

UMA PROPOSTA CRÍTICO-METACOGNITIVA PARA O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: REFLEXÕES E APLICAÇÃO

Frederico T. Ludugério

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-9857-2987>

fredludugério@letras.ufrj.br

Recebido em 13 de outubro de 2025.

Aceito em 30 de dezembro de 2025.

A CRITICAL-METACOGNITIVE PROPOSAL FOR ENGLISH TEACHING AS AN ADDITIONAL LANGUAGE: REFLECTIONS AND APPLICATION

RESUMO: O ensino de línguas envolve diferentes dimensões que se articulam com a finalidade de formar estudantes linguisticamente competentes, bem como cidadãos críticos e autônomos capazes de refletir sobre os usos sociais da linguagem. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discutir os conceitos de Educação Linguística Crítica e metacognição, compreendidos neste trabalho como componentes de uma prática docente integrada no ensino de língua inglesa. Para tanto, realiza-se uma revisão bibliográfica desses conceitos, ancorada em estudos da Linguística Aplicada e da educação crítica, e analisa-se uma sequência de seis aulas desenvolvida em uma turma de 9º ano de uma escola pública estadual, à luz do Currículo de Referência do Estado do Rio de Janeiro. A sequência didática propôs o ensino de elementos linguísticos, com foco em grupos nominais e em estratégias de leitura em língua inglesa, a práticas que favorecem a reflexão crítica e o desenvolvimento de estratégias metacognitivas por parte dos estudantes. As atividades buscaram promover a conscientização sobre a maneira como significados são construídos nos textos, ao mesmo tempo em que incentivaram os alunos a refletirem sobre seus próprios processos de aprendizagem e sobre as dimensões sociais, culturais e ideológicas presentes no ensino da língua. Os resultados apresentados indicam que é possível promover uma prática linguística integrada, na qual a língua é ensinada tanto como um sistema estruturado quanto como uma entidade social, por meio da qual identidades, discursos e relações de poder podem ser problematizados de forma crítico-metacognitiva no contexto da escola pública.

Palavras-chave: Educação linguística; Educação crítica e metacognição; grupos nominais; ensino de inglês e escola pública.

ABSTRACT: Language teaching involves different dimensions that are articulated with the aim of fostering linguistically competent students, as well as critical and autonomous citizens capable of reflecting on the social uses of language. In this sense, this article aims to discuss the concepts of Critical Language Education and metacognition, understood in this study as components of an integrated teaching practice in English language instruction. To this end, a literature review of these concepts is conducted, grounded in studies from Applied Linguistics and critical education, and an analysis is carried out of a sequence of six lessons developed with a ninth-grade class in a state public school, considering the *Currículo de Referência* of the State of Rio de Janeiro. The proposed teaching sequence articulated the instruction of linguistic elements—specifically nominal groups—and reading strategies in English with practices that foster critical reflection and the development of students' metacognitive strategies. The activities sought to raise awareness of how meanings are constructed in texts, while also encouraging students to reflect on their own learning processes and on the social, cultural, and ideological dimensions present in language teaching. The results indicate that it is possible to promote an integrated linguistic practice in which language is taught both as a structured system and as a social entity through which identities, discourses, and power relations can be critically and metacognitively problematized within the context of the public school.

Keywords: Language Education; Critical Education; Metacognition; Nominal Groups; English Language Teaching and Public School.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a língua inglesa, foi se consolidando como a língua da comunicação global, tendo sido reconhecida como a língua franca do mundo moderno, e se transformado em uma *commodity* (cf. Rajagopalan, 2003), *i.e.*, um bem simbólico de grande valor. Apesar dessa consolidação, os desafios em relação ao processo de ensino-aprendizagem desta língua persistem. Um dos muitos caminhos possíveis para a busca da superação dos desafios de se aprender/ensinar inglês passa, a nosso ver, pelo uso de metodologias e estratégias centradas no estudante, o que só será possível a partir da prática docente informada, crítica e em movimento, alinhada, claro, a condições de trabalho dignas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que o ensino de língua inglesa está relacionado não apenas a elementos estruturais da língua (a gramática), mas à visão por meio da qual a língua/linguagem molda o mundo, co-construindo o tecido das relações sociais, políticas e identitárias.

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade dos estudos. É esse caráter **formativo** que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (Brasil, 2018, p. 241, grifo do original).

A sala de inglês, então, deve possibilitar a articulação do conhecimento do funcionamento da língua e seu uso em contexto, visando a formação linguística crítica e consciente. Essa articulação *pode* ser viabilizada por meio de uma prática que integra educação crítica e metacognição.

Assumimos neste trabalho metacognição

como a consciência e o controle do pensamento *voltados para a aprendizagem* (Cross e Paris, 1988). [...] inclui o conhecimento metacognitivo, que é a sua consciência sobre o próprio pensamento e sobre as estratégias que utiliza para aprender. A metacognição também inclui a regulação metacognitiva, que é a forma como se controla o próprio 'pensar

consciente' durante o processo de aprendizagem (Stanton *et. al.*, 2021 p. 1 - grifo nosso).

Stanton, Sebesta e Dunlosky (2021, p. 2) explicam que embora a metacognição tenha despertado muito interesse no campo educacional, sua aplicação ainda é desafiadora. Educadores ainda têm dúvidas sobre como operacionalizar e mensurar uma prática metacognitiva. Os autores afirmam ainda que “estudos de intervenção *em sala de aula* sobre metacognição [...] têm ficado aquém das pesquisas em laboratórios sobre processos e habilidades metacognitivos” (*Op. Cit.*, p. 2, grifo nosso).

Maia, Garcia e Fernandes (2019, p. 21), ao tratarem da metacognição e educação linguística especificamente, apontam 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.

Neste artigo apresentamos uma proposta didática tendo como base os conceitos de educação (linguística) crítica e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas por meio de levantamento bibliográfico e da análise da aplicação de uma sequência de seis aulas no 9º ano do ensino fundamental em uma escola pública no estado do Rio de Janeiro. A sequência é baseada no Currículo Referencial que propõe como texto-base para o 3º trimestre o gênero acadêmico. Das aulas, analisamos: a aplicação das habilidades previstas no Currículo, as atividades de pesquisa para casa que foram propostas, a discussão dos grupos e as apresentações, a explicação e aprofundamento sobre grupos nominais, o tópico gramatical escolhido. Estudos baseados em análise de *corpus*, em abordagens sistêmico-funcionais e experimentais demonstram que textos acadêmicos apresentam alta ocorrência de grupos nominais, os quais funcionam como um importante recurso para condensar e organizar informações (Halliday e Martin, 1993; Schleppegrell, 2004; Diniz *et. al.*, 2011).

Em muitos aspectos, a proposta apresentada aqui se alinha à noção de *transposição didática* (cf. Chevallard, 1985) que consiste do

movimento pelo qual passamos do *saber teórico* (aquele que os cientistas e teóricos elaboram) para o *saber a ensinar* (planejamento e materiais didáticos) e, através deste, ao *saber ensinado* (aquele que realmente acontece em sala de aula)” (Rojo, 2012 p. 175).

O texto está dividido da seguinte forma: discutimos a noção de Pedagogia crítica e ensino de inglês, seguido de um panorama sobre metacognição e educação linguística. Apresentamos, ainda, uma explicação sobre grupos nominais em inglês e português. Na sequência, descrevemos a metodologia e, por fim, os resultados e a discussão.

Este trabalho busca preencher uma *lacuna* entre teoria e prática, como apontado por Ellis (2010), no que tange a transposição do conhecimento teórico para o aplicado. VanPatten (2017) destaca que grande parte do que sabemos a partir da pesquisa não se traduz com facilidade em ações de sala de aula, o que gera insegurança nos professores em relação à implementação em contextos reais de ensino.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Já no final dos anos 1960, Paulo Freire afirmava que

a conscientização implica que o homem ultrapasse a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegar a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (1967, p. 27).

Nessa perspectiva, conscientizar-se, isto é, tornar algo objeto de conhecimento, significa ir além da realidade imediata, tendo em vista outras realidades possíveis, mediadas *por um pensamento crítico* por meio do qual o sujeito se torna coautor de seu processo de aprendizagem. Dessa maneira, as epistêmes cotidianas passam a ganhar centralidade, tornando-se não apenas parte do processo educativo, mas constitutivas dele.

No âmbito do ensino de línguas adicionais (LA)¹, a educação linguística crítica (ELC) tem ganhado capilaridade, em interface com outras áreas. Apesar dos

¹ Como propõe Tilio (2019), esse termo objetiva evitar a noção de língua como sendo estrangeira, *i.e.*, estranha ao falante, e tem sido também usado em pesquisas de cunho cognitivista como em Slabakova (2017) e Souza (2022).

esforços nessa direção, com os trabalhos iniciais de Pennycook (1994), Bronckart (1995) e Rajagopalan (2004), a área ainda é relativamente minoritária (cf. Crookes, 2021), tanto em termos de pesquisa, quanto no que se refere à prática docente.

A ideia de uma pedagogia crítica surge apoiada em Freire (1967, entre outros), cuja obra influencia a discussão sobre uma *práxis* crítica nas diferentes áreas do saber, incluindo o ensino de línguas. Segundo Crookes (2021), a ELC é o resultado do alinhamento entre a pedagogia crítica e os estudos linguísticos, *i.e.*, a Linguística Aplicada.

Lima (2023) aponta diferentes práticas docentes no contexto brasileiro, relacionando o ensino de inglês a temas sociais. Os temas são diversos e incluem sexualidades, concepções acerca do mercado de trabalho e gênero social neste contexto, letramento crítico e documentos oficiais educacionais. Lima pontua, então, que [...] “de modo geral, sob o rótulo da criticidade, as pesquisas articulam o ensino de inglês, as discussões sobre cidadania, participação social e desigualdades, em perspectiva de interseccionalidade com raça, gênero social e sexualidade” (Lima, 2023 p. 144).

Essas perspectivas se alinham a práticas de ELC a partir das propostas de Rajagopalan (2003) para o qual “nossas falas são atravessadas pelas conotações político-ideológicas” (p. 127) e “a crença na neutralidade do educador é ela mesma uma atitude política” (*Op.Cit.*, p. 111). Neste sentido, a ELC é mais que uma ação isolada; ela se constitui parte de um *modos operandi* que deve incluir: concepção de língua/linguagem, formação docente inicial e continuada, elaboração curricular (mais que o currículo em si, embora também o currículo) e sua operacionalização no “chão da sala”. Desse modo, defendemos que uma prática crítica de ensino não se apoia *necessariamente* no tema da aula em si. O que está colocado é que a atitude docente, a maneira de ensinar e pensar, deve ser crítica (cf. Pennycook, 1999 p. 340).

Dessa breve exposição, sublinhamos o fato de que a não neutralidade no ensino de línguas, bem como seus atravessamentos político-ideológicos, conforme discutido por Rajagopalan (2003), manifestam-se *também* por meio da língua enquanto estrutura, dimensão que não deve ser ignorada. Nesse sentido, nossa intenção é pensar o ensino crítico de uma LA a partir de uma perspectiva que

considere o lugar dos elementos estruturais da língua, tendo claro que o ensino desse componente, a gramática, deve assumir uma tríplice dimensão: *forma*, *significado* e *uso* (cf. Larsen-Freeman, 2004; Celce-Murcia, 2014). É por meio da articulação dessas três dimensões que se torna possível promover um pensamento crítico, metacognitivo e emancipador.

METACOGNIÇÃO E ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

A metacognição é entendida como a habilidade de *pensar sobre o pensar*. John Hurley Flavell (1976) é reconhecido como pioneiro sobre o assunto. O autor propõe um modelo de monitoramento cognitivo, o qual integra *experiências metacognitivas*, *objetivos* e *estratégias*. O conhecimento metacognitivo é consciente, estável e controlável (cf. Maia, Cid de Garcia e Fernandes, 2019). Isso quer dizer que, numa perspectiva metacognitiva, as atividades devem se tornar *conscientes* e *explícitas*, partindo da noção de que cada indivíduo dispõe de estratégias de aprendizagem próprias de seu repertório e esse conhecimento *subsidi*a ações de planejamento, monitoramento e avaliação. Nesse sentido, “a metacognição é [...] central para o processo de aprendizagem, pois, ao longo de seu desenvolvimento, aprimoram-se também a autonomia e a independência” (Maia, Cid de Garcia e Fernandes, 2019 p. 20).

Sob o sociointeracionismo (cf. Vygotsky, 1962), Thurck (2012) demarca que a metacognição é também um “processo social” que se desenvolve de forma mediada (cf. Couceiro Figueira, 2003 p. 13). Sobre colaboração/mediação e metacognição, Stanton e colegas (2021 p. 1) afirmam que “ao colaborarem em pequenos grupos, os alunos também podem estimular a metacognição uns nos outros, o que leva a melhores resultados”. Assim, a reflexão por parte do indivíduo acerca dos seus próprios processos cognitivos pode ativar elementos importantes, sendo o principal deles a autoconsciência. A metacognição, portanto, tem *uma dimensão cognitiva* e *uma social* (cf. Brown, 1980; Couceiro Figueira, 2003).

Os trabalhos de Miller (1993) e Jou e Sperb (2016) assumem que a habilidade metacognitiva se desenvolve com a idade. Essa noção se alinha às discussões que relacionam metacognição e experiência (cf. Leffa, 1996), bem como parte da premissa que quanto mais experiência um indivíduo possui, mais capaz ele se torna

de avaliar sua aprendizagem e de adequar as estratégias de aprendizagem que utiliza. No entanto, argumentamos que, de modo geral, a experiência em si *pode* não resultar em desenvolvimento de habilidades metacognitivas. A experiência só será capaz de resultar em metacognição se for enriquecida com estratégias intencionais de desenvolvimento (meta)cognitivo.

Zimmermann, Martins e Rosa (2020) fazem um levantamento em que são mapeados dez trabalhos (9 dissertações e uma tese) entre 2004 e 2017. O trabalho de Machado (2014), por exemplo, teve como objetivo “analisar o uso de estratégias de leitura em textos da língua inglesa, com o intuito de refletir sobre o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem” (Zimmermann, Martins e Rosa, 2020 p. 349). Segundo reportam Zimmermann e colegas, na conclusão do trabalho, atestou-se que os estudantes têm muita dificuldade na leitura de textos em inglês, estando elas relacionadas a fatores linguísticos e não linguísticos. Apesar dos esforços dos estudantes, em relação à leituras, eles ainda são muito dependentes do sentido detalhado em nível lexical, o que parece prejudicar a fluidez leitora.

Ainda, o trabalho de Braatz (2012) discute sobre a metacognição como potencializadora e favorecedora da leitura a partir da tomada de consciência dos sujeitos sobre seus próprios processos leitores. De forma mais geral, o estudo infere a importância “da habilidade de leitura de línguas estrangeiras, em especial nesta investigação da língua inglesa, na perspectiva da metacognição” (Zimmermann, Martins e Rosa, 2020 p. 160). Além disso, Braatz sugere como continuidade da pesquisa a necessidade de verificar a relação entre a “consciência metacognitiva de estratégias de leitura e o desempenho na compreensão leitora de textos na língua inglesa como língua estrangeira com abordagem instrumental” (*Op. Cit.* p. 162).

No que se refere à educação linguística, podemos afirmar que um aluno capaz de pensar metacognitivamente pode ser mais crítico, engajado e autônomo (cf. Maia, Cid de Garcia e Fernandes, 2019). A ELC e a metacognição compartilham a *agência* como (um dos) produto(s) de suas aplicações. Isto pode colaborar para que os estudantes sejam capazes de tomar consciência do seu processo de aprendizagem, apropriando-se dos mecanismos linguísticos implicados, por

exemplo, na compreensão e produção de gêneros textuais e em seus usos de forma crítica e situada.

Essa visão crítico-metacognitiva passa, como já dito, pelo conhecimento de elementos linguístico-estruturais, por meio dos quais a língua se articula e opera em forma e função, criando sentidos em situações de comunicação em contextos sociais. Assim, argumentamos que uma estratégia crítico-metacognitiva será mais bem sucedida se não prescindir da forma, nem fizer dela um fim em si mesma.

Na próxima seção, apresentaremos uma breve explicação sobre grupos nominais, tópico gramatical central trabalhado na sequência das aulas em análise neste trabalho.

GRUPOS NOMINAIS EM INGLÊS E PORTUGUÊS

Denominamos grupo nominal (GN)² “uma unidade semântica e sintática que remete a uma unidade referencial, e cujos elementos não podem ser separados pela inserção de um afixo (como no caso do genitivo) ou outra palavra entre eles” (Diniz, *et. al.*, 2011, p. 4) que é precedido de um artigo (definido ou indefinido, quantificadores como *some* ou *any* ou demonstrativos). Os grupos nominais são sintagmas cujo núcleo é um nome e os itens que o precedem são modificadores que orbitam ao redor do nome, sendo, segundo Quirk *et. al.* (1985), um componente estrutural indispensável na sintaxe da língua por articular nomes e modificadores. Além disso, eles evidenciam a articulação entre forma e sentido, além de intencionalidade e comunicabilidade, auxiliando na apropriação de estratégias discursivas.

Fries (2001) destaca que linguistas concordam que grupos nominais constituem estruturas sintáticas complexas em inglês. Eles podem funcionar como o sujeito da oração como em (1), um complemento verbal (2) ou como um complemento preposicional (3).

(1) ***a long tiring day has finished***

(2) ***She read a very interesting book about history***

² Também composto nominal (Diniz *et. al.*, 2011) ou sintagma nominal (Crystal, 2008). No entanto, vale ressaltar que não é um consenso que grupo nominal e sintagmas nominais sejam sinônimos (cf. Halliday & Matthiessen, 2004). Optaremos pelo termo grupo nominal por este ser mais comumente usado na área de ensino. Trataremos composto nominal, sintagma nominal e grupo nominal como sinônimos.

(3) *The politician was involved in **money laundry** during the election.*

Os GN podem ainda ser mais complexos por terem mais encaixes e serem mais extensos, como em (4):

(4) *They were talking about [the rapid **expansion**] [of digital learning **platforms**] [in developing **countries**].*

No exemplo, há três grupos nominais (demarcados pelos colchetes) cujos núcleos são, respectivamente, *expansion*, *platforms* e *countries*. Os grupos nominais têm, como pode ser observado, natureza recursiva e “não há, teoricamente, uma limitação *gramatical* para o número de pré-modificadores a ser encontrado em um composto em língua inglesa” (Diniz *et. al.*, 2011, p. 6), embora, na prática, comportem três ou quatro pré-modificadores, no geral (cf. Quirk *et. al.*, 1985, p. 1338; Diniz *et. al.*, 2011).

Em (4), *expansion* tem como modificador *rapid*, *platforms* é modificado por *digital learning* e *developing* modifica *countries*. Vale ressaltar, porém, que um modificador em um GN não necessariamente corresponde a um adjetivo, embora dentro do grupo funcione como caracterizador (equivalente em função a um adjetivo), como em *music box*, *book sales* ou *state gasoline tax*. Os termos *music*, *book*, *state* e *gasoline*, fora de um GN, são todos prototipicamente substantivos.

A ordenação típica de um GN em inglês é modificador e núcleo, ou seja, modificador à esquerda do núcleo, como demonstrado nos exemplos até aqui³, uma importante diferença em relação ao português que, no geral, faz o inverso. Comparemos as diferenças apresentadas nos enunciados abaixo, nas duas línguas:

(4a) They were talking about the rapid expansion of digital learning platforms in developing countries.

3

1

2

1

³ Uma exceção apontada por Diniz *et. al.* (2011) é *attorney general* ‘procurador geral’, em que *attorney* é o núcleo e *general* é o modificador.

(4b) Eles estavam falando sobre a rápida expansão das plataformas de aprendizagem digital em países em desenvolvimento. 2

3

A tipologia do português é diferente da do inglês em muitos aspectos. Por exemplo,

[...] existem indicações de que a língua portuguesa seja uma língua “orientada” para a esquerda. Dessa forma, flexões de número tendem a ocorrer antepostas ao núcleo do sintagma (cf. Scherre, 1996) – *as coisa*; de maneira semelhante, a negação nessa língua realiza-se *antes* do verbo (cf. Roncarati, 1997) – *não foi*, e os verbos da voz passiva sintética são raramente conjugados no plural (cf. *Vende-se casas*), uma vez que, geralmente, não se reconhece a informação de número que o sujeito *posposto* plural oferece (Tostes, 2004 p. 219 – itálico do original).

Já o inglês,

[...] coloca as marcas de plural, por exemplo, apenas no núcleo (substantivo ou pronome) do sintagma. Assim, o aprendiz de LE {língua estrangeira} inglês tende a procurar marcas de plural, bem como núcleos do sintagma nos primeiros elementos; em contrapartida, essas marcas localizam-se no final do sintagma nominal (*Op. Cit.*, p. 220).

Ainda, em português, a ordenação de núcleo e modificador *pode* variar, implicando ou não alteração de sentido. Por exemplo, *expansão rápida* e *rápida expansão*, *pesquisa nova* e *nova pesquisa*, *hábitos péssimos* e *péssimos hábitos* são virtualmente idênticos. Já *menino pobre* e *pobre menino*, ou *velho amigo* e *amigo velho*, apresentam sentidos distintos e não podem ser usados intercambiavelmente. Estudos longitudinais do português já demonstraram que o posicionamento dos adjetivos antes do núcleo do SN foi se tornando cada vez mais raro (Callou e Serra, 2003). Assim, em inglês, o *padrão* é a pré-modificação nominal, ao passo que, em português, salvo casos em que há alteração de sentido, o padrão é pós-modificação.

Posto isto, os GNs representam desafios para o estudante brasileiro. A diferença na ordenação entre modificador e núcleo por ser difícil no curso da leitura. Como afirmam Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999, p. 285): “a leitura de textos em língua inglesa frequentemente impõe desafios aos aprendizes no que se refere à interpretação de grupos nominais”.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Considerando o objetivo deste trabalho de discutir os conceitos de Educação Linguística Crítica e metacognição como uma prática docente integrada, além da revisão bibliográfica desses conceitos, buscamos analisar uma sequência de seis aulas desenvolvida no 9º ano de uma escola pública estadual, com base no Currículo de Referencial (CR) do Estado do Rio de Janeiro. O gênero previsto no CR de língua inglesa do 9º ano para o 3º trimestre é o acadêmico. O professor-pesquisador propôs uma trilha que foi realizada em seis aulas. A sequência de aulas foi pensada e executada da seguinte maneira: trabalhar com as habilidades propostas pelo CR, revisar elementos linguísticos como artigo definido/indefinido com explicações com frases isoladas e contextualizadas e apresentar para identificar e interpretar os grupos nominais.

O quadro a seguir mostra as habilidades a serem trabalhadas segundo o CR.

Quadro 1: 3º trimestre: a língua inglesa no mundo

UNIDADES TEMÁTICAS	TRIMESTRE	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Práticas de escrita	3º	Produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas	(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.
A língua inglesa no mundo		Expansão da língua inglesa: contexto histórico	(EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.
A língua inglesa no mundo		A língua inglesa e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político.	(EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial, aplicando esta mesma análise

		no contexto estadual e municipal.
--	--	-----------------------------------

Fonte: Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro – 9º ano EF – Adaptado (2025, p. 68, grifo nosso)

Por se tratar de uma trilha de atividades realizadas dentro do 3º trimestre deste ano (2025), foram escolhidas algumas das habilidades para a primeira parte das aulas, levando em consideração o gênero textual.

Em relação à habilidade *EF09LI17*, os alunos foram divididos em grupos e tiveram que conduzir uma breve pesquisa em casa com o objetivo de promover reflexão crítico-metacognitiva, seguindo o seguinte roteiro⁴:

Tabela 1: Perguntas norteadoras para a pesquisa em grupos

Grupo 1: Onde surgiu a língua inglesa? Quais povos influenciaram a formação do inglês (por exemplo: saxões, vikings, normandos)? A partir de qual momento histórico o inglês começou a se espalhar pelo mundo?
Grupo 2: O que foi o Império Britânico? Por que o domínio britânico ajudou a espalhar a língua inglesa? A colonização foi apenas um processo de expansão cultural ou também de dominação? Explique.
Grupo 3: Como o inglês chegou aos Estados Unidos e ao Canadá? Em quais países da América Central e do Caribe o inglês também é falado? Cite países africanos que têm o inglês como língua oficial. O inglês é a única língua falada nesses países?
Grupo 4: Quais países asiáticos foram colonizados pelos britânicos e ainda usam o inglês hoje? Por que o inglês continua sendo importante nesses países mesmo depois do fim da colonização? Como o inglês chegou à Austrália e à Nova Zelândia? O que aconteceu com as línguas indígenas dessas regiões após a colonização?
Grupo 5: O que significa dizer que o inglês é uma “língua global”? Quais são as principais diferenças entre o inglês britânico e o americano? Onde mais o inglês é usado hoje, mesmo em países que não foram colônias inglesas (por exemplo: na internet, na música, nos filmes etc.)? Os alunos trouxeram as respostas e usamos as aulas para discutir do ponto de vista histórico essas questões que precederam a atividade com a estrutura e o texto em si.

Fonte: elaboração própria

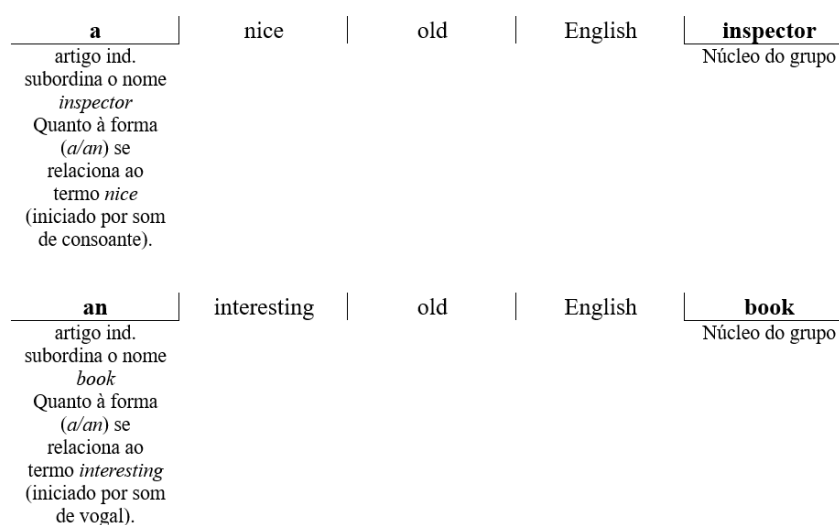
O professor lembrou o uso dos artigos indefinido (*a/an*) e definido (*the*) e como esses elementos podem estar relacionados com a formação de GN.

A Figura 1 ilustra como (5) e (6), exemplos usados em sala, foram explicados pelo professor.

⁴ O professor fez uso de Inteligência Artificial para elaborar as perguntas.

- (5) a nice old English inspector.
 (6) an interesting old English book.

Fig. 1: Diagrama com a explicação do uso de artigos em grupos nominais



Fonte: elaboração própria

Na leitura no par português – inglês, para a acomodação do GN em português, é possível aplicar uma forma de leitura do final para o início (*backwards reading*), recurso frequentemente explicitado em aulas de inglês instrumental (ver exemplos 4a e 4b).

Como exercício de fixação, os estudantes fizeram atividades de relacionar colunas (artigo + modificador + substantivo), identificação morfológica, decodificação (tradução) e leitura de textos curtos em inglês, os quais acompanhavam perguntas de interpretação.

O professor optou por trabalhar, neste primeiro momento, com textos como reportagem com linguagem acadêmica antes de tratar do gênero artigo/texto científico em si. Os textos utilizados foram *Human Bodies Make Their Own*

Morphine, extraído e adaptado do *National Geographic News*⁵ e *Stem cells relieve Parkinson's in rats*, extraído de *Newsweek*, além de pequenos parágrafos de outros textos.

Uma das tarefas do ensino de língua inglesa é contribuir com formação de bons leitores. Como a turma escolhida para esta discussão foi o 9º ano do EF, destacamos as atividades mencionadas na seção anterior por elas prefaciarem de certa forma um dos focos do ensino de inglês no Ensino Médio: o ENEM, que é um exame que recruta sobremaneira a habilidade de se ler textos em inglês.⁶

A pesquisa desenvolvida neste estudo adota uma abordagem qualitativo-descritiva e, portanto, a análise dos dados é de natureza interpretativa. Essa análise será apresentada na seção seguinte, organizada em três partes: a primeira dedicada às perguntas e aos debates realizados em sala de aula, com discussão das respostas dos alunos às questões apresentadas na Tabela 1; a segunda aborda a forma como o tópico gramatical foi trabalhado, bem como as atividades propostas; e a terceira apresenta os textos explorados, analisando de que maneira os debates iniciais e a explicação gramatical foram sendo materializados no trabalho com os textos.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Parte 1: Perguntas para pesquisa e debate em sala

A atividade referente à habilidade *EF09LI17* do CR (debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania – ver Tabela 1). Todas as perguntas que foram enviadas para a casa como pesquisa, foram pré-respondidas em sala tendo por base os conhecimentos/opiniões dos alunos. Destacam-se *algumas* das respostas.

Para “onde surgiu a língua inglesa?”, por exemplo, muitos alunos responderam “Estados Unidos”. Por isso até para a pergunta “a colonização foi apenas um processo de expansão cultural ou também de dominação?”, a maior

⁵ Disponível em: <https://www.nationalgeographic.com/animals/article/100426-natural-morphine-drugs-humans-mice> <Acesso: 19/10/2025> Foi usada em sala a versão adaptada do texto que foi questão do ENEM/2013.

⁶ Ou espanhol, a depender da escolha do estudante.

dúvida dos alunos foi de relacionar *colonização* com *domínio do inglês*. Pelas respostas, foi possível observar que, por relacionarem a língua inglesa apenas com os Estados Unidos da América, a noção de colonização não fazia sentido já que, no entendimento dos alunos, os EUA foram colonizados (e não colonizadores).

Para a questão “cite países africanos que têm o inglês como língua oficial. O inglês é a única língua falada nesses países?”, a resposta-pergunta foi em uníssono: “há países africanos que falam inglês?” A forma como os estudantes se engajaram com as perguntas permitiu que o professor, por meio de pesquisa prévia, antecipasse questões de ordem histórica da língua sob uma perspectiva crítica e decolonial⁷ para a discussão nas aulas subsequentes.

Já na apresentação (pós-pesquisa em casa) das respostas para as perguntas do Grupo 1, apresentamos, para fins de demonstração para este trabalho, uma nuvem de palavras⁸ a partir das respostas dos alunos.

Fig. 2: Nuvem de palavras



Fonte: elaboração própria

Chamou atenção o fato de o grupo relacionar expansão a *força* e *potência*, de forma, até então, acrítica por não questionarem o porquê de ser possível, num contexto histórico, fazer o uso da força e como se dá o processo de construção de uma potência. O professor interveio fazendo com que os alunos questionassem as ideias de expansão cultural e dominação e como essas noções estão relacionadas

⁷ Remetemos o leitor a Guerra (2025) para discussões sobre decolonialidade e ensino de inglês.

⁸ <https://wordart.com>

ao apagamento histórico-cultural de povos minorizados nas sociedades, sobretudo nas colonizadas. Mais que isso: como esse pensamento colonial está perpetuado em relações de poder, mesmo em países colonizados, como os Estados Unidos e o Brasil, nas várias relações impostas nos diferentes extratos sociais, passando pelas relações interpessoais que repetem e por vezes perpetuam um jeito único de ser, de viver, de crer e de falar como sendo o correto.

Para as perguntas do Grupo 4⁹, o professor tomou nota, a partir das falas dos estudantes, da maneira como a resposta à pergunta foi composta.

Quadro 2: Resposta do grupo

O inglês continua sendo a língua mais importante mesmo depois do fim da colonização porque ele é a língua mais importante no cenário mundial, independentemente de ser a língua de um país ou não. As línguas indígenas deram lugar ao inglês e deixaram de ser ensinadas em países colonizados. Em muitos casos, indígenas aderiram a língua inglesa e a aprenderam, o que reforçou que ela fosse mantida no país mesmo após a colonização.

Fonte: elaboração própria

Foi discutido sobre a carga de passividade numa colocação como “as línguas indígenas deram lugar ao inglês” ou em “indígenas aderiram a língua inglesa”. Os estudantes argumentaram que essa não era uma resposta deles necessariamente, mas fruto da pesquisa feita para o trabalho. Essa questão oportunizou um debate importante sobre *críticidade*. Um leitor acrítico toma como fato histórico que, por volição e não por imposição, os habitantes originários das terras colonizadas “aderiram” à língua do colonizador. Esse aspecto resultou numa discussão ativa entre os alunos que questionaram, por exemplo, a relação entre o português e línguas indígenas. Além disso, coube ao professor trazer para o debate o porquê de ser o inglês “a língua da academia” (já que este é o gênero proposto para o 3º trimestre, o qual viria a ser trabalhado ao longo do trimestre).

O Grupo 5 se mostrou um pouco mais tímido na apresentação e trouxe respostas mais objetivas. Ainda assim, foram capazes de relacionar suas perguntas

⁹ As respostas dos grupos 2 e 3 foram muito semelhantes às dos grupos 1 e 4, que foram mais eloquentes no debate em sala e por isso estão destacadas aqui.

às do Grupo 1, ressaltando que a manutenção de uma língua (e cultura) como sendo o “modelo para o mundo” implica em dominação via força militar, econômica, tecnológica e política. Alguns alunos, inclusive, destacaram a recente taxação de 50% imposta ao Brasil pelo governo norte-americano¹⁰ como exemplo de (tentativa de) manutenção hegemônica e demonstração de poder.

Dessa forma, é importante que o professor considere que o ensino de inglês deve servir aos interesses da autonomia crítica e cidadã do aluno como membro de uma comunidade global e não à perpetuação de uma noção de língua que seja veículo da ideia de dominação. Como bem nos aconselha Rajagopalan (2013 p. 159): [...] “devemos nos esforçar para que nós, como professores, ensinemos inglês para que os alunos dominem a língua e não fiquem eternamente no encantamento do idioma e da cultura específica muitas vezes fantasiada que o acompanha”. E ainda: [...] “o grande desafio é ajudar os aprendizes a dominarem a língua sem serem dominados por ela” (Rajagopalan, 2005a *apud* Rajagopalan, 2013 p. 159).

Parte 2: *Explicação e tarefas com grupos nominais*

O professor reforçou a ideia de que elementos linguísticos como GN são articuladores que ganham sentido *no texto*. Foi dada uma definição para GN e sua importância na construção do enunciado. Foi conduzida uma atividade como demonstrado na imagem abaixo:

Fig. 3: Atividade de fixação

¹⁰

Disponível em:
<https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/trump-assina-decreto-que-oficializa-tarifas-de-50-ao-brasil/> <Acesso em 8 de janeiro de 2026>.

1) Circule o substantivo e sublinhe os adjetivos nas frases abaixo e **coloque as traduções** na frente:

- a) The blue car in the garage
- b) An old wooden table in the kitchen
- c) A fast program of intervention
- d) An expensive silk t-shirt
- e) A new smartphone with a powerful camera
- f) The beautiful old house on the mountain
- g) A fast red sports car
- h) The large round mirror on the wall
- i) A small noisy café on the corner
- j) A song with a strong message

Fonte: elaboração própria

Essa atividade priorizou a decodificação dos GN e, por conseguinte, diferenças e semelhanças entre as línguas. Alguns alunos chamaram a atenção em relação à letra (d) da atividade. O grupo “an expensive silk t-shirt”, foi traduzido por alguns como “uma camisa de seda cara” ao que os próprios alunos questionaram se não seria “uma camisa cara de seda”, reforçando um dos objetivos da tarefa: *perceber como escolhas estruturais têm implicação discursiva e podem afetar o sentido*. Essa percepção crítico-metacognitiva dos estudantes vai ao encontro do que Scott *et. al.* (1988, *apud* Celani *et. al.*, 2005, p.11) definem como categorização: um grupo de entidades referenciados dentro do texto, diante do qual o leitor decide quais entidades pertencem umas às outras (cf. Soares, 2020). Essa decisão não é aleatória, mas está relacionada às possibilidades internas da língua, que se articula para fins de uso e comunicação eficaz.

É importante pontuar que no curso da decodificação os estudantes foram percebendo diferenças e semelhanças entre o português e o inglês, como nos casos de marcação de gênero/número nos adjetivos em português, o que não ocorre em inglês. Com isso, foi possível revisar aspectos do português, oportunizando o que prevê a BNCC: “O aprendizado de uma língua estrangeira contribui para ampliar a consciência linguística e crítica dos estudantes, possibilitando-lhes compreender

melhor o funcionamento da própria língua materna e refletir sobre as semelhanças e diferenças entre as línguas e culturas” (Brasil, 2018, p. 241).

Na sequência, foi proposta uma atividade também com decodificação, mas com auxílio de pistas (ou *cues* do inglês), como demonstrado a seguir.

Fig. 4: relação imagem + adjetivo para a formação de GN

7) Combinando a imagem com a palavra dada, crie frases, como fizemos em sala. Lembre-se: você deve usar o artigo definido ou indefinido + a característica que já está junto com a figura + o substantivo:



TALL



OLD

Fonte: elaboração própria

Parte 3: Texto

Para o primeiro texto, orientou-se que os alunos recorressem aos termos cognatos (termos idênticos ou semelhantes ao português), geralmente abundantes em textos (de cunho) acadêmico(s). Kleiman (1992) aponta as estratégias de identificação de cognatos e localização local e global como estratégias metacognitivas, ou seja, o leitor se movimenta no texto de forma consciente, sabendo o objetivo da leitura.

O texto a seguir foi trabalhado:

Our bodies produce a small but steady amount of natural morphine, a new study suggests. Traces of the chemical are often found in mouse and human urine, leading scientists to wonder whether the drug is being made naturally or being delivered by something the subjects consumed. The new research shows that mice produce the “incredible painkiller” — and that humans and other

mammals possess the same chemical road map for making it, said study co-author Meinhart Zenk, who studies plant-based pharmaceuticals at the Donald Danforth Plant Science Center in St. Louis, Missouri.

Na atividade, as seguintes perguntas foram propostas: (1) *O que o nosso corpo produz?* (2) *Quem sugere que ele produza isso?* (3) *Onde esses químicos (a morfina) são encontrados?* (4) *O que os novos estudos demonstram que os ratos produzem?* (5) *O que humanos e outros mamíferos possuem que é igual?* (6) *O que o Dr. Meinhart Zenk estuda?*

Em grupos e com o auxílio do professor, os alunos discutiram, levando em conta que a leitura correta de cada grupo nominal sublinhado correspondia à resposta para cada uma das perguntas propostas. Com a tarefa, foram trabalhados: *o uso de palavras cognatas/transparentes neste tipo de texto, estratégias de leitura específicas e diferentes finalidades leitoras (leitura para construção do sentido do todo e leitura para extração de ideias/informações específicas)*. A rigor, a tarefa era decodificar os grupos nominais *no contexto*.

Alguns aspectos interessantes da produção dos alunos estão destacados no quadro abaixo.

Quadro 3: Aspectos abordados ao longo da atividade

Fonte: elaboração própria

ALGUNS TERMOS DISCUTIDOS	DISCUSSÃO
<i>steady amount of natural morphine</i>	Os alunos perceberam, tendo como base as letras (a), (b) e (c) da primeira atividade, que “essas palavras”, nos termos deles (em referência às preposições <i>of</i> e <i>in</i> , por exemplo) “interrompem a leitura invertida” como em “of natural morphine”.
<i>a new study suggests</i>	Alguns alunos questionaram o fato de <i>suggests</i> estar “no plural” embora “a new study” seja uma expressão singular. O professor interveio, lembrando-os que esse conteúdo já havia sido trabalhado: a 3ª pessoa do singular no presente simples.
<i>incredible painkiller</i>	Uma aluna que tem contato com séries e filmes, identificou o termo <i>killer</i> como ‘assassino’. Essa constatação permitiu que o professor explicasse a relação do sufixo <i>-er</i> , como em <i>teach/ER</i> , <i>sing/ER</i> . Neste caso, o termo <i>killer</i> justaposto a <i>pain</i> , o que os alunos sabiam que significa <i>dor</i> . Um aluno pontuou que “é igual os grupos nominais, então, já que fica trocado. Seria como um assassino de dor?” O professor não interveio imediatamente e permitiu que os discentes construíssem esse significado entre si, considerando o texto que estava sendo trabalhado. O professor mediu para propor um correlato para o termo em português: analgésico.
<i>the same chemical road map</i>	Embora tenham decodificado o grupo “chemical road map”, os estudantes e o professor tiveram dificuldade para adequar como esse grupo ficaria em português. O professor pediu que os alunos fossem à outra sala e explicassem o texto para a professora de Biologia e a perguntassem qual seria, nesse contexto, a melhor tradução para o termo. A professora explicou e eles entenderam que a melhor opção seria “a mesma rota bioquímica”. Os alunos e o professor não entenderam bem o que isso seria na prática. O docente convidou então a professora para, na aula seguinte (de inglês), participar brevemente com a explicação (em termos técnicos) do sentido de <i>the same chemical road map</i> no texto.

Interessante que, ao perceber, por exemplo, que uma ocorrência (a presença da preposição, neste caso) “desafia” a “fórmula” dada pelo professor, os aprendizes foram capazes de pensar de forma metacognitiva. Ou seja, partindo de uma observação própria, notaram que a língua *em contexto* extrapola limites prescritivos rígidos. Um aluno cuja formação seja crítico-metacognitiva percebe nuances para

além da instrução docente. Stanton, Sebesta e Dunlosky (2021 p. 2) afirmam que “a metacognição permite que os alunos pensem de forma mais próxima à de um especialista e sejam mais eficazes e eficientes em sua aprendizagem”. Aprender implica, dentre outras coisas, em ser “agente do nosso próprio pensamento” (Kluwe, 1982, p. 222). Neste contexto, é possível notar não apenas a apropriação da forma e do conteúdo da língua, mas também a possibilidade de falar sobre a consciência do conhecimento.

O fato de os estudantes relacionarem *suggests* com plural, por exemplo, não deve ser tomado como um erro em relação à língua-alvo. Ressalta-se a consciência da relação de concordância (sintagma nominal + sintagma verbal, núcleo da predicação). Além disso, considerando a experiência linguística dos alunos em muitas escolas públicas, reforça-se que a língua dominante é a base linguística na qual os estudantes se apoiam no processo de aprendizagem de línguas adicionais. A consciência disso por parte do docente permite que decisões pedagógicas sejam tomadas de forma mais assertiva, evitando: (i) objetivos inatingíveis e/ou (ii) super simplificação do processo, de forma que o ensino da língua não estimule a metacognição e remonte a uma forma de gramática-tradução.

A discussão corporificada a partir do termo *incredible painkiller* demonstra que a construção do conhecimento pode se articular de forma descendente (*top-down*) e ascendente (*bottom-up*). Trazemos uma intervenção feita por uma aluna a partir de seu conhecimento prévio do termo *killer*. A decomposição do verbo (*kill*), seguido do sufixo *-er* coube ao professor, possibilitando co-construção e expansão linguística. Os alunos perceberam que a regra de leitura apresentada para a sentença (*backwards reading*), caberia também na decodificação no nível da palavra (*painkiller*: “dor assassino”). Os discentes foram capazes de demonstrar um conhecimento integrado, i.e., *bottom-up* e *top-down*. Ou seja, essas estratégias estão à disposição do aprendiz *desde que haja exposição intencional, mediação, espaço de autorregulação e avaliação*. Não haverá prática crítico-metacognitiva se o professor se colocar como o agente central e único do processo.

A última expressão (*the same chemical road map*) do quadro, ilustra de forma efetiva o que afirmamos sobre a atuação do professor: abrir espaço para uma prática crítico-metacognitiva implica em abrir mão da tentativa de controle absoluto

do currículo, do plano, do conhecimento e da língua. Uma aula que vise privilegiar o exercício do *pensar sobre o pensar* só é possível pela co-construção: professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor. O fato de a aula seguinte ter iniciado com a professora de Biologia dando uma explicação sobre o que significa “a mesma rota bioquímica”, embora fora do planejado, exemplifica uma integração de saberes desejável que pode estimular uma ação docente crítico-metacognitiva. Tal integração é prevista pela BNCC que enfatiza a importância de “favorecer a reflexão crítica sobre o uso da língua inglesa em diferentes contextos, em articulação com outras áreas do conhecimento, explorando temas relevantes para a vida do estudante e para a sociedade” (Brasil, 2018, p.244).

Ao final, os estudantes responderam à pergunta proposta no ENEM/2013 (que acompanha o texto trabalhado)¹¹. A questão foi respondida corretamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se articular uma proposta de aula de língua inglesa tendo por base as discussões sobre ELC e metacognição sugeridas aqui, de maneira integrada.

Desde as primeiras propostas de métodos tendo por base a episteme behaviorista, o ensino de línguas tem tentado diferentes maneiras para que o acesso a uma língua adicional seja mais efetivo. No entanto, é importante lembrar que não se deve simplesmente substituir a ‘mecânica da cabeça vazia’ do behaviorismo por uma máquina mais sofisticada que processa informações, mas, ainda assim, segue um modelo mecanicista simples (cf. Hacker, Dunlosky, Graesser, 2009, p.1). A subversão crítica da pedagogia freireana passa obrigatoriamente pela atuação *em linguagem* (cf. Halliday, 2004), a qual deve refutar uma lógica simplista e adotar um pensamento linguístico *simplex* (cf. Maia, 2024) que compreende a língua como *forma com significado* (cf. Gallego e Chomsky, 2020).

¹¹Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/dia2_caderno5_amarelo.pdf. Questão 94. A tarefa de casa foi com o texto *Stem cells relieve Parkinson's in rats*. Como este trabalho tem (também) como finalidade oferecer recurso prático aos professores, deixaremos o texto e a tarefa disponíveis em: <https://docs.google.com/document/d/1PonD4YBxVhBeB7aOZRRKlOswiJ0cSXFx9pimueg9ypA/edit?usp=sharing>.

Hooks (2020, p. 45) argumenta que "a democracia prospera em ambientes onde o aprendizado é valorizado, onde a habilidade de pensar é marca de cidadania responsável, onde a liberdade de expressão e o desejo de dissentir são aceitos e incentivados". Dessa forma, uma proposta linguística crítico-metacognitiva deve considerar de forma sistemática e intencional as diferentes dimensões de língua e de cidadania implicadas na formação linguística discente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018.
- BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1995.
- CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 4. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2014.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.
- COUCEIRO FIGUEIRA, A. P. **Leitura em língua estrangeira: processos cognitivos e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- CROOKES, G. V. Introduction to the Special Issue on Critical Language Pedagogy. **Education Sciences**, v. 11, p. 2-4, 2021a.
- DINIZ, P. S.; BRITTO, P. H. ; RODRIGUES, E. S. . Os compostos nominais em língua inglesa: uma proposta de categorização para termos técnicos da área de engenharia. **Revista Gatilho** (PPGL/ UFJF. Online) , v. 14, p. 5, 2011.
- ELLIS, R. **Second Language Acquisition, Teacher Education and Language Pedagogy**. *Language Teaching*, v. 43, n. 2, 2010, p. 182–201.
- FARIAS, P. F.; WIELEWICKI, H. G. Educação Crítica em Línguas Adicionais: princípios norteadores para um fazer docente crítico. **Perspectiva**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 1–18, 2023. DOI: 10.5007/2175-795X.2023.e92422. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/92422>. Acesso em: 10 out. 2025.
- FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, Lauren B. (ed.). **The nature of intelligence**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1976, p. 231-236.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIES, P. H. Themes, methods, and problems in functional discourse analysis. In: COULTHARD, M. (ed.). **Advances in written text analysis**. London: Routledge, 2001. p. 317–359.
- GALLEGO, Á. J.; CHOMSKY, N. **A faculdade da linguagem: um objeto biológico, uma janela para a mente e uma ponte entre disciplinas**. Tradução de Anieli Improta França e Marcus Maia. Revista Linguística, Rio de Janeiro, v. 16, n. esp. comemorativo, p. 52–84, nov. 2020.
- GUERRA, B. Repensando o ensino de inglês: uma perspectiva decolonial e intercultural crítica. **Revista Sede de Ler**, v. 15, n. 1, jan./dez. 2025. ISSN 2675-200X.
- HACKER, D. J.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A. C., orgs. **Handbook of metacognition in education**. New York: Routledge, 2009.
- HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. **Writing science: literacy and discursive power**. London: Falmer Press, 1993.
- HALLIDAY, M.A.K; MATTHIESSEN, C.M.I.M. 3rd ed. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 2004.
- HOOKS, b. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Editora Pontes EdUNICAMP, 1992.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- LIMA, S.C. **Ensino de inglês na escola pública em perspectiva INdisciplinar e dialógica**. Revista da ANPOLL, Florianópolis, v. 52, n. 2, p. 138–156, jun./out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v52i2.1556>.
- MAIA, M.; GARCIA, D. C. de; FERNANDES, M. Metacognição e educação linguística. In: MAIA, Marcus (org.). **Psicolinguística e metacognição na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. ISBN 978-85-7591-589-9.
- PENNYCOOK, A. Introduction: Critical Approaches to TESOL. **TESOL Quartely**, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.
- PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.
- QUIRK, R.; GREENBAUM, S.; LEECH, G.; SVARTVIK, J. **A comprehensive grammar of the English language**. London: Longman, 1985.

RAJAGOPALAN, K. **Linguística aplicada: perspectivas para o século XXI**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2012.

SCHLEPPEGRELL, M. J. **The language of schooling: a functional linguistics perspective**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

STANTON, J. D.; SEBESTA, A. J.; DUNLOSKY, J. Fostering metacognition to support student learning and performance. **CBE—Life Sciences Education**, v. 20, n. 2, p. fe3, 2021. DOI: 10.1187/cbe.20-12-0289.

THURCK, A. N. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Viçosa, março de 2012. Metacognição e autonomia como aliadas do processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

VANPATTEN, B. **While we're on the topic: BVP on language, acquisition, and classroom practice**. Boston: Cengage Learning, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

ZIMMERMANN, A.; MARTINS, B.; ROSA, C. Metacognição e o estudo de língua inglesa como língua adicional: uma revisão bibliográfica. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 2, p. 338–355, 2020. DOI:

<http://dx.doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.338-355.1881>

Sobre o autor

Frederico Torres Ludugerio

Doutor e mestre em Linguística pela UFRJ. Professor de língua inglesa da SEEDUC. Membro do LAPEX (Laboratório de Psicolinguística Experimental) e do SOPA (Laboratório de Línguas de Sinais e Orais em Psicolinguística e Aquisição) da UFRJ. É ainda membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicolinguística Educacional (GIPPSIE) da UERJ. Trabalha com a interface aquisição e ensino, experimentação linguística e sala de aula e L2 e teoria gerativa.