

A METACOGNIÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DOS GÊNEROS

Flaviana América Silva Dantas de Souza; Mirtes Ribeiro de Lira

Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte

flavianaamerica@gmail.com; mirtes.lira@upe.br

Introdução

No período colonial, a língua portuguesa no Brasil não constava no currículo escolar. A constituição da disciplina se deu de forma lenta, iniciando em 1757 com algumas reformas impostas pelo rei de Portugal, o Marquês de Pombal. Foram instituídas reformas de estudos e a língua portuguesa passou a ser oficial, proibindo o uso de outras línguas, na época, utilizadas pela população.

Em 1838, a língua portuguesa, ainda a caminho da consolidação como disciplina escolar, passou a ser o principal objeto de ensino ministrado em aulas de Retórica e Poética. Durante os anos seguintes do século XIX, o ensino da língua portuguesa foi marcado por várias mudanças. Os recursos didáticos mais comuns na época eram uma gramática, um dicionário e uma coletânea de textos produzidos por autores portugueses e brasileiros. A metodologia, por sua vez, era pautada em exercícios de ortografia, leitura literária e recitação (RAZZINI, 2010).

Desse momento até a década de 1940 não houve modificações relevantes em relação ao ensino da língua portuguesa. As mudanças se intensificaram após a democratização do ensino, em 1950, com a chegada de um público que utilizava uma variação linguística bastante heterogênea e, portanto, ainda não abordada metodologicamente.

A consolidação da língua portuguesa no currículo ocorreu em 1960 quando houve a inclusão de exercícios de vocabulário, interpretação, redação e gramática nos materiais didáticos e a fusão da gramática com o livro de textos. No ano seguinte, a Linguística foi introduzida nos cursos de graduação em Letras, pois a variação linguística já estava sendo trabalhada nas escolas. Pouco tempo depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5.692/1971, intitulou o ensino de língua portuguesa na Educação Básica como uma disciplina chamada Comunicação e Expressão (SOARES, 2002).

Nos anos 1980, o estudo da Linguística Textual traz mudanças com relação ao eixo de ensino da língua que aos poucos vai deixando de ser a gramática para tomar o texto como suporte principal para o seu ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais concretizam essa visão ao apresentar a língua como instrumento de interação, defendendo a utilização dos gêneros textuais como fortes aliados no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua materna.

Nesse cenário, a busca pela formação de sujeitos capazes de exercer a cidadania de forma efetiva, resultou em um ensino que caminha no sentido de promover a construção de competências e habilidades básicas, em detrimento do acúmulo de esquemas resolutivos pré-definidos (PCNEM, 2000, p. 17). Segundo Travaglia (1998, p. 17), o principal objetivo do ensino de língua materna é “desenvolver prioritariamente a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor)”.

Desse modo, o ensino de língua portuguesa no Brasil passou por várias transformações e até os dias de hoje não se mostra eficiente o bastante. Os resultados das avaliações externas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de Pernambuco (SAEPE), por exemplo, corroboram com essa afirmação ao revelarem que a proficiência em leitura dos estudantes da rede pública, em 2015, ainda está bem aquém do Padrão de Desempenho considerado ideal. Nesse sentido, podemos afirmar que muitas pesquisas ainda precisam ser desenvolvidas no intuito de mudar um quadro educacional ainda considerado crítico.

Portanto, todo e qualquer estudo desenvolvido deve levar em consideração a evolução do ensino da língua para que se possa compreender a situação atual. Uma breve análise é capaz de nos fazer perceber que as mudanças nas práticas pedagógicas impostas ou sugeridas no decorrer do tempo não conseguiram atender satisfatoriamente aos anseios de uma melhoria significativa nos índices educacionais medidos pelas avaliações externas.

Diante do exposto, partimos da hipótese de que a inserção dos aspectos metacognitivos no ensino da língua portuguesa, especialmente, nos estudos de gêneros, resultaria em alterações metodológicas significativas na prática pedagógica para a aprendizagem dos estudantes.

Sendo assim, este artigo tem como finalidade apresentar uma proposta didática para o ensino da língua materna, tomando como eixos básicos o texto e a reflexão linguística, levando em consideração a importância da interação e da metacognição. Adotamos como base teórica para o desenvolvimento deste trabalho o Interacionismo Sociodiscursivo (IDS), os estudos feitos por Dolz,

Noverraz e Schneuwly (2004), Flavell (1976) e Portilho (2009). Optamos também por dialogar com os Parâmetros Curriculares Nacionais dos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

1. A Importância do Interacionismo Sociodiscursivo na Língua Portuguesa

Vários fatores influenciam na construção de qualquer atividade discursiva, como por exemplo o contexto histórico, social, finalidades, intenções, opiniões, convicções, além de outros fatores relacionados ao interlocutor (PCN, 1998). Essa é a visão do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), corrente teórica desenvolvida por Jean-Paul Bronckart e inspirada em estudos realizados no campo do Interacionismo Social com enfoque em trabalhos realizados por Vygotsky e Bakhtin e amplamente divulgada pelos pesquisadores da Universidade de Genebra vinculados à Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências.

O ISD desenvolve a ideia de que a participação de aspectos psíquicos e sociais se complementam resultando na materialização da linguagem. Pois, segundo Bronckart (2006), as formações sociais são responsáveis pelo funcionamento permanente da atividade de linguagem resultante em diferentes espécies de textos, nomeadas de gêneros de textos, que apresentam características relativamente estáveis e ficam “disponíveis no intertexto como modelos indexados”, para as gerações atuais e posteriores. Nesse sentido, para o autor “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (2006, p. 103) e as condutas humanas são consideradas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto de socialização” (IDEM, 2006, p.13).

Numa visão bakhtiniana, a nossa comunicação se dá por meio dos gêneros textuais que são materializados de acordo com três dimensões essenciais: os conteúdos transmitidos; as particularidades estruturais de cada gênero; e as configurações específicas das unidades de linguagens, especialmente, traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Não é possível quantificar os gêneros textuais, pois eles podem aparecer, desaparecer, variar ou, até mesmo, evoluir de acordo com o meio de produção, a época ou as necessidades dos falantes. Embora as manifestações discursivas se materializem em diferentes formas de enunciados, dependendo de sua estrutura, tipo de linguagem, conteúdo ou algum outro ponto em comum, podemos diferenciá-las e classificá-las em um gênero de texto específico. Segundo Bakhtin (2000, p. 279), “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de

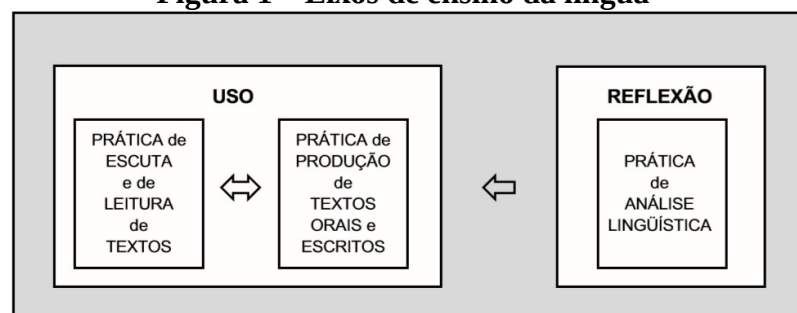
utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (destaques do autor).

Schneuwly e Dolz (2004), ao tratar de gênero de texto, afirmam que gênero pode ser considerado como instrumento ou “megainstrumento” que permite realizar ações em situações particulares. Esses autores classificam-no, ainda, como instrumento semiótico complexo constituído de signos organizados de maneira regular que compreende níveis diferentes. Passarelli (2012, p. 125), por sua vez, conceitua gênero textual como sendo qualquer “realização linguística concreta definida por propriedades sociocomunicativas” e acrescenta, ainda, que a produção de um texto concretiza-se por meio da modalidade oral ou escrita, cumprindo objetivos preestabelecidos.

A partir das afirmações dos teóricos supracitados, defendemos que o ensino de Língua Portuguesa não deve estar distante da realidade do estudante. Pelo contrário, situações devem ser criadas para que haja a necessidade da compreensão/produção dos textos num cenário que se aproxime ao máximo da realidade social de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Os PCN (1998) apresentam o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem como os eixos básicos que articulam o ensino de língua portuguesa. Segundo Antunes (2009, p. 49), usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros e essas coisas somente acontecem em textos. Nesse sentido, o estudo da língua deve ter como referência os gêneros textuais (Bronckart, 2006) ou discursivos (Bakhtin, 2000), como podemos observar na imagem a seguir.

Figura 1 – Eixos de ensino da língua



FONTE: BRASIL (1998, p. 35)

Ambos os eixos, recomendados pelos PCN, sustentam-se na prática interacionista sociodiscursiva da linguagem, pois levam em consideração a reflexão do estudante sobre sua própria fala ou escrita em situações de uso, ou seja, de interação, buscando articular o ensino a contextos reais de comunicação. Seguindo a referida vertente teórica, ainda podemos destacar um recorte do PCN (1998, p. 24) que versa sobre o uso de textos ao afirmar que

é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

2. Aspectos da Metacognição no Ensino da Língua Portuguesa

A metacognição despontou por volta dos anos 1970 com o psicólogo americano John Hurley Flavell e intensificou-se entre os anos 80 e 90. Segundo Flavell (1976), a metacognição envolve processos de monitoramento, avaliação, autorregulação e aprendizagem. Sendo assim, podemos considerar a metacognição como um processo fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e a potencialização dos processos cognitivos.

A consciência do processamento cognitivo leva ao desenvolvimento de estratégias, ao controle de ações, a avaliação de uma atividade concluída, a percepção de fraquezas relacionadas a determinado tema, enfim, torna o indivíduo autônomo para buscar meios mais práticos e eficientes para se chegar aos objetivos pretendidos. Nesse sentido, Ribeiro (2003, p. 110) afirma que

assim, como objeto de investigação e no domínio educacional encontramos duas formas essenciais de entendimento da metacognição: conhecimento sobre o conhecimento (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e controle ou autorregulação (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário - controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas).

Percebe-se, portanto, um vínculo existente entre aprendizagem e metacognição. Pois, quem faz uso da metacognição consegue assimilar conhecimentos e aprender com mais agilidade e quem efetivamente aprende costuma desenvolver estratégias metacognitivas que além de facilitarem o processo de compreensão, consolidam as assimilações absorvidas.

Um novo modelo educacional surgiu no Brasil a partir da promulgação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). As práticas, até então, direcionadas ao ensino com foco no professor, passaram a ter a aprendizagem como essência do processo educacional, voltando, assim, a atenção para os estudantes.

A partir dessa nova realidade na educação brasileira, o estudante passou a ser o maior responsável pela sua aprendizagem, havendo a necessidade do desenvolvimento de estratégias de compreensão do processo metacognitivo nas aulas ministradas. Segundo Portilho (2009), a percepção de habilidades e fragilidades potencializa a aprendizagem, pois possibilita um

planejamento estratégico mais adequado, tendo em vista que o sujeito tem consciência do que já sabe, do que precisa aperfeiçoar e dos caminhos mais apropriados para se atingir seus objetivos e metas.

Nessa direção, Nickerson, Perkins e Smith (1994, *apud* PORTILHO, 2009, p. 107) corroboram com as colocações supracitadas ao expressar que

a metacognição é o conhecimento sobre o conhecimento e o saber, incluindo o conhecimento das capacidades e das limitações dos processos do pensamento humano; do que se pode esperar que os seres humanos saibam em geral; e das características da pessoa em si, em especial, de si mesma como conhecedora e pensante. Esse conhecimento inclui a capacidade de planejar e regular o emprego eficaz dos próprios recursos cognitivos.

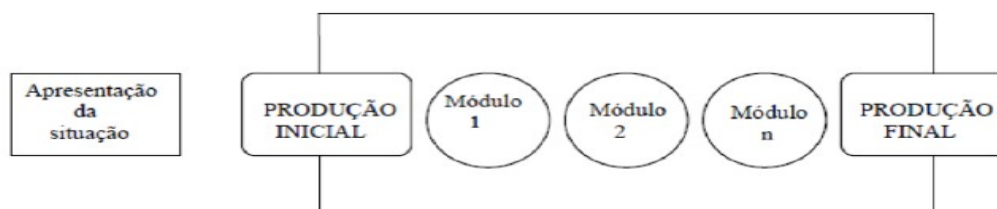
Em virtude do que foi observado, fica clara a importância da metacognição no ensino, objetivando o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de processos cognitivos que levam o estudante a aprender a aprender, tornando-o protagonista de sua própria aprendizagem.

3. Ensino da Língua Portuguesa – uma proposta a partir dos gêneros

Dolz e Schneuwly (2004, p. 45) defendem que as intervenções que levam a uma melhor maestria dos gêneros e das situações comunicativas impostas pela sociedade aos estudantes devem partir de estratégias de ensino que forneçam instrumentos necessários para a progressão em atividades comunicativas complexas. Nesse sentido, os autores apontam as sequências didáticas como ferramenta norteadora de intervenções pedagógicas.

A finalidade de uma sequência didática é oportunizar, aos estudantes, o contato com práticas linguísticas complexas e, até então, desconhecidas por eles. Sua organização se dá em função de um gênero de texto, envolvendo atividades orais ou escritas sistematicamente organizadas. Sua estrutura basilar é apresentada pelos autores por meio do esquema mostrado a seguir.

Figura 2: Esquema de sequência didática



FONTE: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

O esquema acima inicia com a “apresentação da situação”, na qual a proposta de produção de um gênero é descrita pelo professor, levando em consideração o contexto de produção, incluindo o(s) interlocutor(es), suporte etc. Em seguida, objetivando um levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca do gênero em questão, é solicitada uma “produção inicial” que será objeto de análise docente para o planejamento dos módulos que serão aplicados. Esses “módulos” ou oficinas consistem no desenvolvimento de atividades que envolvam as dificuldades observadas nos textos produzidos anteriormente, visando a ampliação da compreensão dos estudantes sobre o referido gênero de texto. É importante salientar que o quantitativo de módulos dependerá do nível de entendimento da turma. Para finalizar esse modelo de sequência didática, será necessária a realização de uma “produção final” que servirá como objeto de investigação dos conhecimentos adquiridos no decorrer do processo.

É necessário também considerarmos as Matrizes de Referência das avaliações externas para a elaboração de quaisquer estratégias didáticas, em razão de os descritores que as constituem possibilitar uma abordagem mais específica das habilidades necessárias às atividades de leitura sem deixar de considerar aspectos específicos dos gêneros textuais em estudo, facilitando, assim, o trabalho do professor (MAGALHÃES, 2001).

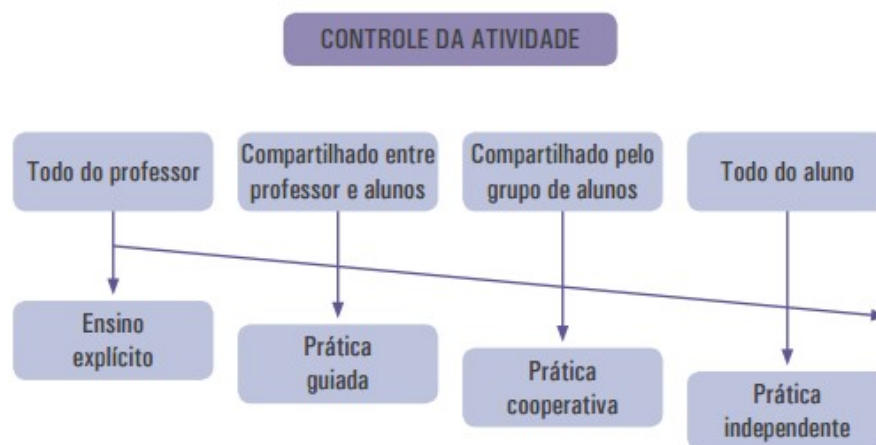
O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) deixa claro como foi produzido as Matrizes de Referência, como são estruturadas e sua importância para a elaboração dos itens das avaliações externas e, conseqüentemente, a verificação das habilidades desenvolvidas pelos estudantes por meio da análise das respostas aos itens.

Antunes (2009, p. 62-69), por sua vez, propõe uma grade programática para as séries iniciais do Ensino Fundamental a partir dos gêneros. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 106) também apresentam um quadro que, segundo os autores, pode servir como “possível organização de currículo”. Nele, podemos observar que a estruturação do trabalho pedagógico parte de sequências didáticas acerca de gêneros de texto. Seguindo esse pensamento, portanto, podemos afirmar que as ideias expostas partem de um mesmo princípio, ter o gênero como unidade central do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, acreditamos que se as aulas de língua materna fossem estruturadas a partir dos gêneros e não dos eixos de ensino presentes nos Parâmetros Curriculares, como ocorre em diversas situações, as atividades acerca dos textos abordados se tornariam mais detalhadas, conseqüentemente, os estudantes conseguiriam assimilar melhor as habilidades trabalhadas em sala de aula.

Fundamental também é conseguir fazer o estudante agir, interagir, analisar, refletir, refazer quando necessário. Para isso, os estudantes devem se apropriar de estratégias metacognitivas paulatinamente por meio da intervenção do professor e da troca de conhecimentos entre eles próprios. Segundo Portilho (2009, p. 151), ninguém nasce tendo conhecimento e controle metacognitivos suficientes, havendo, portanto, a necessidade de ensiná-los. O autor apresenta, ainda, por meio do esquema a seguir, etapas que, segundo ele, devem ser consideradas pelo professor para o desenvolvimento de um ensino metacognitivo.

Figura 3 – Ensino metacognitivo



FONTE: Portilho (2009, p. 152)

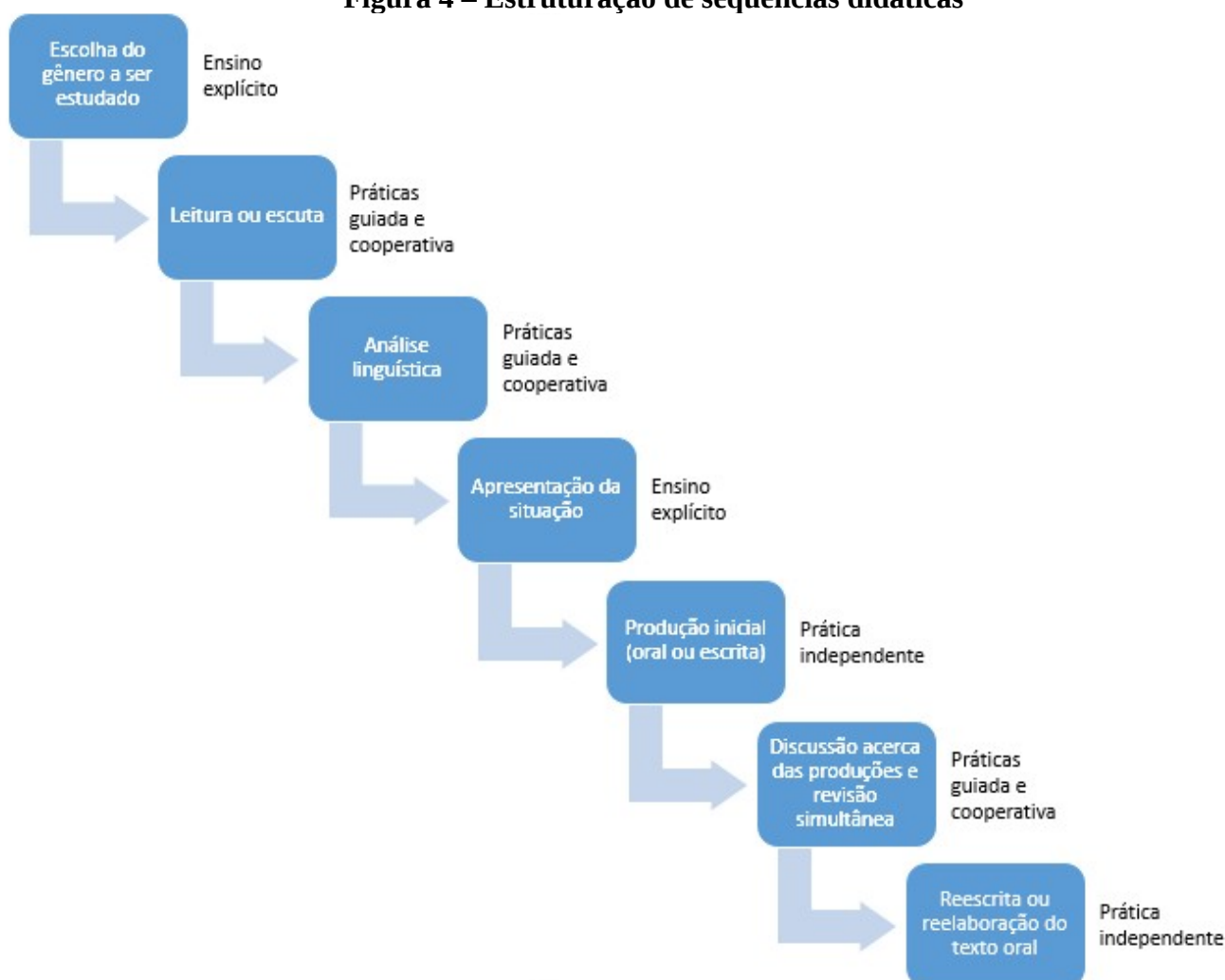
Baseadas nos estudos citados, principalmente no esquema de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), e no que requer os PCNs, pensamos em uma nova proposta de sequência didática, apresentada a seguir, a qual acreditamos que também poderia servir como modelo para estruturar as unidades didáticas distribuídas nos currículos de Língua Portuguesa.

A partir desta estrutura, acreditamos que os gêneros passariam a ser trabalhados meticulosamente, conseqüentemente haveria uma maior contribuição para o processo de letramento e uma melhor compreensão dos estudantes acerca das particularidades relacionadas aos textos, resultando na melhoria dos índices educacionais.

Dessa forma, tomando como paradigma os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), quantitativamente, seriam trabalhados três gêneros por unidade, um oral, um escrito (comum ao dia a dia dos estudantes) e um literário, que serviriam de aporte para o trabalho com os eixos de ensino, totalizando doze gêneros de texto por ano e quarenta e oito no decorrer dessa etapa de escolaridade, sem descartar, é claro, outros gêneros que poderiam ser trabalhados de forma periférica. A título de exemplo, podemos citar o gênero seminário que ao ser ensinado pode demandar o trato com os

gêneros cartaz, gráfico, resumo etc. Interessa saber, ainda, que, atualmente, o Currículo de Português do Estado de Pernambuco sugere setenta e seis diferentes gêneros de textos para serem abordados nos anos finais do Ensino Fundamental, sem contar com os “suportes textuais”, capacidades da linguagem (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004) ou recursos muito gerais, que impossibilitam a classificação específica de gênero. Levando em consideração questões quantitativas, acreditamos que, seguindo o modelo apresentado, a possibilidade de se trabalhar os gêneros de forma mais aprofundada nessa etapa de escolaridade seria significativamente mais concreta pelo fato de haver uma redução de vinte e oito indicações de gêneros para o trabalho pedagógico.

Figura 4 – Estruturação de seqüências didáticas



A estrutura da Figura 3 apresenta sete fases na qual denominamos: (1) **apresentação do gênero textual**, essa fase consiste na definição pelo professor do gênero a ser trabalhado (para que todos os eixos de ensino da Língua Portuguesa sejam contemplados, sugerimos que sejam

trabalhados três gêneros por unidade de forma não simultânea – um oral e um escrito – comum ao dia a dia dos estudantes – e um literário – que pode ser oral ou escrito); (2) **leitura ou escuta**, envolve diferentes maneiras de leitura/escuta de textos prontos do gênero adotado, desde atividades individuais até as compartilhadas reflexivas para discussão de características particulares do gênero, estrutura, conteúdo etc.; (3) **análise linguística do gênero**, utiliza estratégias didáticas para o trato com a ortografia, sintática, semântica, pragmática etc. envolvendo os fenômenos linguísticos presentes nos textos apresentados aos estudantes; (4) **apresentação da situação**, na qual o professor exibirá ao estudante uma situação de comunicação visando à produção textual oral ou escrita que, na fase 7, chegará a sua versão final e real; (5) **produção de texto inicial**, ocorre somente após o estudante já ter se apropriado acerca do gênero abordado na aula; (6) **revisão reflexiva**, sendo ancorada nos textos produzidos, essa fase busca a identificação das dúvidas e dificuldades dos estudantes por meio de discussão coletiva impessoal a respeito das produções, e, simultaneamente, retomando conceitos e conteúdos trabalhados envolvendo o gênero em questão; e, por fim, (7) **produção final**, nesse momento, a produção deve ser verídica, possibilitando, dessa forma, a efetiva participação dos estudantes em situações reais nas mais diversas esferas comunicativas, como no meio acadêmico - com a produção de artigos, projetos, entre outros – no meio jornalístico – oportunizando a elaboração de notícias, reportagens para a divulgação em periódico ou rádio da escola, por exemplo – no meio profissional – mediante a construção de currículo etc.

Com relação ao ensino metacognitivo (Figura 3), segmentamos as ações na estruturação de sequências didáticas (Figura 4) da seguinte maneira: as fases 1 e 4 (apresentação do gênero textual e apresentação da situação, respectivamente) correspondem ao ensino explícito, de responsabilidade apenas do professor. Nessas situações, o estudante participará somente como espectador, pois cabe ao professor a definição do gênero norteador das atividades, contexto de produção e outros aspectos necessários a sua compreensão e produção.

As fases 2, 3 e 6 (leitura ou escuta, análise linguística do gênero e revisão reflexiva), por sua vez, são vivenciadas por meio das práticas guiada e cooperativa, tendo em vista que o ensino acontece por meio do compartilhamento de ideias entre os estudantes, com a intervenção constante do professor, mediante análises, reflexões e discussões acerca dos textos lidos/ouvidos ou produzidos, resultando no desenvolvimento de processos cognitivos, possibilitando o aperfeiçoamento e a ampliação de competências individuais.

Por fim, a prática independente fica por conta das fases 5 e 7 (produção de texto inicial e produção final), nas quais os estudantes devem usar de sua autonomia para a elaboração do gênero

trabalhado. Vale salientar que essa produção pode ser coletiva, em dupla, trio ou em equipe, por exemplo, mas, mesmo assim, exigirá do estudante habilidades individuais de construção e organização do pensamento, resultando em sua composição de fato.

4. Conclusões

Diante disso, é possível observar como o ensino de Língua Portuguesa precisa estar voltado para a formação de estudantes reflexivos, capazes de ser responsáveis por sua própria aprendizagem. Para isso, é necessária a adoção de situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades metacognitivas a partir do trabalho com os gêneros textuais, pois, dessa forma, haverá a possibilidade da vivência de um processo de ensino-aprendizagem pautado em ações situadas e semelhantes ao máximo da realidade social dos discentes e docentes.

Nesse sentido, entendemos que as competências para a compreensão e produção textual, em muitos casos, se dão automaticamente, pois a língua somente ocorre sob a forma de textos, mas, a escola é a instituição responsável pelo ensino de competências pertencentes a situações mais complexas de comunicação e também pela formação de seres pensantes, autocríticos e autônomos na monitorização e regulação de suas próprias atividades cognitivas.

Sendo assim, acreditamos que o ensino da língua materna teria melhores resultados se fosse norteado por um modelo didático educacional que adotasse os gêneros textuais como eixo principal do processo de ensino-aprendizagem e a metacognição como atividade constante no dia a dia da escola, conduzindo a práticas pedagógicas mais significativas, reflexivas e conseqüentemente mais eficazes.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria E. Galvão e revisão de Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**, nº 5.692 de 11 de agosto 1971. Brasília: MEC, 1971.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**, nº 9.394 de 20 de dezembro 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)**. Documento disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acessado em 27 de fevereiro de 2017.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Edusc, 2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FLAVELL, J. H. Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. B. Resnick (Ed), **The nature of intelligence**. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1976, pp. 231-236.

MAGALHÃES, A. F. **Lateralidade**: implicações no desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

PASSARELLI, L.M.G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTILHO, E. M. L. **Como se aprende?** Estratégias, estilos e metacognição. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

RAZZINI, M. P. G. História da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pós-Graduação em Educação. v. 4, jan./jun. 2010, p. 43-58.

RIBEIRO, C. **Metacognição**: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2003, 16 (1), pp. 109-116.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.