

# A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A METACOGNIÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA LEITURA À DISTÂNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Valdenildo dos Santos \*  
Claudia Valéria Gonçalves Loroza \*\*

**Resumo:** Este artigo apresenta reflexões sobre a prática pedagógica no uso de atividades inspiradas em sequências didáticas, conforme modelo proposto por Schneuwly e Dolz (2004), em que o gênero discursivo atua como ferramenta metacognitiva no trabalho com práticas de leitura e escrita em contexto escolar. São apresentadas observações sobre o uso da metacognição no processo de aprendizagem no ensino a distância a partir de acompanhamento de alunos do Centro de Ensino de Jovens e Adultos (CEJA) – RJ, modalidade semipresencial, por meio de questionário e observação de seu comportamento em torno da leitura de textos antes e após a sequência de atividades metacognitivas em que executaram as tarefas propostas. O trabalho leva à constatação de que a autorregulação é fator determinante no desenvolvimento de uma postura autônoma na administração da própria aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Ensino-aprendizagem. Desenvolvimento cognitivo. Metacognição. Sequência didática.

## DIDACT SEQUENCE AND METACOGNITION AS A STRATEGY FOR READING FROM A DISTANCE IN PORTUGUESE LANGUAGE

**Abstract:** This article presents reflections on the pedagogical practice in the use of activities based on the didactic sequences, according to the model proposed by Schneuwly & Dolz (2004), where the discursive genre acts as metacognitive tool in working with reading and writing practices in schools. Observations are presented on the use of metacognition in the learning process in distance learning from students monitoring of the Youth and Adult Education Center (CEJA) - RJ, blended learning, by means of questionnaire and observation of their behavior regarding the reading of texts before and after the sequence of metacognitive activities performed by the students according to the tasks proposed. The work leads to the conclusion that self-regulation is an important factor in the development of an autonomous position in the administration of self-learning.

**Keywords:** Teaching-learning. Cognitive development. Metacognition. Didactic sequence.

## Introdução

É patente o espaço que o ensino semipresencial vem assumindo na sociedade moderna. O estudante acessa um conteúdo e vê-se diante da responsabilidade de sistematização. O acompanhamento presencial, que geralmente ocupa pequeno período na carga-horária do curso, não é suficiente para suprir as carências de assimilação de conceitos resultantes da aprendizagem solitária na qual são verificados significativos entraves no desempenho escolar ao serem ativadas aptidões cognitivas e metacognitivas.

O ensino semipresencial aqui focalizado exige do aluno leitura e entendimento de apostilas e execução de provas sem a interferência do professor. Visto que a participação do professor fica restrita à elaboração e correção de provas, há o estabelecimento de momentos presenciais destinados a atividades que abordem dificuldades frequentes apresentadas pelos estudantes no cotidiano de aprendizagem. Trata-se de um trabalho distinto do ensino regular que exige também distinção no recorte de conteúdo, na organização de material didático e na seleção de metodologias de ensino e formas de avaliação.

Por essa perspectiva, é relevante a ampliação de habilidades e o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura, compreensão e produção de texto, que respaldem todo o processo instrutivo, independentemente da área do conhecimento em estudo.

O presente trabalho busca refletir sobre as dificuldades de aprendizagem dessa clientela e como o desenvolvimento de estratégias metacognitivas pode atribuir ao aluno autonomia na gestão dos conhecimentos acessados.

Para tal, é orientada a implementação de Sequências Didáticas cujas intervenções pedagógicas, por intermédio das oficinas, desenvolvem, pela metodologia que as sustenta, atividades que implicam automonitoramento do aprendiz.

A pesquisa consta das seguintes etapas: análise de conhecimentos prévios dos alunos por intermédio de aplicação de questionário, execução de Sequência Didática aplicada em três oficinas e avaliação dos resultados com base na observação da autonomia ou não em atividades de leitura e estudos posteriores ao trabalho feito, no decorrer do curso à distância. É a interpretação dos dados coletados por meio de entrevistas, organizada em gráficos, que embasa as etapas seguidas na elaboração da Sequência Didática.

Busca-se aqui apresentar a Sequência Didática como mais uma opção de atividade em encontros presenciais para desenvolvimento de capacidades de autorregulação do cursista que executa maior parte de suas tarefas sem orientação docente.

## **Fundamentos teóricos**

Conceito cunhado pelo psicólogo americano de Massachussets John H. Flavell (1976), metacognição é a atividade mental na qual são focalizados pelo indivíduo os próprios processos cognitivos e compete:

[...] entre outras coisas, ao monitoramento ativo e à conseqüente regulação e orquestração desses processos em relação aos objetos cognitivos ou dados sobre os quais eles incidem, usualmente a serviço de alguma meta e objetivo concreto. (FLAVEL, 1976, p. 232, tradução nossa).

Ao partir do princípio de que os alunos, ao serem expostos a determinados textos para interpretação, encontram dificuldade em como começar o processo de leitura, recomenda-se a orientação do professor como mediador da aprendizagem de leitura e escrita de textos com base em processos metacognitivos, porque:

[...] as situações mais efetivas da aprendizagem são aquelas em que os alunos são orientados por seus professores para facilitar-lhes a aquisição e desenvolvimento de autorregulação. Quando os estudantes amadurecem, são eles mesmos que internalizam estas funções, interrogando a si mesmo e avaliando seus próprios processos cognitivos e os resultados que obtém. (MARTÍN; MARCHESI, 1995, p. 30).

Ao começar aquele processo de autoquestionamento mental o aluno já demonstra um certo amadurecimento no seu processo de interpretação de textos e na sua maneira de ver o grande texto do mundo que está em sua volta, caminhando na direção da sua autonomia.

Um aluno capaz de localizar no texto ruídos de comunicação que podem surgir por exemplo, por falta de domínio do código de uma língua, ou do desconhecimento do sentido de uma palavra mesmo em sua língua nativa, demonstra aptidão e habilidade para resolver seus problemas de comunicação com o texto. Esclarece Koch (2009) que:

o conhecimento metacomunicativo permite ao produtor do texto evitar perturbações previsíveis na comunicação ou sanar (on-line ou a posteriori) conflitos efetivamente ocorridos por meio da introdução no texto, de sinais de articulação ou apoio textuais, e pela realização de atividades específicas de

formulação ou construção textual. (KOCH, 2009, p. 33).

São as formulações que vieram com as técnicas de seus professores sobre os processos do pensar sobre o pensar, de suas atividades metacognitivas, rumo à solução de seus próprios problemas de leitura e escrita que os alunos passam de uma situação de passividade à atividade no domínio e controle de seu conhecimento acumulado ao longo de seu processo de aprendizagem.

Nas descobertas de Flavell está o aumento da quantidade e da qualidade do conhecimento da criança com o seu saber sobre o seu próprio saber; nas palavras de Flavell, “children’s metacognitive knowledge”.

Além deste saber, a monitoração de suas habilidades através de um treinamento sistemático “may be feasible as well as desirable” (FLAVEL, 1979, p. 906), afirma o psicólogo da educação que, ao lado de Kreutzer e Leonard (1975), entrevistou crianças das séries 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, e 5<sup>a</sup> da pré-escola com a finalidade de descobrir o nível do conhecimento da criança sobre a maneira com que sua memória funciona.

Desta forma, fizeram experiências por meio de perguntas abertas em torno de situações em que estiveram propensas a sugestões e receberam influências em sua memória.

Linda Baker (2011), participante das pesquisas, descreve que quando perguntavam às crianças sobre a certeza de se lembrarem de trazer seus “skates” no dia seguinte para a aula da escola e sobre seu processo de lembrança do número de um telefone, ou era mais fácil ou mais difícil se lembrarem de uma lista de palavras que já tinham estudado, as crianças mais velhas eram aquelas que apresentaram maior nível de percepção em relação às mais novas.

Já a psicóloga Ann Brown utilizava como metodologia objetos como fotos; coisas simples como o próprio material da escola, conforme vemos em “Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition” (1978) e “Metacognitive development and Reading” (1980).

Essa maratona de pesquisas de estudos sobre metacognição vai crescendo a partir da segunda metade da década de 70, quando é explorado por Brown o auto acesso à leitura por parte das crianças e se constata, ao

terem sua memória testada, que se lembravam das experiências ou informações recebidas no uso de material de apoio didático pedagógico.

Brown percebeu que havia um comportamento mais natural das crianças em suas investigações sobre o objetivo da metacognição nos estudos de material acadêmico e na compreensão de prosa. Na década seguinte, Brown apresentava a teoria à comunidade de pesquisadores da leitura. Sua contribuição, portanto, é de grande relevância para a aquisição de domínio específico sobre o assunto.

Dada à importância aos trabalhos de Flavell e Brown e outros pesquisadores aqui mencionados, é necessário, todavia, enfatizar que já no início do século passado havia outros pesquisadores interessados no estudo da memória, na década de 1960, que buscavam descobertas sobre as sensações, as emoções, os sentimentos das crianças ao fazerem o monitoramento de seu pensamento. É assim que surgem os modelos de processamento da informação da década seguinte para a regulação dos processos cognitivos básicos, seus sistemas de controle executivos.

Mesmo antes ainda da década de 1960, o psicólogo soviético Lev Vygotsky (1896-1934) e o psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) já incluíam em suas teorias sobre o pensamento das crianças os processos de autorregulação de suas atividades, fazendo a experiência entre crianças mais novas e mais velhas, estas últimas detentoras de maior conhecimento.

Algumas das anotações de Vygotsky foram que as crianças:

- a) assumissem sua responsabilidade no progresso do seu próprio monitoramento;
- b) estabelecessem suas próprias metas;
- c) planejassem suas próprias atividades;
- d) regulassem essas atividades cognitivas de leitura e do aprendizado de forma gradual, ao que chamou de processos executivos.

Feitas essas considerações sobre a origem e desenvolvimento da metacognição, vale salientar que é na virada do século, mais precisamente no ano 2000, que os estudos sobre metacognição apresentam excelência por meio de pesquisas das mais variadas em torno de ser regulado pelos outros e de ter o gerenciamento de suas próprias atividades.

Piaget é, por assim dizer, o pioneiro na constatação de que há um jogo

de provocações, desafios, nas salas de aula entre os semelhantes, que instigam os pensamentos uns dos outros, desenvolvendo sua cognição. Por todas estas razões, é importante que o professor leve o aluno a refletir sobre o próprio pensamento e o induza à prática metacognitiva, como sinal da busca de sua autonomia no processo do aprendizado, em nosso caso, na prática da leitura e da escrita de textos.

Em seguida, em conjunto com as pesquisas realizadas por Piaget, Vygotsky apresentou fundamentos que respaldam a prática pedagógica em sala de aula dos dias atuais, quando vemos várias dissertações do mestrado profissional em Letras, o PROFLETRAS e experiências de seus professores com seus alunos no Ensino Fundamental. Estas práticas destes professores cursistas com seus alunos em sala de aula servem de inspiração e também podem se aplicadas no ensino a distância. O professor, detentor desses conhecimentos, práticas e estratégias, pode fazer a diferença.

No dizer de Koch (2014), estratégias cognitivas são:

[...] estratégias de uso do conhecimento. E esse uso, em cada situação, depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes, o que permite, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não previstos ou mesmo não desejados pelo produtor. (KOCH, 2014, p. 39).

O uso da metacognição implica a capacidade de examinar os próprios modos de pensar e entender as táticas que podem ser utilizadas para aprimorar os alunos, por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas, tornando-os mais independentes ao auto monitorar processos e produtos cognitivos.

No que se refere à Sequência Didática, a proposta aqui posta em prática não segue os estudos de Dolz e Schneuwly (2004) de forma tradicional, mas nela se inspira sob a crença de que “Uma sequência” de estratégias de ensino pode ser organizada “conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”, visto que “As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.

51).

Dolz e Schneuwly (2004) defendem um trabalho que tem o gênero discursivo como objeto e ponto de partida de ações pedagógicas para “Desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias de autorregulação.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 49).

Essa perspectiva é claramente observada na estruturação de uma sequência didática, doravante SD, que utilizamos como inspiração para as atividades metacognitivas.

### **Atividades metacognitivas inspiradas em SD**

Tendo em vista que a SD, na perspectiva apresentada, tem como objeto de ensino um gênero discursivo, foram escolhidos para concretizá-las textos de tipologia argumentativa do gênero artigo de opinião lidos e gerados nas oficinas, voltados ao tema da cognição e da metacognição. De acordo com Flavell:

O autoquestionamento sobre um texto pode funcionar não apenas para aumentar o seu conhecimento (função cognitiva), mas também para o monitorizar (função metacognitiva). Esta afirmação demonstra a inter-relação das funções cognitivas e metacognitivas, isto é, uma determinada atividade pode ser vista como uma estratégia (olhar para os pontos principais), possuir uma função de monitorização (uma atividade metacognitiva), e ser uma reflexão sobre o conhecimento (também uma atividade metacognitiva). (FLAVELL, 1976 *apud* BROWN, 1987, p. 16).

No caso do trabalho aqui apresentado, as estratégias metacognitivas serviram, como é de praxe na SD, ao entendimento do gênero e de recursos linguísticos dos textos trabalhados e a eles vinculados, os quais, é importante ressaltar, realizaram-se permeados pela observação de processos cognitivos e da apropriação consciente de estratégias relativas à metacognição.

Para investigação e diagnóstico de conhecimentos prévios dos estudantes sobre estratégias que seriam neles averiguadas, foi solicitado que preenchessem um questionário no qual responderam perguntas sobre hábitos e frequência de leitura e seu conhecimento a respeito de conceitos como

cognição, metacognição, sociocognição. Participaram da pesquisa 52 alunos, com faixa etária entre 16 e 48 anos.

As respostas respaldaram a escolha dos textos lidos durante as atividades e a adoção de procedimentos que levaram os alunos a constantes questionamentos como: o que estou estudando? Por que estou estudando? Como estou estudando? Para que estou estudando? Eu entendi? Eu apliquei? Eu irei aplicar melhor da próxima vez? De que forma irei aplicar? Como instrumentalizar o apreendido em diferentes contextos?

Essas foram as questões inerentes às etapas da SD, tanto no que diz respeito à leitura e à produção de texto, quanto ao que se relaciona à aquisição e à aplicação de fatos linguísticos, como adequação ortográfica, assimilação da flexão adequada das classes de palavras, apreensão das relações sintáticas no que tange à regência, concordância e colocação, pertinência no emprego do vocabulário e na apropriação e uso de recursos de estilo. Os conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos sobre os conceitos em foco, e sobre os processos cognitivos que os envolveram, prestaram-se à administração de atividades orientadas de forma a oportunizar o auto monitoramento da aprendizagem.

Com a finalidade de concluir a averiguação sobre os conteúdos assimilados e suas formas de elaborar o conhecimento, os alunos foram avaliados e se autoavaliaram por intermédio de produção textual destinada a verificar a congruência das intervenções feitas. Segundo Brown:

[...] a metacognição encontra-se também associada, por um lado, ao conhecimento sobre os próprios recursos cognitivos ou sobre as estratégias mais apropriadas para a realização de uma tarefa específica (conhecimento do conhecimento) e, por outro, à regulação do conhecimento. Esta envolve a utilização de mecanismos autorregulatórios durante a realização de uma tarefa, que incluem: a planificação, a verificação, a monitorização, a revisão e a avaliação das realizações cognitivas. (BROWN, 1987, p. 12).

Um processo de metacognição que comumente se dá alheio ao reconhecimento dos alunos propicia, por intermédio do questionário respondido, da base temática dos textos lidos e produzidos e dos questionamentos e verbalizações feitos em todas as atividades, reflexão sobre sua evolução cognitiva. Como fundamenta Holt:

[...] para ser um aluno de bom rendimento escolar é preciso, entre outras coisas, que se tenha consciência dos seus próprios processos mentais e do seu próprio grau de compreensão. Um aluno com desempenho escolar satisfatório, além de ser mais eficaz no uso e na seleção de estratégias de aprendizagem, é sempre capaz de dizer que não entendeu algo, pois ele está constantemente monitorando a sua compreensão. (HOLT, 1982, p. 160).

Os mecanismos auto regulatórios evidenciam-se em toda a aplicação da SD, como o seu planejamento pelo professor ou a observação de conhecimentos para consecução de suas tarefas por parte do aluno. Essa verificação envolve: a análise de conhecimentos prévios por parte do professor e a escolha de conhecimentos disponíveis para consecução das tarefas por parte do aluno; a monitorização do professor, pela constatação do que está sendo apreendido ou não, de que forma, por que, o que manter no trabalho, em que pontos retornar, que abordagens manter, enquanto, por parte do aluno, ao pensar sobre seu processo cognitivo; a retomada e a revisão, momento em que o professor orienta e o aluno busca aprimorar técnicas cognitivas; por fim, a avaliação das realizações cognitivas por meio de tarefa examinada pelo professor e explorada pelo aluno.

Para Flavell, Miller e Miller (1999, p 122), “[...] as estratégias de monitoramento e autorregulação se desenvolvem simultaneamente com o conhecimento metacognitivo”. Nessa medida, podemos observar que o projeto pedagógico posto em prática por meio da SD possibilitou procedimentos de planejamento, monitoramento e regulação da própria aprendizagem e estabeleceu-se por meio de estratégias metacognitivas.

### **Análise dos resultados**

Relacionamos aqui as perguntas inerentes a nossa proposta de uso de estratégias metacognitivas para o ensino de leitura, aplicadas em forma de questionário para diagnóstico de experiências prévias com a leitura dos alunos expostos ao trabalho em foco, selecionando aquelas que dizem respeito à metacognição propriamente dita: o número de vezes que leem por semana, se leem por obrigação ou por prazer, sobre seu nível de compreensão do texto

escolar, se compreendem de uma vez ou se tem que voltar várias vezes à leitura a fim de entender e armazenar a informação, verificando o sentido do texto em seus aspectos internos em concomitância com os aspectos externos, quando acionam seu conhecimento prévio.

Como síntese do produto do preenchimento de questionário por parte dos alunos, obteve-se:

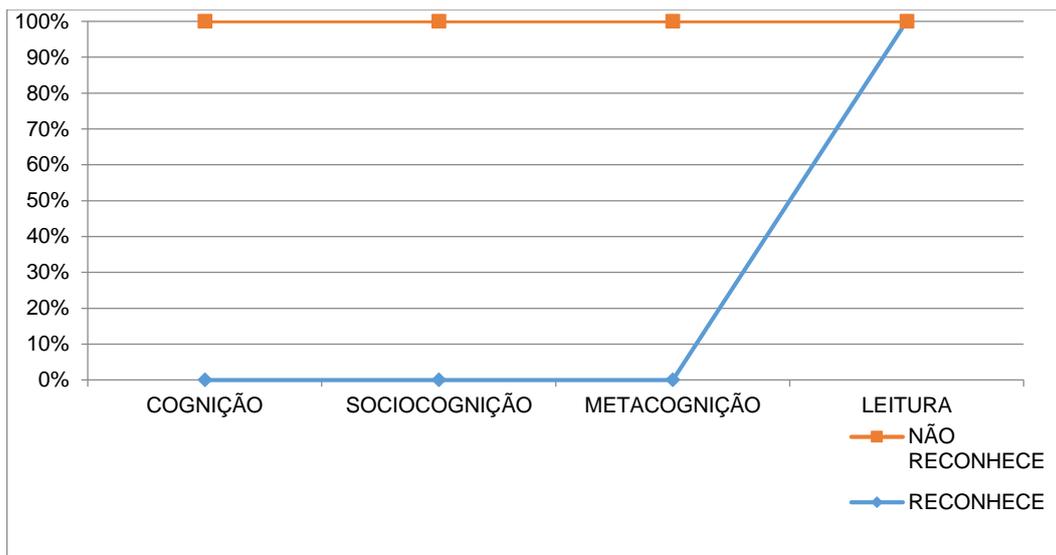


Gráfico 1 - Reconhecimento de termos.

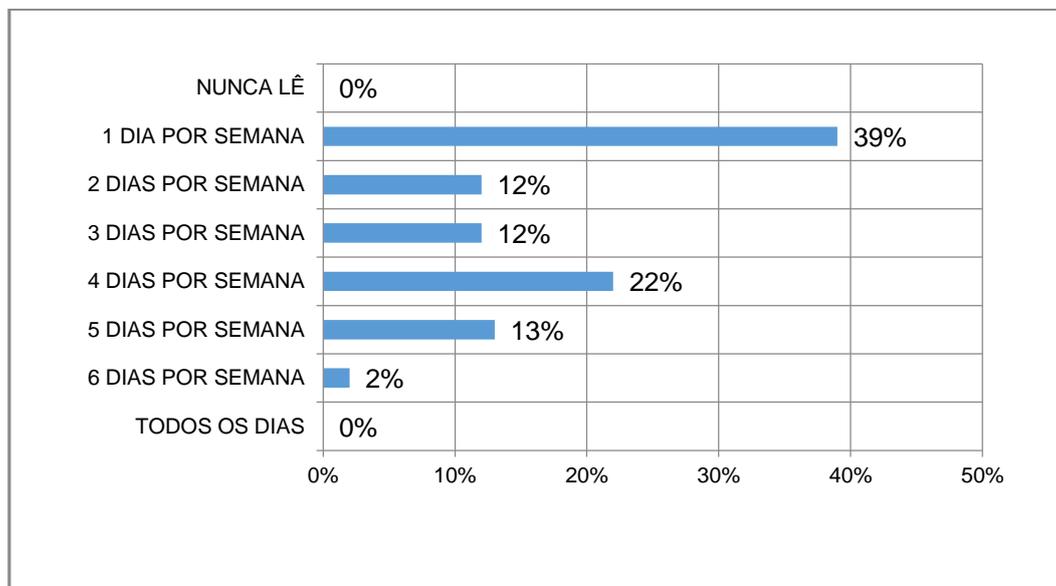


Gráfico 2 - Frequência de leitura.

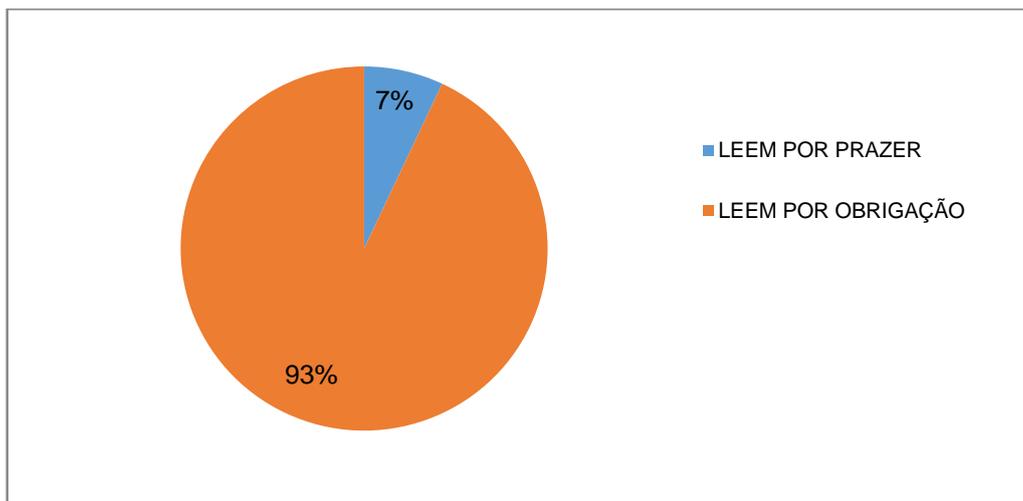


Gráfico 3 - Objetivo de leitura.

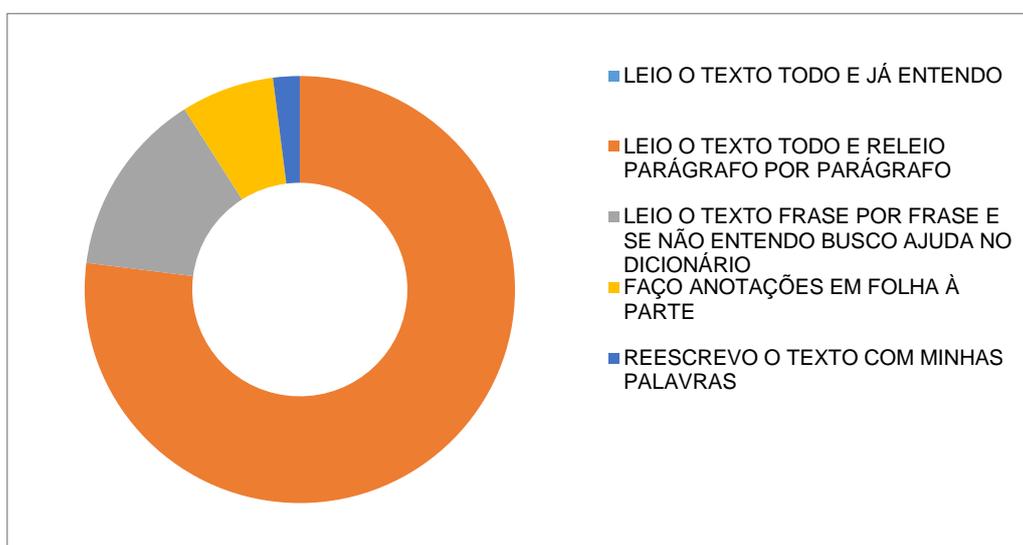


Gráfico 4 - Leitura de textos escolares.

Pelas constatações feitas a partir da apreciação do questionário, vemos no gráfico 1 que 100% dos entrevistados não conheciam o termo metacognição, tampouco as propostas metacognitivas, isto é, não haviam pensado nisso.

O gráfico 2 retrata a apuração de acentuado desinteresse pela leitura, o que repercute na não compreensão de textos e, conseqüentemente, em dificuldades na assimilação do conteúdo das apostilas fornecidas para estudo por esse entrave na compreensão daquilo que se lê.

Como podemos averiguar, no gráfico 3, apenas 7% leem por prazer, contra 93% que o fazem por obrigação, pela manipulação que sofrem em torno de uma nota, por exemplo, quando são atribuídas atividades de leitura, resumo,

fichamento etc. que valem pontos que somam em sua média final, num esquema, por exemplo, de avaliação continuada.

É possível observar, no gráfico 4, que a menor faixa no círculo mostra que uma pequena parte dos entrevistados, em seu ritual de leitura, lê o texto e já o entende, e a maioria precisa ler, reler e buscar alternativas para sua compreensão. Essa postura parece demonstrar monitoramento do próprio ato de ler, contudo a prática com o aluno do ensino semipresencial demonstra que a ausência de ciência disso e a falta de estratégias adequadas para fazê-lo resulta em interpretações equivocadas ou mesmo em desistência durante a leitura, antes de estabelecido o entendimento do que foi lido.

A provocação de relatos orais sobre as experiências anteriores com a aprendizagem vivenciadas pelos alunos em âmbito escolar, durante as etapas da SD, demonstrou que, antes da aplicação das oficinas que compõem os módulos constantes das Sequências Didáticas, os alunos não costumavam pensar sobre o que estavam aprendendo, como estavam aprendendo e como poderiam assegurar uma melhor aprendizagem. Eles deixam claro, em suas conclusões, que o trabalho desenvolvido durante a aplicação da SD impôs-lhes a autorregulação que norteia a proposta.

Os dados desse diagnóstico, ao embasarem a opção pelo uso da SD, sendo o gênero textual o objeto escolhido para operacionalizar o desenvolvimento de suas etapas e a escolha de produções de conteúdo temático concernente a processos cognitivos e metacognitivos conferiram fundamento teórico à ciência das táticas metacognitivas empregadas no cumprimento das tarefas. Como resultado.

Conforme afirma Ribeiro:

[...] em termos de realização escolar, para além da utilização de estratégias, é importante o conhecimento sobre quando e como utilizá-las, sobre a sua utilidade, eficácia e oportunidade. A este conhecimento, bem como à faculdade de planificar, de dirigir a compreensão e de avaliar o que foi aprendido, Flavel atribui a designação de metacognição. (RIBEIRO, 2003, p. 109).

Como resultado, a experiência com atividades inspiradas em SD nas oficinas dos encontros em cursos semipresenciais tornou os alunos mais ativos, integrados, e conscientes de suas dificuldades e de suas habilidades

para melhor desenvolver suas competências. Esse progresso foi avaliado em sua postura diante das questões propostas e sua maior segurança na formulação de perguntas em atividades subsequentes, quando trabalhamos outros textos e gêneros discursivos expostos à sua apreciação com a nossa mediação a distância e nas posteriores oficinas semipresenciais.

### **Considerações finais**

O ensino a distância semipresencial geralmente não privilegia o desenvolvimento da compreensão e do raciocínio dos alunos sobre a própria forma de aprender. O que se observa é a exigência em torno da aquisição de um conteúdo mínimo.

Não são orientadas atividades que desenvolvam estratégias metacognitivas, tão importantes no processo ensino-aprendizagem, principalmente em estudos nos quais se deve fazer delinear o papel autodidata do aluno, como a educação a distância, visto que as intervenções docentes são restritas a uma pequena parcela do tempo destinado aos estudos.

Seria válido que o estudante dessa modalidade de ensino fosse exposto a estágios de gradativo desenvolvimento da autoadministração da aprendizagem a fim de que a capacidade de auto monitoramento desenvolvesse cada vez mais a sua independência e desenvolvesse o seu senso crítico rumo ao exercício da cidadania.

No curso investigado, a inclusão das atividades de SD nas aulas presenciais, pelo caráter metodológico das oficinas, voltadas para o desenvolvimento da autonomia na aquisição e construção do conhecimento, revelou para os alunos as possibilidades de autorregular estudos e de estabelecer reflexões sobre os próprios processos cognitivos, levando-os a acionar novas perspectivas ao acessar o conteúdo e ao aprimorar suas táticas de assimilação.

A experiência aqui descrita representa uma opção ao ensino emancipador, que busca estimular uma postura autônoma do discente, tornando-o protagonista em suas práticas de alcance cognitivo.

Independentemente da disciplina ou da área do conhecimento em estudo, a consciência metacognitiva, indubitavelmente, favorece o

desempenho do aluno, elevando seu nível de proficiência. As atividades de SD em torno dos processos de autoconhecimento da aquisição do aprendizado é um exemplar produtivo de formas de otimizar esse pensar sobre o pensar e o fazer.

## NOTAS

\* Valdenildo dos Santos é graduado em Letras, Português e Inglês pela USC, Universidade do Sagrado Coração, Bauru, São Paulo, mestre em Comunicação e Poéticas Visuais pela UNESP, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, São Paulo, doutor em Letras, Filologia e Linguística Portuguesa pela UNESP, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, São Paulo e pós-doutorando pela PURDUE University. Professor Adjunto IV na graduação e no Mestrado em Linguagens e Letramento da UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, LETRAS, CPTL e Lider do GEALLES, Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizado de Línguas e Leituras Semióticas. E-mail: lavsothnas@hotmail.com ou valdenildo.santos@ufms.br

\*\* Claudia Valéria Gonçalves Loroza é docente na Rede Estadual de Ensino em Engenheiro Paulo Frontin, Estado do Rio de Janeiro. Licenciada em Letras e especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Severino Sombra (USS) e mestre em Letras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Possui experiência profissional no Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas da rede particular e pública com ensino regular e ensino de jovens e adultos, atuando nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. E-mail: claudialoroza@uol.com.br

## REFERÊNCIAS

BAKER, L. Metacognition. In V.G. Aukrust (Ed.). **Learning and cognition in education**. Oxford: Elsevier, 2011.

BROWN, Ann. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: WEINERT, F. E.; KLUWE, R. (Orgs.). **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In **Gêneros Orais e escritos na escola**. Campinas (SP): Mercado de Letras; 2004.

FLAVELL, John. H.; MILLER, Patricia H.; MILLER, Scott. A. **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. Metacognitive aspects of problem solving. In RESNICK, L. B. (Ed.). **The nature of intelligence**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1976.

\_\_\_\_\_. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, 1979.

HOLT, John. **How children fail**. New York: Delta, 1982.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **As tramas do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KREUTZER, M. A.; LEONARD, C.; FLAVELL, J. H. An interview study of children's knowledge about memory. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, 1975, 40 (1, Serial No. 159).

MARCHESI, Alvaro; MARTÍN, Elena. Desenvolvimento Metacognitivo e Problemas de Aprendizagem. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação, necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v. 3.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2003.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em: fevereiro de 2017.

Aprovado em: abril de 2017.