

<http://dx.doi.org/10.18222/eaee.v0ix.6434>

# ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS: ANÁLISE DE SEU IMPACTO NA ESCRITA DE RESENHAS

ELAINE CRISTINA VIEIRA COBOS<sup>I</sup>

CLAUDIA LEME FERREIRA DAVIS<sup>II</sup>

## RESUMO

*O objetivo deste estudo foi verificar se a aprendizagem e o uso de estratégias metacognitivas tinham impacto positivo na escrita. O referencial teórico adotado foi o da Psicologia Cognitiva, guiado por Flavell (1976). O método adotado, de natureza qualitativa, foi aplicado junto a duas estudantes de Pedagogia. Os procedimentos consistiram em sete encontros, cujos propósitos foram: (a) oferecer uma exposição acerca de como escrever uma resenha e de como empregar estratégias cognitivas para fazer isso; (b) promover a escrita de três resenhas; (c) coletar junto às participantes duas autoavaliações; e (d) entrevistar cada estudante, para conhecer como pensavam o processo de escrever. Para a análise dos resultados, três categorias foram criadas (conhecimento acerca da Pessoa, da Tarefa e das Estratégias Metacognitivas). Os resultados indicaram que houve evolução na escrita, sugerindo que estratégias metacognitivas devem ser ensinadas durante a educação básica.*

**PALAVRAS-CHAVE** PSICOLOGIA COGNITIVA • METACOGNIÇÃO • ESCRITA •  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

<sup>I</sup> Diretora Pedagógica do Colégio Stocco, Santo André-SP, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-4934-9487>; [elaine.cobos@gmail.com](mailto:elaine.cobos@gmail.com)

<sup>II</sup> Fundação Carlos Chagas (FCC) e Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-SP), São Paulo-SP, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-0003-3510>; [claudialfdavis@gmail.com](mailto:claudialfdavis@gmail.com)

## ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS: ANÁLISIS DE SU IMPACTO EN LA ESCRITURA DE RESEÑAS

### RESUMEN

*El objetivo de este estudio fue verificar si el aprendizaje y el uso de estrategias metacognitivas ocasionaban un impacto positivo en la escritura. El referente teórico adoptado fue el de la Psicología Cognitiva, guiado por Flavell (1976). El método, de naturaleza cualitativa, se aplicó a dos estudiantes de Pedagogía. Los procedimientos consistieron en siete encuentros, cuyos propósitos fueron: (a) ofrecer una exposición acerca de cómo escribir una reseña y cómo emplear estrategias cognitivas para hacerlo; (b) promover la escritura de tres reseñas; (c) recoger junto a las participantes dos autoevaluaciones; y (d) entrevistar cada estudiante, para conocer cómo pensaban el proceso de escribir. Para analizar los resultados, se crearon tres categorías (conocimiento acerca de la Persona, de la Tarea y de las Estrategias Metacognitivas). Los resultados indicaron que hubo evolución en la escritura, sugiriendo que las estrategias metacognitivas deben enseñarse durante la educación básica.*

**PALABRAS CLAVE** PSICOLOGÍA COGNITIVA • METACOGNICIÓN • ESCRITURA • FORMACIÓN DE PROFESORES.

## METACOGNITIVE STRATEGIES: ANALYSIS OF THEIR IMPACT ON WRITING REVIEWS

### ABSTRACT

*The aim of this study was to verify if the learning and use of metacognitive strategies had a positive impact on writing. The theoretical framework adopted was that of Cognitive Psychology, guided by Flavell (1976). Two students of Pedagogy participated in the study, which employed a qualitative method. The procedures consisted of seven meetings, aiming to: (a) introduce how to write a review and how to use cognitive strategies to do so; (b) write three reviews; (c) collect two self-assessments from the participants; and, (d) interview each student to learn about their writing process. In order to analyze the results, three categories were created (knowledge of the Person, of the Task, and of the Metacognitive Strategies). The results indicated that there was an evolution in the writing, suggesting that metacognitive strategies should be taught during basic education.*

**KEYWORDS** COGNITIVE PSYCHOLOGY • METACOGNITION • WRITING • TEACHER TRAINING.

## INTRODUÇÃO

Muitos pesquisadores, inclusive as presentes, que contam com intensa participação na vida escolar, têm buscado compreender o caminho percorrido pelos alunos durante a aprendizagem dos conhecimentos científicos, na tentativa de compreender as dificuldades dos estudantes para redigir um texto claro e bem estruturado. De fato, ao corrigirem os trabalhos de uma classe, geralmente se deparam com alunos que não se saem conforme o esperado, uma situação que levanta questões acerca do que pode estar na raiz dessa situação: eles não aprendem os conceitos ensinados pelo professor ou não sabem demonstrar esses conhecimentos, porque apresentam dificuldade de leitura e escrita? Claramente, muitos são os fatores que interferem positiva ou negativamente no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, será que o obstáculo da leitura e da escrita pode ser sanado com a aprendizagem e o uso de estratégias metacognitivas? Foi pensando na importância do êxito escolar que se levantou a hipótese de que a aprendizagem de estratégias metacognitivas, por promover a reflexão, a reavaliação e a reescrita, seja algo fundamental a ser mais bem explorado. Daí o interesse pelo assunto, pois a competência escritora é essencial à apropriação dos conhecimentos escolares. Essa pesquisa insere-se,

portanto, no âmbito de estudos que procuram investigar a relação entre o uso de estratégias metacognitivas e aprendizagem, mais especificamente, se o emprego das primeiras pode promover a segunda.

Diante do exposto, ao investigar os gêneros literários, verificou-se que Bakhtin (2000, p. 281) os divide em duas categorias: os primários, que estão ligados a uma esfera de atividades mais simples, presente no dia a dia do falante, como é o caso de *e-mails*, cartas e bilhetes. Já os gêneros secundários estão, segundo o autor, vinculados a atividades mais abstratas e formais, pois aparecem em circunstâncias mais complexas e relativamente mais evoluídas como, por exemplo, a escrita artística, científica, sociopolítica, etc. A resenha faz parte desse último grupo, requerendo do escritor, portanto, operações mentais mais sofisticadas.

De acordo com Vygotsky (1991, p. 85), a linguagem escrita exige um funcionamento cognitivo (mental) diferente daquele empregado na linguagem oral, pois envolve operações intelectuais com elevado nível de abstração. Segundo o mesmo autor, a escrita existe em função da leitura, ou seja, o objetivo principal de qualquer escritor é o de que alguém venha a ler o que ele escreveu, de modo que seja estabelecida uma comunicação. Como a resenha é um texto que apresenta livros, filmes, peças de teatros e outras expressões culturais e científicas, ela assume uma função central na vida social e, particularmente, na escolar. Essa foi a razão pela qual esse gênero foi eleito para investigar se o uso de estratégias metacognitivas impacta a aprendizagem que, como dito, foi o objetivo geral do estudo. Os objetivos específicos, por sua vez, buscaram investigar se, após o processo de intervenção, as participantes passaram a:

- Saber o que vem a ser processos e estratégias metacognitivas;
- utilizar tais estratégias a serviço de sua própria aprendizagem, de modo a regular e avaliar a tarefa de acordo com as exigências feitas;
- entender a importância dos conhecimentos metacognitivos no processo de aprendizagem;
- saber o que é uma resenha e reconhecer sua função social, ou seja, quando ela deve ser usada;
- compreender os meios que, eventualmente, promovem modificações na escrita de resenhas durante a intervenção;
- avaliar os resultados obtidos em cada escrita solicitada (três ao todo) e, também, aqueles relativos à própria competência escritora, após ter participado da intervenção proposta.

## A COMPREENSÃO SOBRE OS TERMOS METACOGNIÇÃO

Desde a década de 1960, estudos sobre a memória têm salientado como ela funciona e pode ser monitorada, elaborando modelos teóricos que partem da hipótese de que há uma “central executiva” que controla os processos cognitivos básicos que permitem o processamento e armazenamento da informação. Flavell, renomado pesquisador dessa área, cunhou, pela primeira vez, o termo metacognição para nomear o conhecimento que se tem acerca dos próprios conhecimentos e modos de pensar. O significado desse termo é, essencialmente, “cognição acerca da cognição”, ou seja, “pensar sobre o pensamento” (FLAVELL, 1979, p. 906). Em suas palavras:

A metacognição está relacionada ao conhecimento que se tem dos próprios processos cognitivos, de seus produtos e de tudo que eles tocam, como, por exemplo, as propriedades pertinentes à aprendizagem da informação e dos dados. A metacognição relaciona-se, também, à avaliação ativa, à regulação e à organização desses processos em função dos objetos cognitivos ou dos dados sobre os quais eles se aplicam, em geral para servir a uma meta ou a um objetivo concreto. (FLAVELL, 1976, p. 232)

Ainda segundo Flavell, Miller e Miller (1999) e Flavell (1985), há, na metacognição, dois aspectos centrais: (a) o conhecimento acerca da cognição; e (b) a regulação metacognitiva, os quais serão brevemente descritos a seguir:

a. O conhecimento acerca da cognição pode ser de diferentes tipos:

- Declarativo: refere-se à compreensão que se tem das próprias possibilidades, algo subjetivo e nem sempre acurado, de modo que tais informações podem não ser confiáveis;
- processual: diz respeito ao que deve ser feito, envolvendo, portanto, conhecimento acerca da natureza da tarefa a ser cumprida, seus objetivos e duração;
- estratégico: requer que se saiba quais são as estratégias cognitivas, sua eficácia e, sobretudo, como adaptá-las às novas situações ou contextos.

b. A regulação metacognitiva tem por objetivo monitorar e avaliar os próprios conhecimentos, procedimentos seguidos e atitudes diante, durante e após a realização de uma tarefa. Desse modo, a regulação é vista como uma ferramenta central no controle da aprendizagem, justamente por envolver o ‘saber como fazer’ e, também, o ‘quando usar certas estratégias cognitivas’. As investigações sobre a metacognição mostraram que o emprego adequado de processos cognitivos básicos é uma parte fundamental da aprendizagem. Esses processos cognitivos incluem a memória e atenção, a ativação do conhecimento prévio e o uso de estratégias cognitivas para resolver um problema ou realizar um trabalho. Para fazer melhor uso de tais processos, é preciso ter deles consciência e, ainda, desenvolver a possibilidade de monitorá-los e adaptá-los, caso as circunstâncias assim o exijam. Para Flavell (1987), a metacognição se manifesta por meio de três grupos de variáveis: as relativas à pessoa, às tarefas e às estratégias de solução de problemas, como se verá, a seguir, em mais detalhes:

A variável Pessoa subdivide-se em três modalidades de conhecimento: (a) a intraindividual, que alude às próprias competências, possibilidades e limitações para conhecer; (b) a interindividual, relativa à apreensão que se tem das diferenças entre si próprio e os outros; e (c) a universal, que diz respeito ao pensamento humano em geral, ou seja, seus aspectos comuns, como a memória, a inteligência, etc. (FLAVELL; WELLMAN, 1977).

A variável Tarefa corresponde ao conhecimento que se tem sobre a natureza da informação ou da atividade a ser cumprida: se ela é (ou não) familiar, se está (ou não) bem organizada, se é (ou não) difícil. Assim, pode-se dizer que são as respostas dadas a tais questionamentos que definem o tempo necessário para sua realização. Esse é, portanto, um componente importante no monitoramento, na medida em que é com base nele que o sujeito orienta sua ação (FLAVELL, 1979).

A variável Estratégia refere-se ao conhecimento relativo à especificidade e à eficácia da estratégia a ser utilizada no cumprimento de uma determinada tarefa. As estratégias metacognitivas são procedimentos aos quais o indivíduo recorre para planejar, monitorar e regular seu próprio pensamento, estados afetivos e comportamentos. De fato, sempre que for preciso alcançar um dado objetivo, é preciso avaliar e selecionar a melhor estratégia para que isso se dê, ou seja: a variável Estratégia propõe-se a avaliar a eficácia das estratégias cognitivas

(FLAVELL, 1987). Cabe lembrar que essas últimas se referem ao pensamento, enquanto que as estratégias metacognitivas se voltam para seu monitoramento, de maneira que, para o autor, é a metacognição que avalia e julga se o funcionamento cognitivo está adequado para alcançar os fins pretendidos.

Os pesquisadores americanos Weinstein e Mayer (1985), quando se referem às cognitivas e metacognitivas, utilizam o termo 'estratégias de aprendizagem'. Para eles, cinco são as estratégias gerais de aprendizagem:

- *Elaboração*: inclui recursos como, por exemplo, resumir, parafrasear e selecionar as ideias principais de um texto;
- *ensaio*: envolve, dentre outros aspectos, o repetir para si mesmo as palavras ou termos que precisam ser lembrados;
- *organização*: diz respeito às conexões estabelecidas entre os diferentes aspectos do conteúdo tratado, tal como a coordenação de esquemas que demonstram semelhanças entre conceitos;
- *monitoramento*: possibilita ter consciência a respeito do próprio processo de aprendizagem, como, por exemplo, o autoquestionamento ou a verificação a respeito de se houve (ou não) entendimento acerca dos conteúdos;
- *afetividade*: refere-se à eliminação de sentimentos desagradáveis, que não condizem com a aprendizagem, de modo a estabelecer e manter a motivação, a atenção e a concentração; controlar a ansiedade; planejar apropriadamente o tempo e, inclusive, o próprio desempenho.

Quanto à definição do conceito metacognição, não se pode dizer que haja consenso, embora seja um tema que, atualmente, está sendo mais estudado, o que pode trazer certa estabilidade em sua compreensão. De fato, Ann Brown apontava, já em 1987, que esse conceito poderia ser problemático, pois diferentes formas de conhecimento estariam nele sendo subsumidas. Uma das principais fontes de confusão, segundo essa pesquisadora, é o fato de o termo ser aplicado a duas áreas de pesquisa distintas – o conhecimento sobre cognição (que é estável, pode ser explicitado e tem desenvolvimento tardio) e sua regulação (que tende a ser instável, não é necessariamente passível de explicitação e parece ser relativamente independente da idade). Segundo a autora, é difícil separar esses dois aspectos envolvidos na metacognição: de um lado, o conhecimento sobre os próprios recursos cognitivos e as estratégias

mais apropriadas para a realização de uma tarefa específica (conhecimento do conhecimento) e, de outro, o monitoramento da atividade (também chamado de regulação).

Questiona-se, portanto, se cabe distinguir a cognição da metacognição. Para Allal (2011), por exemplo, a operação metacognitiva mantém estreita relação com a cognitiva, na medida em que há uma continuidade entre elas. Segundo a autora, a passagem do cognitivo ao metacognitivo ocorre por meio da tomada de consciência da cognição e da possibilidade de monitorá-la. O aluno passa, portanto, do funcionamento cognitivo para o metacognitivo quando surge, por exemplo, uma dificuldade na resolução da tarefa a exigir regulação mais ativa. Esse é o caso quando, ao se deparar com uma palavra cuja ortografia não conhece, o estudante a vai procurar no dicionário ou usa um *software* voltado para esse fim.

Outro aspecto diz respeito à natureza (consciente ou não) do conhecimento, das experiências e do controle metacognitivos (LEFEBVRE-PINARD; PINARD, 1983). Enquanto Brown (1980), Lawson (1984) e Fry e Lupart (1987) salientam o caráter consciente do conhecimento e do controle do pensamento e das ações, outros admitem a hipótese de situações metacognitivas não conscientes como Brown *et al.* (1983), Flavell (1985) e Lefebvre-Pinard e Pinard (1983, 1985), sugerindo que o fato de se exercer controle sobre o pensamento e os comportamentos não significa que se trate sempre de uma atividade consciente e intencional.

Nessa linha, Gagné e colaboradores (1993 *apud* BORUCHOVITCH, 1999, p. 365) mencionam a automatização da atividade metacognitiva. Automatizar significa praticar uma tarefa até que ela possa ser realizada com o mínimo de consciência. De fato, quando se comparam leitores iniciantes a leitores experientes, verifica-se que eles diferem em termos de decodificação de palavras: uma vez automatizadas, elas passam a ser não conscientes, liberando mais espaço na memória de curto prazo para que se possa entender o que se está fazendo. Entretanto, Dembo (1988, 1994) argumenta que, quando esses processos de controle são voluntariamente empregados, é porque se tem consciência do que se está fazendo, pensando e sentindo. Nesses casos, não se trata de automatização e, sim, de processos metacognitivos, utilizados para deliberadamente controlar o próprio pensamento.

A metacognição não consiste, exclusivamente, em “pensar o pensar”. Essa é apenas uma das características do funcionamento metacognitivo, pois há outras: a que monitora a atividade e imprime mudanças nos modos de agir, sentir e pensar; e, ainda, a que seleciona as estratégias orientadoras desse monitora-



mento. É igualmente equivocado considerar que toda atividade cognitiva seja também metacognitiva. Segundo Flavell (1981), estratégias usadas para avançar no processo cognitivo são “estratégias cognitivas”, enquanto aquelas empregadas para monitorar o progresso cognitivo são “estratégias metacognitivas”.

É importante ressaltar que o emprego da metacognição deve ser ensinado. Embora as abordagens cognitivas coloquem muita ênfase no papel do indivíduo no controle de sua própria atividade, é possível, sim, ajudar o desenvolvimento e o emprego adequado de habilidades metacognitivas. Estabelecer metas claras, planejar a ação, executar o planejado e monitorar a execução são situações que podem ser ensinadas e sistematizadas na vida diária e, em especial, na escola.

## MÉTODO

Tendo em vista o interesse em saber se o uso de estratégias metacognitivas impacta de forma positiva a aprendizagem, decidiu-se por delinear e realizar uma intervenção, cuja proposta era discutir, junto a duas estudantes do curso de Pedagogia, questões atinentes à metacognição, ligando-as às atividades de produção de resenha. Esse gênero foi selecionado em razão de não se tratar de uma escrita complexa; de demandar ensino sistematizado (conhecimentos técnicos específicos); e, também, por ser tarefa muito solicitada nos cursos de graduação. Seguiu-se, nesse estudo, a proposta de resenha de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) e, ainda, a de Motta-Roth e Hendges (2010). Para essas autoras, a resenha é um gênero discursivo que apresenta trechos descritivos e analíticos sobre um livro e/ou um trabalho de outro autor, com seus objetivos, seus conteúdos e sua estrutura, combinando a apresentação resumida das características essenciais da obra com comentários e avaliações críticas sobre sua qualidade. Em termos de estrutura, as autoras sugerem que o resenhista (o autor da resenha) apresente a obra e o autor na introdução do texto, bem como ofereça informações sobre o contexto do livro e/ou material resenhado. Em seguida, o(s) objetivo(s) da obra resenhada deve(m) ser arrolado(s). Posteriormente, o resenhista deve comentar criticamente a obra selecionada, indicando seus pontos positivos e/ou negativos. Finalmente, a resenha termina com a conclusão do autor, na qual ele deve explicitar/reafirmar sua posição sobre o livro e/ou conteúdo analisado.

Sete encontros foram realizados durante os meses de outubro, novembro e dezembro, nos quais a pesquisadora realizou as atividades de uma intervenção voltada a analisar as estratégias metacognitivas utilizadas pelas estudan-

tes e o progresso delas na escrita de resenhas, a partir do uso de estratégias metacognitivas. Por meio desse procedimento, buscava-se:

- Observar se as participantes analisavam sua própria escrita durante a produção de três resenhas (inicial – intermediária e final);
- apresentar às participantes a avaliação sobre a aprendizagem alcançada durante o processo de intervenção, verificando se, ao final do trabalho, a escrita da resenha foi impactada pelo uso das estratégias metacognitivas.

Assim, foi proposta a escrita de três resenhas: a primeira tratava do livro “Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes”, de Cortella, M. S.; a segunda voltava-se para a fábula “A deliberação tomada pelos ratos<sup>1</sup>”, de La Fontaine (escrita intermediária); e a última resenhava novamente o livro já lido e resenhado na primeira escrita (escrita final). Para a análise dos dados, três categorias de conhecimento metacognitivo, todas elas propostas por Flavel (1987), foram adotadas:

1. Conhecimento da Pessoa: categoria que se refere ao conhecimento das estudantes sobre suas limitações para escrever uma resenha, a qual inclui investigar quais seriam as respostas às seguintes questões:
  - Sabia escrever uma resenha?
  - Sentiu-se motivada com a tarefa?
  - Levou em conta as características estruturais do gênero resenha?
2. Conhecimento da Tarefa: categoria voltada ao conhecimento das estudantes acerca da tarefa de escrever uma resenha, ou seja:
  - Conheciam as características da estrutura do texto resenha?
  - Reconheciam a necessidade de seguir um plano de texto?
  - Identificavam:
    - A função social do gênero textual resenha?
    - O tipo de leitor que esse gênero deseja atingir?
  - Consideravam difícil escrever as resenhas? Se sim, por quê?
  - Conseguiram gerir o tempo destinado à escrita das resenhas?

<sup>1</sup> Essa fábula de La Fontaine foi retirada do documento: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Vestibular Unicamp: redações 2016. Pró-Reitoria de Graduação e Comissão Permanente para os Vestibulares. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

### 3. Conhecimento da Estratégia: categoria dirigida ao conhecimento das participantes sobre como se escreve uma resenha:

- Elaboraram um plano de texto antes de iniciar sua escrita?
- Incluíram, nesse plano de texto, estratégias cognitivas como ler, grifar palavras desconhecidas e procurá-las no dicionário, sublinhar trechos com as principais ideias e reler o texto?
- Escreveram um resumo do texto a ser resenhado?
- Monitoraram a escrita relendo os parágrafos para identificar possíveis falhas quanto à estrutura exigida ao gênero em questão?
- Reformularam o plano de texto (caso tivessem escrito um) durante a escrita da resenha, para completar a tarefa com sucesso?
- Consideraram que o tempo destinado à escrita da resenha foi suficiente?
- Releram o texto, após a escrita da resenha, para revisá-lo?

A análise das três escritas de cada participante foi complementada com as respostas obtidas por meio de um questionário (aplicado no quarto encontro) e, ainda, com as falas proferidas durante uma entrevista (realizada no último encontro), com o intuito de verificar se houve modificações na escrita das resenhas, após o processo de intervenção. Três níveis foram estipulados para identificar a situação de cada resenha nas três categorias de análise, mediante o desempenho alcançado:

- Nível 1: Insatisfatório:
  - Ausência de compreensão de até três dos aspectos investigados quanto aos conhecimentos metacognitivos: (a) escrever o texto sem fazer um planejamento; (b) não monitorar a própria escrita; (c) não controlar o tempo disponível para a produção do texto; (d) não verificar se as estratégias cognitivas adotadas estão contribuindo para a realização da tarefa; (e) não avaliar o resultado final, fazendo uma leitura da própria escrita.
  - Ausência de compreensão de como se escreve uma resenha, desconhecendo pelo menos três dos aspectos investigados: (a) apresentação do autor e obra; (b) descrição dos conteúdos tratados na obra; (c) análise da qualidade da obra; (d) recomendação (ou não) do livro.

- Nível 2: Regular:
  - Compreensão de pelo menos dois dos aspectos investigados em termos de conhecimentos metacognitivos e de como escrever uma resenha (aspectos descritos, anteriormente, no nível 1).
- Nível 3: Satisfatório:
  - Compreensão de pelo menos três dos aspectos investigados em termos de conhecimentos metacognitivos e, também, de como escrever uma resenha (aspectos descritos, anteriormente, no nível 1).

### **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Como já explicitado anteriormente, o objetivo deste estudo foi verificar se a aprendizagem e o uso de estratégias metacognitivas tinham impacto positivo na escrita, fazendo uso, para tanto, do gênero resenha. A análise dos dados coletados foi organizada da seguinte forma: inicialmente, eles foram organizados em ordem cronológica: escrita inicial, escrita intermediária e escrita final, para verificar, em cada um desses momentos, como apareciam as três categorias propostas por Flavell (1987) – conhecimento metacognitivo da Pessoa, da Tarefa e da Estratégia –, bem como o nível em que cada participante nelas se encontrava. Em seguida, analisou-se, durante o processo de intervenção, a evolução atingida na escrita das participantes, verificando se elas usaram estratégias metacognitivas na produção das resenhas e se foram capazes de escrever seguindo as exigências estruturais do gênero nas três fases de produção. Não houve, em nenhum momento, intenção de comparar as participantes entre si, pois a atenção ficou centrada em verificar se houve melhoria em suas escritas, no decorrer das intervenções propostas nos encontros pela pesquisadora. Finalmente, foram criados dois quadros. O primeiro (Quadro 1) indica como se deu a organização e classificação das respostas das participantes nas categorias de análise adotadas, bem como o nível alcançado em cada uma delas. Já o segundo (Quadro 2) elucida como os resultados foram sintetizados, para fins de análise e interpretação.

**QUADRO 1 - Organização dos dados das participantes na escrita de resenhas, segundo a categoria de análise e nível nelas alcançado**

NÍVEL 1	Respondeu positivamente ao menos uma pergunta	PARTICIPANTES					
NÍVEL 2	Respondeu positivamente ao menos duas perguntas	PARTICIPANTES					
NÍVEL 3	Respondeu positivamente ao menos três ou mais perguntas	ESTUDANTE 1			ESTUDANTE 2		
CATEGORIA DE ANÁLISE	CONHECIMENTO DA PESSOA	R1*	R2**	R3***	R1*	R2**	R3***
	1. Sabia escrever uma resenha		X	X		X	X
	2. Sentiu-se motivada com a tarefa?	X	X	X	X	X	X
	3. Levou em conta as características estruturais do gênero resenha?		X	X		X	X
<b>TOTAL DE RESPOSTAS POSITIVAS EM CADA CATEGORIA</b>		1	3	3	1	3	3
<b>CLASSIFICAÇÃO NA CATEGORIA PESSOA</b>		<b>NÍVEL</b>			<b>NÍVEL</b>		
		1 INSAT.	3 SATISF.	3 SATISF.	1 INSAT.	3 SATISF.	3 SATISF.
CATEGORIA DE ANÁLISE	CONHECIMENTO DA TAREFA						
	1. Conhecia as características da estrutura do texto resenha?		X	X		X	X
	2. Reconhecia a necessidade de seguir um plano de texto?			X			X
	3. Identificava a função social do gênero textual resenha?			X			X
	4. Considerava difícil escrever a resenha?			X			X
	5. Conseguiu gerir o tempo destinado à escrita da resenha?	X	X		X	X	X
<b>TOTAL DE RESPOSTAS POSITIVAS EM CADA CATEGORIA</b>		1	2	4	1	2	5
<b>CLASSIFICAÇÃO NA CATEGORIA CONHECIMENTO DA TAREFA</b>		<b>NÍVEL</b>			<b>NÍVEL</b>		
		1 INSAT.	2 REG.	3 SATISF.	1 INSAT.	2 REG.	3 SATISF.
CATEGORIA DE ANÁLISE	CONHECIMENTO DA ESTRATÉGIA	PARTICIPANTES					
		ESTUDANTE 1			ESTUDANTE 2		
		R1*	R2**	R3***	R1*	R2**	R3***
	1. Pensou em um plano de texto antes de iniciar sua escrita?			X			X
	2. Nesse plano de texto incluem-se estratégias cognitivas como ler, grifar palavras desconhecidas e procurá-las no dicionário, sublinhar trechos com as principais ideias e reler o texto?			X			X
	3. Escreveu um resumo do texto a ser resenhado?	X	X		X	X	
	4. Monitorou sua escrita relendo os parágrafos para identificar possíveis falhas quanto à estrutura exigida ao gênero em questão?		X	X		X	X
	5. Caso tenha adotado um plano de texto, precisou reformulá-lo durante a escrita da resenha para completar a tarefa com sucesso?						
	6. O tempo destinado à escrita da resenha foi insuficiente?			X			X
	7. Após a escrita da resenha, releu o texto para revisá-lo?			X			X
<b>TOTAL DE RESPOSTAS POSITIVAS EM CADA CATEGORIA</b>		1	2	5	1	2	5
<b>CLASSIFICAÇÃO NA CATEGORIA CONHECIMENTO DAS ESTRATÉGIAS</b>		<b>NÍVEL</b>			<b>NÍVEL</b>		
		1 INSAT.	2 REG.	3 SATISF.	1 INSAT.	2 REG.	3 SATISF.

Fonte: Elaboração das autoras.

R1\* = RESENHA DO LIVRO: Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes, de Mario Sergio Cortella.

R2\*\* = RESENHA DA FÁBULA: A deliberação tomada pelos ratos, de La Fontaine.

R3\*\*\* = NOVA RESENHA DO LIVRO: Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes, de Mario Sergio Cortella.

**QUADRO 2 - Resultados obtidos pelas duas participantes do estudo, por categoria e níveis alcançados no decorrer dos encontros**

ESCRITA DAS RESENHAS	CATEGORIAS	SUJEITO 1			SUJEITO 2		
		NÍVEIS			NÍVEIS		
		1	2	3	1	2	3
INICIAL (Livro)	Pessoa	X			X		
	Tarefa	X			X		
	Estratégia	X			X		
INTERMEDIÁRIA (Fábula)	Pessoa			X			X
	Tarefa		X			X	
	Estratégia		X			X	
FINAL (Mesmo Livro)	Pessoa			X			X
	Tarefa			X			X
	Estratégia			X			X

Fonte: Elaboração das autoras.

Legenda: N1 = Conhecimento Metacognitivo Insatisfatório; N2 = Conhecimento Metacognitivo Regular; N3 = Conhecimento Metacognitivo Satisfatório.

Nos quadros apresentados, pode-se observar a melhoria da escrita das estudantes, na produção final R3 (retomada do livro) e nas três categorias de conhecimento metacognitivo (Pessoa, Tarefa e Estratégia), quando se comparam os resultados obtidos pelas participantes na escrita R1 (Livro) e na escrita R2 (Fábula). Em linhas gerais, os dados da primeira escrita parecem indicar que as estudantes não dominavam a tarefa solicitada, uma vez que não diferenciavam resumo de resenha. Essa afirmação também demonstra que a falta de conhecimento a respeito da Tarefa interfere nas reflexões necessárias à seleção das estratégias cognitivas e metacognitivas a serem empregadas para alcançar êxito. Por outro lado, no que tange à motivação, as estudantes disseram estar incentivadas a realizar as escritas solicitadas e avaliaram as atividades propostas como fáceis. No entanto, verifica-se que essa avaliação pode estar também relacionada ao desconhecimento do que é resenha e de suas partes constituintes. Possivelmente, esses foram os motivos pelos quais as participantes não conseguiram controlar e autorregular sua conduta durante a realização da atividade: essa última não foi planejada e o texto foi escrito desconhecendo formas de aperfeiçoá-lo, por meio do emprego de estratégias cognitivas e metacognitivas eficazes. Dessa maneira, a capacidade para avaliar a produção da resenha, fazendo nela correções e/ou substituições, ficou igualmente prejudicada.

Observou-se, por meio da escrita da segunda resenha (a da fábula: R2), que faltou às participantes, apesar de terem reconhecido quase todas as características estruturais do gênero, a adoção de estratégias metacognitivas,

bem como planejamento e avaliação final de suas respectivas produções. Se tivesse havido um plano prévio para redigir seus textos, poderiam, quiçá, ter pensado a respeito das estratégias e ações que melhor serviriam à execução dessa tarefa. Da mesma forma, ao finalizar o texto, fariam uma nova leitura para autoavaliar a própria escrita, algo que levaria a possíveis ajustes. Essas atitudes sinalizaram que não houve aprendizagem dessas estratégias metacognitivas e nem mesmo consciência de sua relevância. Por tais razões, as futuras professoras alcançaram o nível 2 (regular), no que tange aos conhecimentos metacognitivos relativos à Tarefa e à Estratégia. Provavelmente, isso se deveu ao fato de que, mesmo após terem aprendido quão importante é o uso de estratégias metacognitivas (planejar – monitorar – avaliar) para a boa realização de uma tarefa, as participantes adotaram, na segunda escrita, apenas a estratégia metacognitiva *monitorar*, abrindo mão de planejar e de avaliar o texto final. Com isso, não puderam nem verificar se ele continha problemas, nem resolvê-los. Talvez, esse movimento de analisar a própria escrita tenha faltado às participantes, por tratar-se de algo que demanda tempo e requer esforços. Tudo indica que a adoção do monitoramento da escrita contribuiu para o avanço do texto.

Os dados confirmaram que as estudantes, a partir do trabalho reflexivo e analítico da própria escrita e fazendo uso das estratégias metacognitivas fundamentais para aprimorarem o desempenho da tarefa, situaram-se, de acordo com os critérios estipulados, no Nível 3 (satisfatório) tanto de desenvolvimento metacognitivo, como de emprego de estratégia de escrita na resenha final (R3). Os textos dessa etapa evidenciaram que as participantes sabiam escrever uma resenha e empregar os conhecimentos metacognitivos necessários para tal: (a) escrever o texto mediante planejamento prévio; (b) monitorar a escrita controlando, por exemplo, o tempo disponível; (c) verificar se as estratégias cognitivas adotadas (ler, resumir, reler e grifar as ideias principais do livro) estavam contribuindo para a realização bem-sucedida da tarefa; (d) avaliar o resultado final obtido e, quando necessário, modificá-lo.

A tarefa não era tão fácil, pois a aprendizagem da escrita requer a coordenação de inúmeros processos cognitivos, afetivos e emocionais, assim como que o aluno tenha conhecimento de si mesmo como aprendiz, incluindo-se aí o uso eficiente de estratégias cognitivas e metacognitivas. Uma quantidade expressiva de alunos tem dificuldades em transmitir conhecimentos, ideias, informações e emoções por meio de um texto escrito. Como a escola é produtora de conhecimento, um de seus papéis deve ser incentivar o desenvolvimento das estratégias metacognitivas aplicadas à escrita, de modo a promover, no

aprendiz, a consciência de seus processos cognitivos, pois isso pode favorecer a construção da competência escritora.

De acordo com Ribeiro (2003), um ponto relativamente acordado no âmbito dos estudos acerca da metacognição é que ela requer envolvimento ativo do aprendiz em sua própria aprendizagem. Segundo a autora, isso implica criar incentivos para a realização da tarefa e, também, refletir conscientemente sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas mais eficazes para que uma escrita proficiente seja alcançada. Nesse sentido, pode-se pensar que as atividades propostas pela pesquisadora às estudantes, durante o processo de intervenção, possibilitaram a aprendizagem de como estruturar a produção escrita de uma resenha, usando estratégias metacognitivas. De fato, Flavell e Wellman (1977) sugerem que o conhecimento metacognitivo se desenvolve quando o sujeito toma ciência do modo como determinados conhecimentos impactam os resultados das atividades. Vale ressaltar que, o percurso metacognitivo é um processo contínuo de construção, no qual a intencionalidade e a tomada de consciência precisam se fazer presentes à execução da tarefa.

Contudo, cabe ressaltar que, para se obter êxito nessa tarefa – Escrita de resenha –, é preciso ensinar, intencionalmente, aos estudantes não só as características dos vários gêneros de escrita, como também o que são estratégias metacognitivas e como elas devem ser empregadas. Foi exatamente isso o que a pesquisadora se propôs a fazer, quando elaborou um conjunto de atividades para ensinar às futuras professoras o que era uma resenha, explicando como deveria ser escrita, mediante a aprendizagem e o uso de estratégias metacognitivas.

A partir de um ensino reflexivo sobre os conhecimentos metacognitivos relativos à pessoa, à tarefa e à estratégia, bem como sobre o modo como eles afetam a conduta dos estudantes, as participantes também acessaram estratégias já disponíveis na sua memória, alcançando, com isso, coesão textual e resultados finais mais adequados, como indicaram em suas autoavaliações. O trabalho permitiu também constatar que a metacognição diz respeito às reflexões pessoais sobre a organização e o planejamento da ação (ou seja, deve ser empregada antes do início da tarefa e no monitoramento de sua execução) e, ainda, na avaliação dos ajustes que se fazem necessários para que os resultados buscados sejam atingidos.

Diante do exposto, percebe-se que os professores assumem um papel fundamental para estimular a aprendizagem e o uso de estratégias metacognitivas que, no caso presente, dizem respeito ao aperfeiçoamento da produção textual. Por isso, os resultados indicaram a importância do ensino de estraté-



gias metacognitivas às estudantes dos cursos de Pedagogia, pois são eles que formam aqueles que, no futuro, atuarão junto às crianças e aos jovens brasileiros. Não deixou de ser surpreendente, no entanto, que alunas do ensino superior tivessem passado pela escola básica sem construir, conforme esperado, a competência escritora. Constatar essa situação confirma informações que constam de inúmeros artigos e livros e que denunciam a precária qualidade da escolarização oferecida no país. Entretanto, mais do que lamentar, cabe urgentemente pensar e propor ações que possam mudar esse panorama. E nada melhor para isso do que reafirmar que a escola tem um papel importante: explorar, compreender, compartilhar e incentivar o desenvolvimento do conhecimento metacognitivo, favorecendo a formação de pessoas que se apropriem do modo por meio do qual realizam sua própria aprendizagem.

Cabe aqui lembrar que apenas ensinar estratégias metacognitivas não seria suficiente para o êxito nas tarefas propostas neste estudo, uma vez que também se faria necessário capacitar os aprendizes a identificarem e selecionarem as mais apropriadas aos diferentes trabalhos, atividades e contextos. A literatura menciona que, mediante ensino intencional e sistemático, aprende-se a empregar estratégias metacognitivas em diferentes tarefas e a competência leitora e escritora são mais facilmente constituídas. No entanto, apesar de sua importância, ensinar estratégias metacognitivas e como as empregar nem sempre é fácil, pois elas requerem também motivação e procedimentos didáticos adequados. Ainda assim, a metacognição é importante para a aprendizagem, principalmente, a da escrita e leitura, pois ao compreender como se aprende a escrever e ler, o aprendiz poderá regular esse processo, avultando-o e aprofundando-o de maneira a identificar a lógica de seu pensar e de seu aprender a escrever.

Finalmente, como dados qualitativos não permitem generalizações, seria interessante que outros estudos sobre a mesma questão adotassem uma abordagem quantitativa, que assegurasse a confiabilidade e a fidedignidade dos resultados aqui apresentados. De fato, ensinar aos futuros professores os conhecimentos metacognitivos acerca da Pessoa, da Tarefa e das Estratégias necessárias à escrita deve, hipoteticamente, levá-los a: alcançar conhecimentos e competências de forma mais eficiente; controlar a própria motivação e as emoções vividas ao longo do processo de aprendizagem; e confiar nas próprias possibilidades. É evidente que, ao dominar esses aspectos, os docentes se darão conta de sua importância na aprendizagem e se empenharão, por sua vez, a ensiná-los a seus alunos, aprimorando, portanto, o desempenho escolar deles.

## REFERÊNCIAS

- ALLAL, L. Pedagogy, didactics and the corregulation of learning: a perspective from the French – language world of educational research. *Research in Education*, Londres, v. 26, n. 3, p. 329-226, set. 2011.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria E. Galvão Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 361-395, 1999.
- BROWN, A. L. Metacognitive development and reading. In: SPIRO *et al.* (org.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980.
- BROWN, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: WEINERT, F. E.; KLUWE, R. (org.). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987. p. 65-116.
- BROWN, A. L.; BRANSFORD, J.; FERRARA, R.; CAMPIONE, J. C. Learning, remembering and understanding. In: MUSSEN, P. H. (ed.). *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley & Sons, 1983. v. III. p. 77-166.
- CORTELLA, M. S. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014.
- DEMBO, M. H. *Applying educational psychology in the classroom*. 3. ed. New York: Longman, 1988.
- DEMBO, M. H. *Applying educational psychology*. 5 ed. New York: Longman, 1994.
- FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L. B. (ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1976. p. 231-235.
- FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, Washington, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.
- FLAVELL, J. H. Cognitive monitoring. In: DICKSON, W. P. (ed.). *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press, 1981. p. 35-60.
- FLAVELL, J. H. *Cognitive development*. 2. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1985.
- FLAVELL, J. H. Speculations about the nature and development of metacognition. In: WEINERT, F. E.; KLUWE, R. (org.). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987. p. 21-29.
- FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. *Desenvolvimento cognitivo* . 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FLAVELL, J. H.; WELLMAN, H. M. Metamemory. In: KAIL, R. V.; HAGEN, J. W. (org.). *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1977. p. 3-33.

FRY, P. S.; LUPART, J. L. *Cognitive processes in children's learning: practical applications in educational practice and classroom management*. Springfield, III: C.C. Thomas, 1986.

LAWSON, M. J. Being executive about metacognition. In: KIRBY, J. R. (ed.). *Cognitive strategies and education performance*. New York: Academic Press, 1984. p. 89-109.

LEFEBVRE-PINARD, M.; PINARD, A. Understanding and auto-control of cognitive functions: implications for the relationship between cognition and behavior. *Internacional Journal of Behavioral Development*, Flórida, v. 6, n. 1, p. 15-35, mar. 1983.

LEFEBVRE-PINARD, M.; PINARD, A. Taking charge of one's cognitive activity: a moderator of competence. In: NEIMARK, E. D.; DE LISI, R.; NEWMAN, J. H. (ed.). *Moderators of competence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1985. p. 191-212.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. A. *Resenha: leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

VYGOTSKY, L. S. et al. *Psicologia e pedagogia 1: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991.

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E. The teaching of learning strategies. In: WITTRICK, M. (ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1985.

**Recebido em:** 17 MARÇO 2019

**Aprovado para publicação em:** 17 OUTUBRO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

