizado contribui para o outro.

O conhecimento das palavras auxilia a compreensão da leitura, enquanto esta, por sua vez, habilita os alunos a aprenderem novas palavras. Desse modo, o nosso diagnóstico apontou para essa tipologia textual e para a aquisição de vocabulário.

## Intervenção

Organizamos a intervenção com atividades cujas tarefas fomentariam a construção de um procedimento reflexivo em relação ao texto injuntivo, para tentarmos juntos (professor e alunos) compor uma compreensão desse gênero textual *enunciado de questão escolar*. O nosso foco foi o trabalho com a tipologia injuntiva, a fim de que os alunos contemplassem suas especificidades e refletissem sobre o gênero a partir das características do tipo de texto ao qual pertence.

Iniciamos a intervenção com uma atividade lúdica: a brincadeira do passa-anel, selecionada do livro didático coleção *APOEMA — Português 6* (TEIXEIRA *et al.*, 2018a, p. 97). Essa atividade nos interessou, especificamente, porque apresentava objetivos relevantes para a nossa pesquisa, como: — observar e praticar as características do texto injuntivo, em contextos variados; e — reconhecer os modos e



tempos verbais, depreendendo os efeitos de sentido de seus usos. A atividade do quadro, a seguir, foi adaptada para que pudesse ser realizada em sala de aula.

Texto inicial para a brincadeira do Passa-anel:

Leia a dica da escritora Ruth Rocha sobre a brincadeira passa-anel e, em seguida, discuta as questões com os colegas.

Na brincadeira do passa anel, todos os seus amigos podem jogar.

Sentem em roda, com as mãos juntas. Você começa o jogo, você é o passador do anel. Segurando o anel entre as suas mãos juntas, vá passando suas mãos fechadas entre as mãos de seus amigos e, numa dessas passagens, largue o anel sem que ninguém perceba.

Cada jogador deve adivinhar com quem está o anel. Se acertar, é o próximo passador de anel. E a brincadeira continua.

1. Você conhece a brincadeira ensinada por Ruth Rocha? Parece interessante?
2. Observe as expressões: —sentem em roda, — vá passando suas mãos, — largue o anel. Para que elas servem?
3. Qual é o propósito do texto sobre a brincadeira do passa-anel?

☐ Vamos brincar um pouco e observar como algumas instruções sobre esse jogo são essenciais.

**Fonte:** TEIXEIRA *et al.* (2018a, p. 97), adaptado.

O jogo favoreceu a integração dos alunos e serviu como introdução às observações das especificidades da injunção e ao modo dos verbos de comando que aparecem frequentemente nessa tipologia textual.

A segunda atividade da intervenção foi o Jogo da Força. Todos os alunos já conheciam a brincadeira da força. O tema eram os verbos que normalmente aparecem em enunciados de questão escolar. Desenhamos uma força (imagem característica desse jogo) e fizemos traços horizontais conforme o número de letras do verbo que os alunos tentariam adivinhar. Além da pista do número de traços, os estudantes ainda contavam com a dica dos verbos usados nas atividades em sala de aula. As dicas encontravam-se na forma do infinitivo impessoal para que os alunos pudessem pensar nas formas desses verbos no imperativo. Recordamos, porém, que, além do imperativo, os verbos presentes nos textos injuntivos também costumam aparecer no infinitivo, gerúndio e ainda no futuro do presente, conforme livro didático *APOEMA — Português 9* (TEIXEIRA *et al.*, 2018b, p. 48-51).

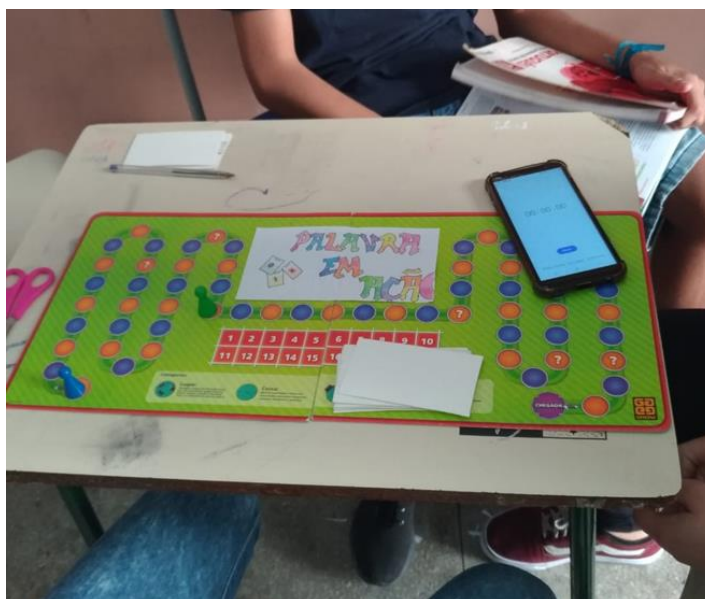
Como desmembramento dessa atividade, estabelecemos uma relação com os enunciados de questão escolar e solicitamos à turma, uma tarefa de produção textual,

que escrevesse um manual de instruções para o Jogo da Forca. Lembramos aos alunos que, embora fosse um gênero diferente do que estava em estudo, deveriam pensar que, assim como os enunciados das questões, o manual de instruções do Jogo da Forca também seria um texto que iria orientar alguém a agir de determinada forma para um determinado fim. Desse modo, o texto deveria ser claro e objetivo a fim de que o leitor pudesse seguir as instruções e não ter dúvidas sobre os procedimentos a serem seguidos para jogar.

Provocando a reflexão dos alunos a respeito do texto injuntivo e dos sentidos dos verbos presentes nos enunciados de questão escolar em suas formas mais habituais, chegamos ao clímax da pesquisa - que seria a quarta atividade de intervenção – (MATTOS, 2020, p. 110) com o uso das estratégias metacognitivas na criação de jogos e na elaboração de manual de instruções para os respectivos jogos. Os alunos foram orientados a elaborar um jogo e a construir seu manual de instruções e, no dia da entrega, trocariam os jogos com os colegas e deveriam, se fosse possível, jogar cada um deles.

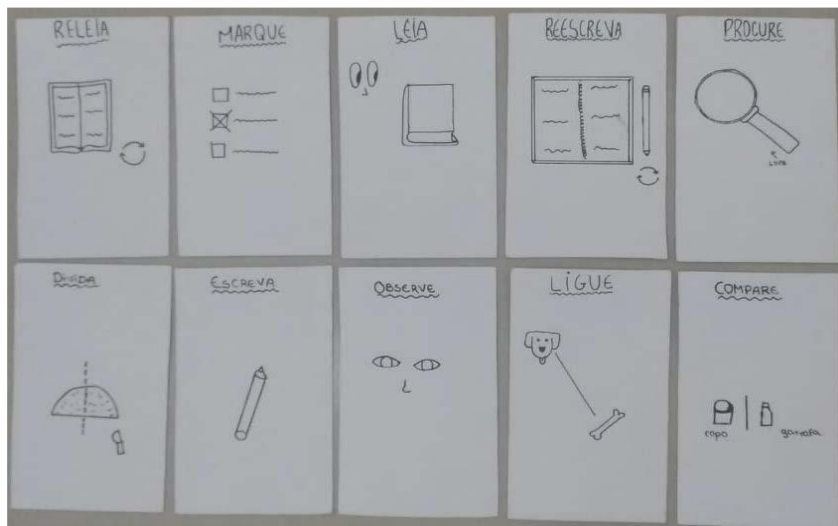
No jogo produzido por esse grupo, os colegas teriam de adivinhar verbos no imperativo. O tabuleiro usado para a brincadeira foi o do jogo original e no lugar do nome 'Imagem e Ação', os alunos colaram por cima, o nome do novo jogo, escrito com letras coloridas: 'Palavra em Ação' e os estudantes fizeram desenhos em fichas – feitas por eles - para representar as ações dos verbos no imperativo.

**Fig. 2 – Jogo e manual de instruções confeccionado pelos alunos**



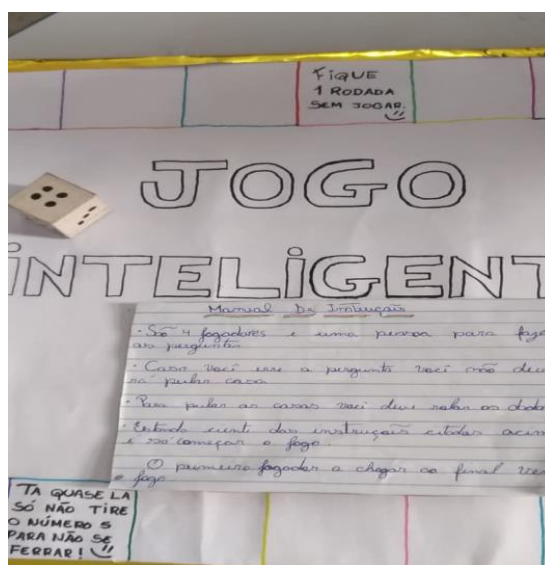
Esses alunos prepararam todas as fichas com papel cartão, do mesmo tamanho, escreveram os verbos e ainda fizeram desenhos que pudessem representar as ações que os amigos deveriam imitar, para que os outros as adivinhassem.

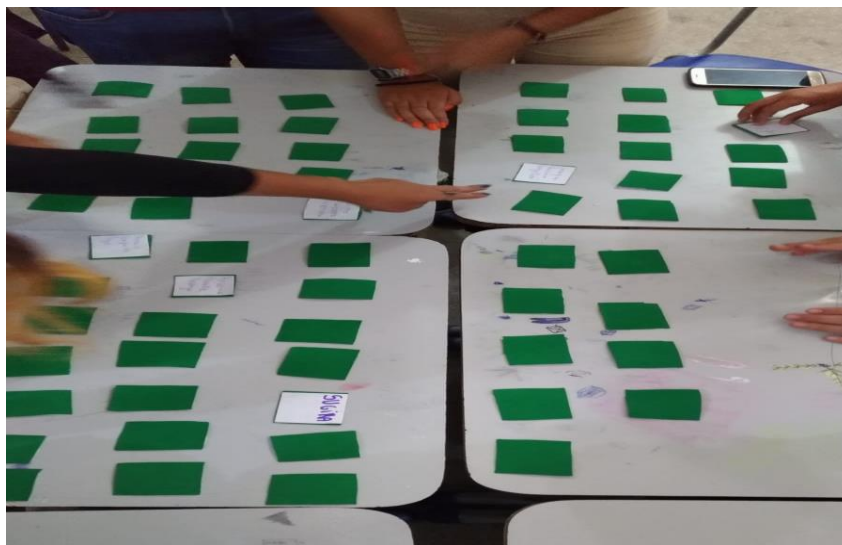
**Fig. 3 – Fichas para o jogo Palavra em Ação confeccionadas pelos alunos**



O Jogo Inteligente também foi elaborado a partir do tabuleiro. O grupo confeccionou o próprio tabuleiro e colocou alguns obstáculos e vantagens escritos nele, como aparecem em alguns jogos desse tipo. Fizeram os pinos coloridos e o dado de cartolina. Continha, ainda, fichas com perguntas sobre verbos.

**Fig. 4 – Jogo e manual de instruções confeccionado pelos alunos**



**Fig. 5 – Jogo da Memória com os alunos em ação**

Na construção dos jogos, os alunos se envolveram com os sentidos dos verbos no modo do imperativo, sua conjugação específica, seu significado, sinônimos, além de articularem a construção de um texto injuntivo com comandos que deveriam ser claros e objetivos com a intenção de fazer com que os colegas brincassem com seus jogos sem que, na medida do possível, precisassem de qualquer explicação.

O terceiro jogo de tabuleiro foi o 'Se Ferrou'. O grupo, assim como o anterior, também produziu um tabuleiro próprio para esse jogo.

**Fig. 6 – Os alunos como protagonistas**

Os alunos usaram um dado que já tinham, mas reutilizaram tampinhas coloridas de garrafa para servirem como pinos, representando os jogadores. Eles escreveram no tabuleiro, em cada casa, a ação que o participante deveria praticar, como: —Leia uma carta!, —Leia um mico!, —Ande duas casas!

As cartas foram feitas com papelão colorido, na parte posterior, e uma folha em branco, na parte anterior, para escreverem as perguntas que eram todas relacionadas aos verbos nos tempos e modos verbais que mais aparecem nos enunciados de questão escolar. E ainda elaboraram cartinhas nas quais os participantes deveriam “pagar mico”<sup>6</sup> para tornar a brincadeira mais atrativa e divertida também.

O manual de instruções foi elaborado pelo grupo de alunos com detalhamento do passo a passo, por meio de enumeração.

#### **Manual de Instruções**

- 1- Primeiro, cada jogador deverá jogar o dado para saber quem irá começar. Cada um deverá jogar o dado, e os jogadores que tirarem os maiores números serão os primeiros a iniciarem o jogo (ordem decrescente).
- 2- Após saber a ordem de início, o jogador da vez deverá jogar o dado, mas dessa vez para saber quantas casas deverá andar.
- 3- Em cada casa haverá instruções, e os jogadores deverão segui-las.
- 4- Em algumas casas haverá instruções para que o jogador leia uma pergunta (na verdade não será o jogador da vez, e sim qualquer outro), e o jogador que vai responder deve acertar. Caso ele erre, ele terá que pegar uma carta de micos e ‘pagar o mico’ que lhe foi designado. Caso ele acerte o jogo, deverá prosseguir e a vez será passada para o próximo jogador.
- 5- Quem chegar ao final primeiro, será o vencedor.

O foco de nossas atividades foram verbos encontrados em enunciados de questão escolar e o texto injuntivo, observando a importância de seus comandos para o cumprimento de suas regras. Ou seja, assim como devemos seguir as orientações de um manual de instruções de jogos para conseguir jogá-los adequadamente, devemos seguir as orientações, os comandos do enunciado de questão escolar para

<sup>6</sup> “Pagar mico” é uma gíria que significa que uma pessoa está fazendo algo vergonhoso.

darmos a resposta de acordo com o que está sendo pedido na questão. Atuamos, assim, na interface análise linguística e compreensão leitora.

## RESULTADOS

De modo geral, a turma foi participativa e criou diversos jogos em que teve a chance de manifestar o comportamento independente, autônomo, e ainda de se familiarizar com os tipos de verbos que aparecem em comandos e com o texto injuntivo que foi a elaboração do manual de instruções. Houve um grupo, porém, que escolheu formular um Jogo da Memória. No entanto, não conseguiu elaborar adequadamente o jogo com o manual de instruções. Todavia, isso não tirou o mérito do conjunto de trabalhos que foram produzidos, pois foram variados e, aproveitamos esse fato para retomar as questões relativas à pesquisa.

Assim, pedimos ao grupo que elaborou o Jogo da Memória e ao restante da turma para que se envolvessem na reformulação do Jogo da Memória, e, nessa fase da pesquisa, focamos na análise do jogo em si, ou seja, em como brincar com essa nova versão na qual havia muitos verbos e seus possíveis sinônimos. Dessa forma, mais uma vez, os alunos foram provocados a lançar mão de estratégias metacognitivas.

Reformular o Jogo da Memória permitiu que os próprios alunos partissem daquilo que já conheciam e do que estavam conhecendo para reconstruí-lo. Nós apenas mediamos, indicamos o meio, pensamos juntos com eles em como poderiam refazer o jogo e toda a turma o reelaborou. Pesquisaram os verbos nos livros didáticos, selecionaram trinta mais frequentes, buscaram seus sinônimos em dicionários, fizeram um gabarito e produziram um novo jogo. Toda essa ação possibilitou aos alunos irem além e explorarem o conteúdo estudado.

Percebemos que a nossa participação em todos os dias das aulas de intervenção foi produtiva, pois também aprendemos a ter um olhar mais reflexivo para esse gênero textual e a entender que a incompreensão não parte somente da sua leitura, mas, por vezes, da complexidade da sua elaboração. A postura ativa nos envolveu, pois nos dispomos a sair daquele lugar determinado por um planejamento rígido e a inovar motivados pela insatisfação com o ensino essencialmente transmissivo.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos subsídios teóricos, tentamos aproximar teoria e prática e apresentamos atividades de intervenção nos apropriando do conceito de metacognição, de estratégias metacognitivas e dos princípios da aprendizagem ativa, considerando, em todas as etapas, os conhecimentos prévios dos alunos, ainda que eles não tivessem consciência exata daquilo que estavam construindo.

No decorrer dessa etapa da pesquisa, os estudantes se envolveram nas atividades de intervenção que foram voltadas para a reflexão das características comuns entre manual de instruções de jogos e enunciado de questão escolar, particularmente os comandos que precisam ser obedecidos, a fim de que a função do texto seja atingida. Além disso, também se comprometeram com a aprendizagem dos sentidos e sinônimos dos verbos frequentes em enunciados de questão escolar, no modo imperativo, no futuro do presente, no infinitivo e no gerúndio, pois costumam ser habituais na tipologia injuntiva. Enfim, a participação dos alunos foi efetiva, sobretudo em relação às atividades realizadas em sala de aula.

Nas análises das atividades executadas pelos alunos, consideramos o comprometimento ativo dos estudantes na realização das tarefas propostas, pois nossa intenção principal era um trabalho mais qualitativo do que quantitativo. Observamos ainda, que as práticas realizadas contribuíram para o desenvolvimento da consciência linguística, visto que verificamos que houve a integração das informações textuais com a ativação do conhecimento prévio e com a capacidade de fazer inferências. Ou seja, visualizamos o uso das estratégias metacognitivas feito pelos alunos.

As estratégias metacognitivas movimentam experiências de ensino e aprendizagem e se relacionam com a qualidade dessa experiência. Os estudantes que monitoram seu aprendizado, expressam sua opinião, atualizam seu conhecimento e adotam novas formas de aprender: aprendem mais. Os professores que são sensíveis a essa proposta de ensino são capazes de, conforme a epígrafe, impulsionar e encorajar vidas.



---

## REFERÊNCIAS

- ABREU, K.; HORA, K.; PINHEIRO, A. C. Compreensão leitora, consciência sintática e metacognição sob a abordagem da psicolinguística educacional: um estudo com o 7º ano do ensino fundamental. **Revista Prolíngua**, João Pessoa, v. 15, n. 2, p. 35-54, ago./dez 2020.
- AMARAL, L. Teoria da testagem, experimentos psicolinguísticos e a avaliação das habilidades de leitura e escrita. *In*: MAIA, M. (org.). **Psicolinguística e Educação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2018. p. 57-79.
- BROWN, A. Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. **American Psychologist**, Washington, v. 52, n. 4, p. 399-413, 1997.
- CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. *e-PUB*.
- ELLIS, K. *et al.* An analysis of research on metacognitive teaching strategies. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Amsterdam, v. 116, p. 4015-4024, 2014.
- FLAVELL, J. H. First discussant's comments: What is memory development the development of? **Human Development**, Washington, v. 14, p. 272-278, 1971.
- FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, Washington, v. 34, p. 906-911, 1979.
- FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. *In*: RESNICK, L. B. (ed.). **The nature of intelligence**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1976. p. 231-236.
- FLAVELL, J. H. Speculation about the nature and development of metacognition. *In*: WEINERT, F.; KLUWE, R. (ed.). **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1987. p. 21-29.
- HACKER, D. J.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A. C. **Handbook of Metacognition in Education**. Abingdon: Routledge, 2009.
- JOU, G. I. de; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006.
- KENTRIDGE, R. W.; HEYWOOD, C. A. Metacognition and awareness. **Conscious Cogn.**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 308-312, jun. 2000.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. rev. Salvador: Malabares, 2005.

MAIA, M. (org.). **Psicolinguística e Metacognição na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

MAIA, M.; GARCIA, D. C. de; FERNANDES, M. Metacognição e educação linguística. *In*: MAIA, M. (org.). **Psicolinguística e Metacognição na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 19-42.

MARINI, J. A. da S. Metacognição e leitura. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 323-329, jul./dez. 2006.

MATTOS, A. H. de A. —**O que é para eu fazer aqui, professora?**: uma análise da compreensão leitora do enunciado de questão escolar. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. **Cognition and Instruction**, New Jersey, v. 1, n. 2, p. 117-175, 1984.

PAPALEONTIOU-LOUCA, E. The concept and instruction of metacognition. **Teacher Development**, Abingdon, v. 7, n. 1, p. 9-30, 2003.

PEREIRA, V. W.; GUARESI, Ronei (org.). **Estudos sobre leitura**: Psicolinguística e interfaces. Porto Alegre: ediPUCRS, 2012.

PILATI, E. **Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa**. Campinas: Pontes, 2017.

ROZENCWAJG, P. Metacognitive factors in scientific problem-solving strategies. **European Journal of Psychology of Education**, Switzerland, v. 18, n. 3, p. 281-294, 2003.

TEIXEIRA, L. *et al.* **Apoema**: Português 6. São Paulo: Editora do Brasil, 2018a.

TEIXEIRA, L. *et al.* **Apoema**: Português 9. São Paulo: Editora do Brasil, 2018b.

TOBIAS, S.; EVERSON, H. T. The importance of knowing what you know: a knowledge monitoring framework for studying metacognition in Education. *In*: HACKER, D. J.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A. C. **Handbook of Metacognition in Education**. Abingdon: Routledge, 2009. p. 107-127.

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. Tradução de Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

ZANOTTO, M. S.; SANTOS, M. T. dos. Construindo uma prática dialógica de letramento: emergências de processos inferenciais e argumentativos. **Signo**, Santa

Cruz do Sul, v. 43, n. 77, p. 202-212, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v43i77.12138>. Acesso em: 9 jun. 2021.

### **Sobre as autoras**

#### **Katia Nazareth Moura de Abreu**

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Mestre em Linguística pela mesma universidade. É professora no Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no setor de Estudos de Linguagem, docente no Curso de Especialização em Língua Portuguesa e membro permanente do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Na pesquisa, tem se dedicado às áreas de Morfologia, Psicolinguística Experimental e Leitura. É membro (pesquisador) do Grupo de Pesquisa "Formação de Professores, linguagens e justiça social" (FFP-UERJ-CNPq). É pesquisador no Laboratório de Psicolinguística Experimental (LAPEX-UFRJ) e é professor colaborador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Teórica e Experimental (GEPEX-UFF).

#### **Andréia Helena de Amorim Mattos**

Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProfLetras/UERJ). Pós-Graduada em Leitura e Produção Textual pela Universidade Estácio de Sá. Licenciada em Letras pela Universidade Estácio de Sá. É professora de Língua Portuguesa da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro. Na pesquisa, tem interesse em temas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa.