



INFERÊNCIAS E ATIVIDADES DE LEITURA: COGNIÇÃO E METACOGNIÇÃO EM SALA DE AULA

INFERENCIAS Y ACTIVIDADES DE LECTURA: COGNICIÓN Y METACOGNICIÓN EN LA SALA DE CLASE

Patricia Botelho¹
Diego da Silva Vargas²

Resumo: Pesquisas recentes que desenvolvemos sobre o ensino de leitura conduziram nossos olhares acerca da compreensão do processo de construção de inferências em função dos objetivos pretendidos em uma atividade de leitura. Nesse sentido, este artigo se volta para as possibilidades de o aluno acionar informações mais precisas para construir inferências pertinentes ao que se pretende alcançar numa atividade de leitura. Sabendo que a inferência deve ser compreendida como um processo cognitivo que pode ser administrado por meio de estratégias metacognitivas, pretendemos, assim, desenvolver esse trabalho em duas frentes: retomada de alguns pressupostos dos estudos em cognição para entender os processos cognitivos que possibilitam a construção de inferências, em especial, o de integração conceptual (FAUCONNIER e TURNER, 2002) e, também, apresentação de estudos em metacognição e leitura que nos possibilitem desenvolver estratégias de ensino que auxiliem os estudantes a acionar as informações necessárias para a construção organizada de inferências. Para isso, empregamos o modelo de processamento da informação em termos do desenvolvimento do aprendizado em três estágios: aquisição, retenção e recuperação de informações (NELSON e NARENS, 1990, 1994) e a apresentação de questões de leitura em função de níveis inferenciais (APPLEGATE et al., 2002) para, então, apresentarmos um protocolo de ensino que auxilie os docentes na elaboração e desenvolvimento de atividades de leitura.

Palavras-chave: leitura; metacognição; inferência.

Resumen: Investigaciones recientes acerca de la enseñanza de la lectura nos condujeron a comprender el proceso de construcción de inferencias a partir de los objetivos pretendidos en una actividad de lectura. De ese modo, este artículo se direcciona a las posibilidades de el alumno accionar informaciones más precisas para construir inferencias pertinentes a lo que se pretende alcanzar en una actividad de lectura. Una vez que se debe comprender la inferencia como un proceso cognitivo que se puede administrar por medio de estrategias metacognitivas, pretendemos desarrollar este trabajo en dos frentes: la retomada de los presupuestos de los estudios en cognición para entender los procesos cognitivos que posibilitan la construcción de inferencias, en especial, el de integración conceptual (FAUCONNIER y TURNER, 2002) y, también, la presentación de los estudios en metacognición y lectura que nos posibiliten desarrollar estrategias de enseñanza que auxilien a los estudiantes a accionar las informaciones necesarias para la construcción ordenada de inferencias. Para lo que empleamos el modelo de procesamiento de la información en términos del desarrollo del aprendizaje en tres etapas: adquisición, retención y recuperación de las informaciones (NELSON y NARENS, 1990, 1994) y la presentación de cuestiones de lectura en

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN, Brasil. patriciafbufrj@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8825-5985>

² Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, (UNIRIO), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
dsvargas04@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6292-256X>

función de niveles inferenciales (APPLEGATE et al., 2002) para, entonces, presentar un protocolo de enseñanza que auxilie a los docentes en la elaboración y el desarrollo de actividades de lectura.

Palavras-chave: lectura; metacognición; inferência.

INTRODUÇÃO

Diversos estudos dedicados à compreensão da educação linguística que se desenvolve nas salas de aula das escolas brasileiras, em língua materna ou em línguas adicionais, demonstram a precariedade do trabalho desenvolvido com a leitura. Apesar dos esforços de muitos docentes para a superação desse problema e do crescimento da pesquisa no campo, não se notam melhorias consistentes quando se avaliam o desempenho de estudantes em avaliações locais ou de larga escala e, de forma generalizada, o trabalho apresentado em livros didáticos e, conseqüentemente, nas salas de aula em que são utilizados.

Neste artigo, postulamos que um dos pontos centrais dessa precariedade está na inadequação do trabalho (não) realizado com o “plano inferencial de leitura” (GERHARDT e VARGAS, 2010) quando se pensa no ensino escolar de leitura. Com isso, o problema se apresenta em dois níveis: a) um primeiro - cognitivo - uma vez que “inferência” ainda é tratada como termo que expressa qualquer nível não literal de leitura (cf. APPLEGATE et al., 2002; VARGAS, 2015), tornando indefinidos os processos cognitivos envolvidos em sua construção e, conseqüentemente, problemático o trabalho com eles em atividades escolares; b) um segundo - metacognitivo - uma vez que, não encaradas como resultante de processos cognitivos específicos, não se pensa em formas de se trabalhar com as inferências de modo que se leve os estudantes a pensarem sobre como constroem-nas enquanto leem e o que se pode fazer com elas antes, durante e depois da leitura (cf. BOTELHO, 2015; 2018).

Cabe salientar que não entendemos a inferência como sendo de natureza exclusivamente linguística. Outros trabalhos já evidenciaram que a construção de inferências é um processo básico de significação, por meio do qual é possível construir o significado de maneira negociada em toda atividade que envolva a compreensão (cf. VARGAS, 2015). Como processo de significação e, portanto, como processo cognitivo, pode ser administrada por meio de estratégias metacognitivas, especialmente, quando pensamos no trabalho escolar.

Este artigo pretende responder, simultaneamente, duas questões: a) como se acessam as informações e como se constroem sentidos ao ler?; e b) como ajudar o aluno a acionar informações precisas para gerar inferências pertinentes ao que se pretende ler? Assim, partimos dos Estudos em Cognição para entender os processos envolvidos na construção de inferências e dos Estudos em Metacognição para pensar como atividades escolares de leitura podem desenvolver procedimentos que ajudem o leitor a administrar seus processos inferenciais. Para isso, como será apontado ao longo do texto, trabalhamos com a noção de que o desenvolvimento do aprendizado pode se dar em três estágios: aquisição, retenção e recuperação de informações (NELSON e NARENS, 1994) e de que movimentos de monitoramento (postulação de hipóteses) e de controle (objetivos de uma ação) são essenciais para se administrar qualquer processo cognitivo (BOTELHO, 2015; 2018).

Apresentaremos, então, os pressupostos adotados por nós para o trabalho com a leitura em sala de aula e, ao final, incluiremos uma proposta comentada de atividade, derivada de práticas experienciadas em pesquisas recentes que desenvolvemos. Na próxima seção, segue a nossa visão de leitura e como, a partir dessa perspectiva, podemos fundamentar teoricamente nossa definição sobre o processo inferencial.

1. UMA VISÃO DE LEITURA - A LEITURA INTEGRATIVA

Diversas são as concepções de leitura existentes no campo acadêmico. Tais visões fundamentam diferentes práticas de trabalho com a leitura e se constroem de diferentes modos porque se fundamentam em diferentes perspectivas de ser humano, de interação, de linguagem, de ensino, de aprendizagem etc. que atravessam os diversos campos científicos.

Nossa perspectiva está fundamentada no campo interdisciplinar dos Estudos em Cognição, no qual se inserem também os Estudos em Metacognição, uma vez que nos propomos a discutir a construção de significados por meio da leitura e o processo de aprendizagem que se realiza em sala de aula. Assim, não estamos preocupados somente em compreender as questões linguísticas envolvidas na significação, mas também todos os outros recursos que utilizamos para compreender o mundo e dizer coisas sobre ele.

Desse modo, não podemos ignorar que todo processo de interação linguística passa pela mente humana, que interage com os textos e por meio de textos, elaborando e padronizando significados, distribuindo-se pelo corpo, pelo ambiente e pelas pessoas que o formam. A partir dessa integração mente + corpo + ambiente, construímos *frames* - nossas bases estáveis. Dentro da perspectiva de cognição que adotamos, denominada recentemente de ecológica (DUQUE, 2018; SINHA, 1999a), entende-se que a cognição, como a linguagem, é experiencial (portanto, social, cultural, intersubjetiva), corporificada, baseada em *frames* e desenvolvida por meio de mesclagens conceituais (cf. VARGAS, 2017). Em resumo, pode-se dizer que a cognição é distribuída, logo, situada e normatizada (GERHARDT, 2012).

Dentro desta perspectiva, entende-se o significado como sendo construído *on-line* e *real time*, de forma negociada na interação. Isso se articula à noção de que nossa cognição se desenvolve a partir de nossas experiências físicas e sociais, o que nos define como “*selves* situados” (SINHA, 1999b), ou seja, como pessoas que pensam de maneiras diferentes em ambientes e situações diferentes.

Em relação à leitura, temos que se trata de processo de significação desenvolvido de forma negociada e dinâmica - e variável, pois depende de quem a realiza e em que contexto se realiza. Alinhamo-nos ao que se denomina de perspectiva interativa de leitura, em oposição às perspectivas ascendente e descendente (ou hipóteses *top-down* e *bottom-up*) (FULGÊNCIO e LIBERATO, 2003; KLEIMAN, 2001). Tal perspectiva pressupõe que, isoladamente, as duas visões a que se opõe não representam o processo de construção de significados pelo leitor, posto que a compreensão ocorreria por meio da interação entre experiências prévias (conceitos linguístico-culturais recuperados pelo leitor) e o texto (cf. BOTELHO, 2010).

Entretanto, partindo dos pressupostos anteriormente colocados nesta seção, entendemos que tal representação (*top-down* + *bottom-up*) não é suficiente para definir a complexidade da leitura, já que ela simplifica os processos cognitivos envolvidos no ato de ler, reduzidos a dois movimentos opostos (ascendente e descendente). Acreditamos, inclusive, que tal redução dificulta as possibilidades de intervenção em relação ao ensino³.

Dessa forma, estamos nomeando nossa perspectiva de “leitura integrativa”, entendendo que o processo de inferência é evidência dessa concepção, e, portanto, uma possibilidade de intervenção na formação de leitores. Embora não negue que o processamento da leitura exige do leitor previsões e saltos de informação, demandando menos tempo e menos esforço cognitivo, como apontam os estudos clássicos (FULGÊNCIO e LIBERATO, 2003; KLEIMAN, 2001), a concepção integrativa concebe que os conhecimentos do leitor e as informações do texto se integram (e não apenas interagem) para o surgimento de novos conhecimentos, pois essa é a natureza da cognição humana (VARGAS, 2017).

Os estudos psicolinguísticos clássicos já demonstraram que, para haver leitura, é necessário que o leitor tenha conhecimentos para serem ativados, de modo que possa receber a informação nova e compreendê-la. Já se destacava, inclusive, o papel fundamental do conhecimento prévio no desenvolvimento da leitura. Kleiman (2010, p.13) aponta que “sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”. Partindo de uma perspectiva ecológica de cognição, entendemos que nossos conhecimentos estão organizados em saberes acumulados, que se relacionam e se manifestam na interação por meio de saberes processuais (GERHARDT, 2006). Basicamente, os saberes acumulados se estruturam e são

³ Além disso, existe também um problema de nomenclatura, uma vez que o termo “leitura interativa” (também denominada de “interacional”, o que comprova a existência do problema) vem sendo utilizado por diferentes correntes teóricas, o que esconde diferenças substanciais entre elas. O termo “interativa” pode, inclusive, referir-se a diferentes tipos de interação: leitor-texto, leitor-autor, leitor-texto-autor, leitor-leitor etc.

acionados inconscientemente através de padrões cognitivos denominados *frames* (DUQUE, 2015) e se integram a outros saberes por meio de integrações conceptuais (FAUCONNIER e TURNER, 2002). Na leitura, o leitor integra a informação recebida aos seus conhecimentos organizados em *frames*, por meio de sucessivas integrações conceptuais (VARGAS, 2017).

Duque (2015, p.26) define *frames* como “mecanismos cognitivos através dos quais organizamos pensamentos, ideias e visões de mundo” e afirma que “novas informações só ganham sentido se forem integradas a *frames* construídos por meio da interação ou do discurso” (DUQUE, 2015, p.26). Cognitivamente, a linguagem aciona e constrói *frames* em nossa memória continuamente, o que teria respaldo nos estudos neurais da linguagem, que demonstram que “um *frame* é uma ‘cascata’ de circuitos neurais acionada por palavras” (DUQUE, 2015, p.27). Tratando especificamente do ensino da leitura, BOTELHO (2015) afirma que a organização do conhecimento prévio do leitor deve ser compreendida em função do emprego dos *frames*, uma vez que são

estruturas de conhecimento altamente sistematizadas, delimitadas por experiências corporificadas e por interações sociais, (...) [e que] além de não permanecerem na memória de forma aleatória, podem ser entendidas como uma espécie de conhecimento compartilhado a fim de se compreender um dado evento ou objeto abordados em um texto (BOTELHO, 2015, p.49).

Além disso, reconhecendo que texto e leitor contribuem de igual maneira para a construção de significados, é possível dizer que apenas a ativação dos *frames* não é suficiente para a compreensão. É preciso que eles se articulem, em um duplo movimento, às informações que o texto traz. Para isso, o leitor se utiliza de seus saberes processuais, especialmente da integração conceptual (FAUCONNIER e TURNER, 2002), que permite a articulação de diferentes domínios já existentes e a formação de novos significados.

Assim, ao longo de uma atividade de leitura, ocorrem sucessivas integrações conceptuais entre o conhecimento prévio (organizado em *frames*) e a informação textual (que ativa os *frames* do conhecimento prévio e é também selecionada em função dos *frames* já construídos pelo leitor), o que permite a formação de novos significados nos sucessivos espaços-mescla que se formam para a construção do todo conceptualizado. Dessa forma, tanto a informação nova, recebida do texto, como a informação velha, se alteram para que novos saberes, conceitos, experiências, visões, sentidos, etc. se construam (VARGAS, 2017).

2. A INFERENCIAÇÃO COMO PROCESSO COGNITIVO

Com base nos pressupostos anteriores, entendemos a inferenciação como um processo cognitivo básico de construção de significados, consequência, na leitura, da integração de duas fontes de informação: a informação visual (texto) e o conhecimento prévio. Aqui, cabe ressaltar que trabalhos clássicos sobre leitura já deram o devido destaque ao papel cumprido pelas inferências, apontando que os leitores sempre constroem inferências de forma espontânea enquanto leem, e que o que fica após uma leitura, ou seja, seu resultado para o leitor, na verdade, são as inferências construídas ao longo do processo e não as informações explicitamente postas nos textos (DELL’ISOLA, 2001; FULGÊNCIO e LIBERATO; 2003; KATO, 1990; KLEIMAN, 2001, 2010). Entretanto, tais estudos não permitiam ainda observar a processualidade da leitura, como destacado na seção anterior, tornando-se necessário, também, construir uma visão de inferência que se encaixe na visão de leitura que assumimos.

A partir da inclusão de uma perspectiva ecológica de cognição neste debate, as inferências passam a ser entendidas como resultados únicos e novos de cada leitura, sendo, portanto, uma evidência de que a leitura é um processo que acontece *on line*, em condições singulares. Dessa forma, um leitor só é capaz de atribuir sentido a um texto se passa a constituí-lo também, transformando-o em algo novo. A construção de inferências é, assim, um processo de criação, um processo básico de produção de (novos) significados.

Com base nisso, ao incorporar-se a teoria da integração conceptual (FAUCONNIER e TURNER, 2002) aos estudos anteriormente citados, é possível trazer uma maior noção de

processualidade ao estudo da inferenciação, que pode, então, ser analisada de maneira *on line* e por meio de integrações de conceitos projetados seletivamente. Assim, a inferenciação é vista como um processo de formação de conceitos (inferências). A inferência, por sua vez, é entendida como um resultado imprevisto e particular, sendo um elemento novo derivado da integração entre as fontes de informação (VARGAS, 2017).

Cabe lembrar que a informação recebida não vem por meio de frases, mas de agrupamentos de saberes (*frames*), ativados a partir da informação linguística. Como pode se ver na figura 1, a construção de inferências se dá por meio das projeções entre conhecimento prévio e informações visuais. Assim, por meio da projeção seletiva, obtêm-se as inferências no espaço-mescla. Essas inferências são base para outras que se desenvolvem ao longo da leitura. Como explicam Fauconnier e Turner (2002, p.24), “a existência de uma boa mescla pode tornar possível o desenvolvimento de uma mescla melhor. A estrutura conceptual contém muitos produtos entrincheirados da integração conceptual anterior”.

Tal processo seria a base da compreensão leitora, que se daria sempre como fruto de inferenciações situadas, porque dependem, em um sentido amplo, do contexto em que são realizadas. Utilizando o esquema de integração conceptual representado na figura, podemos dizer que, no *input* I, estão as informações que o leitor seleciona de seu conhecimento prévio, organizado em *frames*, e que se articulam ao *input* II, das informações trazidas pelo texto e igualmente selecionadas pelo leitor. Da projeção seletiva das informações de ambos os espaços, são construídas as inferências no espaço-mescla, que se forma pela integração deles, com base em elementos que tenham em comum. Como salientam Fauconnier e Turner (2002), podemos criar diferentes mesclagens a partir dos mesmos *inputs*, o que indica que o processo pode ter resultados diferentes, uma vez que os *inputs* não determinam a rede de integração.

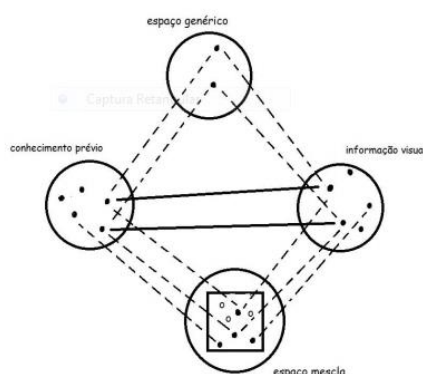


Figura 01: Esquema de integração conceptual em leitura, baseado em Fauconnier e Turner (2010)

Dessa forma, a inferência torna-se a evidência de que a leitura é essencialmente integrativa, uma vez que, ao mesmo tempo em que é o resultado de uma integração conceptual, representa o que retemos após a realização de uma leitura. Assim, mais do que uma interação na qual leitor e texto contribuem para a construção de significados por meio dos movimentos ascendente e descendente, o que temos é uma verdadeira integração entre texto e leitor, sendo os resultados dessa integração completamente novos em relação aos domínios que os formam e únicos para cada leitor em cada momento de cada leitura.

Não há, portanto, dentro desta concepção, qualquer sentido anterior à integração. Mesmo a informação textual, que poderia ser entendida como dada antes da integração, torna-se única, uma vez que cada leitor seleciona o que dela lhe interessa ou o que pode selecionar em função de seus conhecimentos prévios – e de seus objetivos de leitura. Nesse sentido, não só a leitura integrativa comprova a natureza distribuída da cognição humana, apontada na seção anterior, mas também as inferências – enquanto resultado dessa leitura – o fazem. Isso porque as inferências só são construídas ao distribuímos nossa cognição entre o que há em nossos conhecimentos prévios, o texto com o qual nos integramos e a situação em que nos encontramos, que vai nos levar a definir objetivos específicos para nossa leitura, usando elementos e pessoas nela presentes como parte também desse processo de construção.

Como afirmam Fauconnier e Turner (2002), vivemos na mescla, pois nossa experiência deriva das integrações conceituais que realizamos. Assim, há que se lembrar que a “leitura de mundo”⁴ se constrói do mesmo modo, já que as inferências que produzimos formam nossa realidade. Entretanto, há também atividades altamente abstratas que realizamos e que dependem da nossa capacidade de separar passo a passo as integrações realizadas:

Quão completamente nossa apreensão consciente é limitada à mescla depende do tipo de atividade para qual a mesclagem serve. No caso da sensação e da percepção, nossa experiência consciente vem inteiramente da mistura - nós "vivemos na mistura", por assim dizer. Em outras, a apreensão consciente tem mais margem para avançar e retroceder, para “viver na rede de integração completa” (FAUCONNIER e TURNER, 2002, p.83).

Partindo, então, dessa ideia de que podemos refletir sobre parte das integrações que realizamos, e entendendo que a escola é o espaço – socialmente construído – que deveria nos levar a nos fazermos sujeitos críticos, autônomos, reflexivos, acreditamos que nela, o ensino de leitura deveria ir além do estímulo à produção de processos espontâneos de inferenciação. Considerando que as inferências construídas são parte da nossa realidade, deveria a escola levar os alunos a pensarem sobre essa realidade construída, não naturalizando sentidos e visões de mundo. A leitura crítica parte, então, de um trabalho realizado no plano inferencial. Para isso, precisamos tornar esse processo consciente através de práticas metacognitivas.

3. METACOGNIÇÃO: UM CAMINHO PARA APONTAR FORMAS DE ESTUDO EM LEITURA

A metacognição é uma habilidade humana relativa às ações de autoconhecimento e de gerenciamento de qualquer atividade que venhamos a desenvolver. Monitoramos nossas posturas em sociedade, refletimos acerca de decisões a serem tomadas, pensamos acerca das probabilidades de sucesso no exercício de dada tarefa, etc. Assim, dizemos que essa postura de autorregulação das funções cognitivas, tanto em termos do gerenciamento das tarefas a serem executadas quanto dos procedimentos a serem empregados, são ações que podemos aprender, delas nos apropriarmos e, consecutivamente, construirmos melhores estratégias.

Os estudos em metacognição apontam caminhos para definição dessa estrutura que envolve o gerenciamento do conhecimento relativo à administração de saberes (conhecer o conhecer); ao aprendizado que se processa em uma dada atividade (saber o quê); e ao conhecimento de estratégias e procedimentos envolvidos na administração dos saberes (saber como) em dois planos: objeto e meta (FLAVELL, 1979; KORIAT, 2000; SCHNEIDER e LOCKL 2002).

Nelson e Narens (1994) partiram da articulação entre esses saberes e, em seus estudos, desenvolveram o que nos permitiu entender a metacognição como habilidade que envolve gerenciamento e regulação da própria cognição, por meio de dois processos essenciais ao fluxo de informação: o monitoramento e o controle. Seleccionamos, assim, estratégias viabilizadoras ao nosso aprendizado e conceptualizamos as informações nos dois planos (SINHA, 1999b; TOMASELLO e RAKOCZY, 2003) em que se processam os movimentos metacognitivos do controle e do monitoramento, como se pode verificar na figura 02:

⁴ Tomamos aqui emprestada a famosa expressão de Paulo Freire, entendendo, inclusive, que a concepção posta neste texto detalha, cognitivamente, os processos apresentados pelo autor ao tratar da leitura em seus trabalhos.

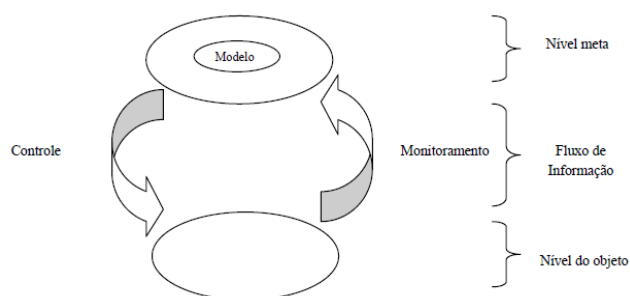


Figura 02- Esquema para os movimentos de monitoramento e controle (Nelson e Narens, 1994, p.11)

O esquema de processamento da informação proposto por Nelson e Narens permite compreender que o controle e o monitoramento são movimentos que atuam nos níveis objeto e meta, em que há a construção de um modelo do nível do objeto que funciona para reconhecimento e validação das informações passíveis de serem acionadas em meio ao fluxo de informações entre ambos os níveis. Vale apontar que o direcionamento dado pelo fluxo de informação será definidor aos propósitos e estratégias de controle e monitoramento.

Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de os estudantes aprenderem a pensar ativamente sobre os conhecimentos envolvidos e sobre suas próprias ações em meio ao processo da leitura, ações relacionadas tanto à seleção de informações quanto à determinação de estratégias, o que denota a importância de, em todas as atividades, apontarmos objetivos claros de realização e propor ações de autorregulação desses estudantes sobre a atividade que estão realizando em termos da checagem do seu aprendizado.

A sistematização do ensino-aprendizado por meio das ações de gerenciamento metacognitivo com a postulação de hipóteses viabilizadoras à realização da leitura e com o estabelecimento dos objetivos de leitura é uma tarefa que envolve meta-aprendizado a fim de que se torne comum às rotinas de leitura da pessoa - como proposto na estrutura de gerenciamento de aprendizado de Nelson e Narens (1994) - em três etapas.

Em cada uma dessas etapas, os estudantes podem ser confrontados por meio de questões e de orientações que os auxiliem a pensar no que aprendem e no que conseguem construir enquanto leem por meio de ações de autorregulação das ações que realizam e dos significados que criam, o que será abordado de forma detalhada na próxima seção.

4. ADMINISTRAÇÃO DOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS VIA METACOGNIÇÃO

As ações voltadas ao gerenciamento da leitura, por meio do emprego de estratégias metacognitivas, são organizadas para desenvolver a conscientização do aluno sobre a atividade que realizará. Para tanto, a organização das atividades de leitura e a delimitação das estratégias de autorregulação serão decisivas em relação ao acesso e ao emprego ordenado do conhecimento prévio para estruturar as reflexões construídas pelos estudantes enquanto leem.

Vale dizer que essa organização envolverá, necessariamente, duas ações metacognitivas básicas: a) estabelecer um objetivo explícito para a leitura e b) gerenciar as informações empregadas ao ler, baseando-se no objetivo delimitado e pensando nas significações construídas em leitura, para auxiliar a autorregulação dos estudantes em termos do acesso (ou não) ao conhecimento prévio relacionado às informações lidas.

Botelho (2015) revisou o modelo de gerenciamento do aprendizado proposto por Nelson e Narens (1994), viabilizando a proposta de questões que explicitem os objetivos de leitura e de orientações que evidenciem quais informações do conhecimento prévio e do texto são relevantes à atividade e, consecutivamente, à construção de inferências. Pensamos, com esse modelo, que os alunos façam articulações produtivas e reflexões consistentes sobre o que leem - acerca dos significados que constroem e das ações de autorregulação em sua leitura.

Entendendo, então, que qualquer leitura depende tanto do leitor quanto do texto, o texto não pode se distanciar demais dos conhecimentos prévios do leitor, o que exige um trabalho de

construção desses conhecimentos anterior à leitura, nem o leitor pode abrir mão de engajar seus saberes nesse processo. A leitura é definida pelos contextos macro e microsocial, envolvendo outras pessoas e o ambiente físico e institucional em que se encontram. Metacognitivamente, cabe, então, ao leitor saber que está realizando esse processo, em uma situação específica, regulando-o em função de seus objetivos. Acreditamos, então, que as atividades escolares deveriam, em relação às inferências, atuar em dois planos:

(a) desenvolvendo, no plano do objeto, tarefas em que os alunos reconheçam as inferências que constroem e pensem sobre elas como resultados de um processo que envolve a integração de duas fontes de informação; o que depende de um trabalho de ativação e, se necessário, de construção de conhecimento prévio e de um trabalho com questões sobre diferentes níveis de leitura, orientando o aluno em sua reflexão sobre as inferências construídas e sobre os elementos selecionados e articulados para essa construção; e

(b) no plano meta, trabalhando com habilidades metacognitivas desenvolvidas em função de objetivos previamente definidos e de hipóteses construídas ao longo da leitura; o que, pensando no plano inferencial, faz com que a escola leve os alunos a proporem objetivos para suas próprias leituras e a pensarem estratégias em função desses problemas. Também deve-se compreender como as inferências atuam na formulação de hipóteses, de forma que a leitura seja vista como processualidade e que o aluno possa pensar sobre ela enquanto lê.

Assim, dentro da proposta aqui levantada, em atividades escolares de leitura que considerem o plano inferencial como relevante e que pensem nos alunos como sujeitos de sua aprendizagem, torna-se fundamental a elaboração de:

(a) questões de pré-leitura (etapa de aquisição), que solicitem a ativação de conhecimentos prévios ou que auxiliem na construção de conhecimentos necessários para o desenvolvimento da leitura e que contribuam para o estabelecimento de objetivos de leitura;

(b) questões de leitura (etapa de retenção), que auxiliem o aluno em seu processo de integração com o que lê, através de questões que priorizem níveis mais inferenciais de leitura, usando o nível literal apenas como suporte à construção de inferências; e

(c) questões de pós-leitura (etapa de recuperação), que busquem o desenvolvimento de reflexões derivadas das inferências construídas pela articulação entre o que o leitor sabia e o que ele aprendeu com a leitura, inclusive em relação às suas capacidades metacognitivas.

Entendemos que, em vez de ser uma “atividade-meio”, a organização da atividade didática, por meio das orientações para acionamento da informação relevante à leitura e dos objetivos relativos à prática e ao aprendizado do que é ler em cada etapa de sua realização, pode tornar os alunos mais conscientes das estratégias e dos saberes que precisam acessar e empregar em apoio ao seu desenvolvimento como leitores (cf. BOTELHO e NEVES, 2019).

Em meio a tudo isso, cabe também auxiliar o aluno no desenvolvimento da compreensão de que toda inferência construída durante a leitura representa uma hipótese provisoriamente levantada e que, por isso, é preciso verificação e reformulação constante, pela integração e não pela reprodução, dos sentidos construídos ao longo da leitura.

5. UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O PLANO INFERENCIAL

Nesta seção, apresentaremos, então, uma atividade pensada para o trabalho metacognitivo com o plano inferencial de leitura. Foi escolhido, para isso, um texto narrativo, apresentado em um livro didático, como forma de mostrar que materiais de leitura propostos para o direcionamento do trabalho dos docentes podem ser (re)pensados na elaboração de propostas didáticas autorais e mais adequadas para o trabalho com os alunos. Não pretendemos que essa atividade seja replicada tal e como se apresenta ou que sirva de modelo rigoroso de produção de uma atividade de leitura. Entretanto, cabe esclarecer que se trata de uma proposta desenvolvida

após uma série de testes com atividades semelhantes e que têm mostrado bons resultados em sala de aula da educação básica e do ensino superior.

Apresentaremos a atividade em partes, comentando-as. Como consideramos que ler envolve integração dos saberes do leitor aos conhecimentos presentes no texto e que essa integração pode ser guiada por estratégias metacognitivas, estamos propondo a configuração de uma leitura por etapas. Em cada uma dessas etapas, são apresentadas questões: (i) relacionadas à postulação de hipóteses e ao estabelecimento de objetivos de leitura; (ii) voltadas para a seleção de informações que auxiliem os estudantes no desenvolvimento da leitura, de acordo com os objetivos da atividade, uma vez que a cognição é perspectival.

Começamos, então, apresentando seus objetivos, separando o que é o objetivo de leitura dos alunos do que são os objetivos da atividade, direcionados para o trabalho docente:

OBJETIVOS DA ATIVIDADE:

- Ensinar o estudante a construir um pensamento crítico em suas leituras.
- Motivar o estudante a refletir sobre o racismo a partir do plano inferencial de leitura por meio de texto narrativo apresentado em um livro didático.

OBJETIVO DE LEITURA: Refletir sobre as inferências construídas ao longo da leitura de um texto narrativo.

Como propusemos, uma atividade de leitura inicialmente deve requerer a ativação de conhecimentos prévios (ou sua construção), como se propõe nas questões seguintes:

ANTES DA LEITURA:

1 – O texto a seguir conta a história da chegada de um novo aluno em uma turma do ensino fundamental. Pensando nisso, responda:

- a) Você já viveu a experiência de ser um novo aluno em uma turma em que todos se conheciam? Como foi essa experiência?
- b) Como os novos alunos costumam ser recebidos em sua escola? O que você acha dessa forma de recepção?

Tais questões permitem aos estudantes, em um nível cognitivo, acionar os *frames* que serão centrais para a construção da compreensão do texto e aos professores conhecer as perspectivas construídas por seus alunos sobre tais *frames*, o que será fundamental para entender as inferências que serão construídas. Ao mesmo tempo, em um nível metacognitivo, permite a construção de hipóteses de leitura, que deverão ser flexibilizadas ao longo da inte(g)ração com o texto, enquanto as inferências vão sendo construídas.

DURANTE A LEITURA:

Um novo aluno na classe

9 de agosto

Neste semestre apareceu um cara novo na classe. É de Mato Grosso, Goiás, coisa assim. Agora veio estudar em São Paulo.

- 2 – O narrador inicia o texto contando a chegada do aluno novo em sua classe.
 - a) Como você espera que esse aluno vá ser recebido?
 - b) Que experiências pessoais te levam a pensar isso?
 - c) Que informações do texto te levam a pensar isso?

Eu também não fui com a cara dele, sei lá, a primeira coisa que eu pensei foi o que todo mundo deve ter pensado. Ele é escuro, cara de índio ou de mulato. E grandão, e no primeiro dia de aula que ele chegou na classe já foi fazendo pergunta pra professora de geografia e ela até gostou das perguntas dele e todo mundo achou que ele era um crioulo metido.

- 3 – Agora, o autor nos mostra como foi a chegada desse aluno.
 - a) O aluno novo foi recebido da maneira como você esperava?
 - b) Em sua opinião, por que ele foi recebido dessa maneira?
 - c) Que experiências pessoais e que elementos do texto te levam a dar essa explicação?

Neste primeiro bloco, o foco está na construção da hipótese principal, derivada de um processo inferencial, que guiará toda a atividade de leitura - como os leitores esperam que o aluno novo seja recebido pela turma. Metacognitivamente, as questões buscam levar os alunos a pensarem sobre como tais inferências foram construídas, refletindo sobre as bases ativadas para tal construção. Há, portanto, questões que propõem a recuperação do conhecimento prévio e questões que buscam o acionamento de informações na superfície do texto.

Aqui, cabe salientar que a seleção de informações explícitas se trata, também, de uma ação cognitiva relevante, desde que se considere as etapas que envolvem a leitura. É uma ação preliminar que pode conduzir os alunos a desenvolverem uma leitura aprofundada e uma melhor compreensão dos textos lidos nas etapas posteriores, sobretudo, considerando-se a construção de inferências (APPLEGATE et al., 2002). Portanto, não cabe uma atividade de leitura que trabalhe a seleção de informações pela pura cópia do texto lido.

4 – O narrador diz que também não foi com a cara do aluno novo, mas conta a história sobre seu ponto de vista. A partir do que ele diz, você imagina que os colegas tenham compartilhado deste mesmo ponto de vista? Por quê?

5 – Sabendo que racismo significa: “1 Teoria ou crença que estabelece uma hierarquia entre as raças (etnias). 2 Doutrina que fundamenta o direito de uma raça, vista como pura e superior, de dominar outras. 3 Preconceito exagerado contra pessoas pertencentes a uma raça (etnia) diferente, geralmente considerada inferior. 4 Atitude hostil em relação a certas categorias de indivíduos.” (*Dicionário Michaelis online*), responda:

- a) Você acredita que o aluno novo foi vítima de racismo?
- b) Que dados do texto comprovam essa sua leitura?
- c) Caso tenha respondido que “sim”, quais das definições do dicionário te levaram a essa leitura?

Neste bloco, pretendemos levar os alunos a pensarem sobre as inferências e hipóteses construídas anteriormente, a partir da proposição de questões que enfocam o plano metalinguístico (cf. GERHARDT e VARGAS, 2010). Além disso, elas permitem que os estudantes teçam considerações acerca de como a integração de informações prévias são a base para a construção de uma leitura crítica. São, assim, questões que também propiciam o debate em sala de aula, explorando a natureza distribuída da cognição (e da leitura).

Mas hoje ele fez um negócio que me deixou encucado. Deixou mesmo. Nos primeiros dias, o pessoal ainda não tinha maior intimidade, mas depois de uma semana, já começaram as brincadeiras.

O Tadeu, que gosta de sacanear os outros, mais ainda se é novo na classe, forrou a carteira dele com papel preto, até no assento da carteira. Tudo. Inteirinha de luto. Todo mundo rindo e doido pra ver como é que o “crioulo” ia reagir.

6 - Com base nisso, como você espera que o menino possa reagir? Que experiências pessoais e que informações do texto te levam a pensar assim?

(...)Ele chegou, todo mundo rindo. Ele olhou pra carteira, olhou pra gente. Sério e calado. E em vez de gritar ou rasgar o papel, que era o que a gente esperava, ele sentou. Sentou como se nada tivesse de diferente, sentou e começou a assistir aula. As seis aulas e ele sentado lá, copiando a matéria, como se nem tivesse percebido a carteira forrada de preto.

7 – Você ficou surpreso com a reação do menino? Você acha que o resto da turma teve uma surpresa? Por quê?

No começo, um e outro ainda ria, gritava “A coisa tá preta”, algo assim. Depois, eu sei que foi dando vergonha no pessoal. A aula acabou ficando um inferno, porque todo mundo prestava mais atenção na carteira preta do que na aula, e se algum professor estranhava, pelo menos não disse nada, acho que meio sem graça, ele é aluno novo, sei lá que doidice era.

8 – A reação dos alunos correspondeu ao que você esperava? Há algo que foi diferente do que, geralmente, se espera?

É possível observar que as questões vão, mais ou menos, se utilizando de procedimentos semelhantes, em que as inferências precisam ser explicitadas, bem como os processos construídos pelos alunos ao produzirem-nas, enquanto também refletem sobre as hipóteses construídas, flexibilizando-as se necessário, e mantêm o objetivo de leitura em foco.

9 - Observe que o narrador usa a palavra “inferno” para descrever a aula. Com base nisso, faça o que se pede:

- a) Apresente diferentes significados que a palavra “inferno” pode assumir e indique qual se encaixaria melhor no texto.
- b) Justifique sua escolha, a partir de informações dadas pelo texto.

Essa questão, especificamente, se destaca porque nela é possível pensar sobre relações entre *frames* - RACISMO e INFERNO, por exemplo – e em como tais relações atuam no processo de inferenciação, trazendo à consciência, ainda, o caráter perspectival da cognição.

Só de assistir sei que a classe inteira nem conseguiu assistir aula direito, porque ele senta na primeira fileira, e todo mundo só conseguia grudar os olhos na carteira forrada de preto, dele.

10 – Em sua opinião, com base em tudo que você leu até agora e em suas experiências pessoais, por que a turma acabou reagindo da maneira como reagiu?

*Na saída, o Tadeu e o Beto criaram coragem e tentaram falar com ele.
– Olha, João – o nome dele é João. – É o seguinte. A gente...*

11 – O nome do aluno novo só é revelado a esta altura do texto.

- a) Em sua opinião, por que o narrador só resolveu citar o nome do aluno agora?
- b) O que te leva a pensar isso?

12 - O que você acha que eles vão dizer? Que informações do texto e que experiências suas te levam a pensar isso?

*Ele nem deu chance do pessoal falar. Levantou, pegou o material, interrompeu:
– Você não copiou a aula? Eu anotei tudo. Se quiser, eu passo depois pra vocês.
E saiu.*

*Nunca vi o Tadeu daquele jeito. Ele arrancou todo o papel preto da carteira, mas com uma raiva, raiva mesmo, e eu sei que todo mundo acabou a aula com uma coisa que nunca teve.
Não sei, mas gostei dele. Gostei mesmo do que ele fez. (...)*

*Márcia Kupstas. Crescer é perigoso. São Paulo: Moderna, 2001, p.36-8
(in: Tânia A.Oliveira, R. Bertolin, A.S. Silva. Tecendo textos – Ensino de Língua Portuguesa através de Projetos. 8ª série. São Paulo: IBEP, 2002, p.42-43.)*

13 - O que você achou da atitude do João? Por quê?

14 -- O que você achou da atitude do Tadeu? Por quê?

15 - Ao final, o narrador fala de uma coisa que todo mundo nunca teve. De acordo com o que você leu no texto, o que seria essa “coisa”? Ela seria a mesma para todos? Por quê?

Essas questões vão encaminhando o leitor à construção de reflexões mais globais, derivadas da discussão anterior sobre como o racismo se manifesta no texto. São questões que se voltam para a seleção de informações e para a manutenção do foco no aprendizado do tema a ser (re)pensado – o racismo – e nas inferências e, conseqüentemente, nas hipóteses construídas em relação aos conhecimentos prévios, aos objetivos de leitura e à identificação dos *frames* empregados na inferenciação. Passamos, então, às questões de pós-leitura:

DEPOIS DA LEITURA:

16 - Em sua opinião, o que teria tornado possível a mudança de comportamento do narrador da história de antipatia para simpatia em relação ao João?

17 - Você acredita que o problema vivenciado por João esteja resolvido naquela sala de aula depois do episódio final da história? Por quê?

18 - Pensando agora de forma mais ampla:

- a) Você acredita que o problema do racismo é enxergado em nossa sociedade?
- b) O que te leva a acreditar nisso?
- c) Sua concepção de racismo se alterou após a leitura do texto? Justifique sua resposta, retomando dados do texto.

19 - Pensando sobre o conceito de racismo:

- a) Você acha que a atitude do João foi a melhor maneira de enfrentar esse problema? Por quê?
- b) Procure pessoas que tenham sido vítimas de racismo e conte essa história para elas. Pergunte como elas se sentiram ao ouvir essa história e compartilhe o depoimento delas com os colegas. Se você mesmo já foi ou é vítima de racismo, conte como se sentiu ao ler a história para os colegas.

Tais questões são relacionadas às significações construídas ao longo de todo o texto. Pensando, portanto, nos pressupostos metacognitivos, são questões de recuperação, que possibilitam retomar noções e conceitos do texto essenciais para a construção de uma leitura global – e crítica. São também a possibilidade de pensar de forma mais organizada as inferências construídas ao longo de todo o texto, identificando a origem dos *frames* acionados (do texto e do conhecimento prévio), e de, se necessário, retomar a leitura das informações explícitas. Além disso, também permitem a checagem do alcance dos objetivos de leitura.

Vale dizer, por fim, que, nessa proposta, temos em vista conceber e, assim, ensinar que a leitura é uma atividade que deve ser pensada em etapas, o que envolve também postular que esse tipo de atividade pode (e deve) constituir ações viáveis à dinâmica do dia a dia escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho, ao discutirmos o ensino de leitura, entendemos que, mais do que abordar uma habilidade linguística trabalhada em sala de aula, estamos pensando em políticas cognitivas (KASTRUP, 2012), uma vez que estamos discutindo concepções de aprendizagem, de ensino, de aprendiz, de professor, de aluno, de leitor etc., que se estendem para além do espaço escolar e contribuem para a construção de modelos de existência em nossa sociedade. Como aponta Kastrup (2012), a suspensão de uma política cognitiva reprodutora⁵ nos obriga a colocar outras práticas no lugar, o que não é simples, uma vez que tal política “é um modelo que nos puxa sempre e a resistência tem que ser constantemente reiterada. O caminho tem que ser feito dia a dia, como um desafio permanente”.

Acreditamos que se torna cada vez mais urgente a busca por práticas escolares que fomentem a invenção (no lugar da reprodução) e que, portanto, reconheçam uma visão de cognição como distribuída, como aqui posto, e de aprendizagem como problematização. Essa aprendizagem, como o processo leitor, deveria ser construída, na escola, através da integração conceptual entre o que o aluno já sabe e as informações novas que a escola traz.

Neste texto, buscamos tratar especificamente do problema do ensino de leitura e de possíveis caminhos para sua (re)construção. Reconhecer que (e como) o ser humano cogniza quando lê torna-se fundamental nas perspectivas metacognitivas de ensino, porque, com a

⁵ A autora nomeia essa política de “política de reconhecimento”, em oposição a uma “política de invenção”, na qual a aprendizagem é entendida não só como resolução de problemas, mas como invenção de problemas, ou seja, como fomentando uma postura de (re)construção de realidades que estão sempre “em devir”.

identificação de dificuldades e de falhas no processo da leitura, podemos apontar estratégias de autorregulação – julgamentos de aprendizagem – para gerenciamento de estratégias que busquem saná-las em atividades posteriores. Essa é uma contribuição fundamental não apenas para o ensino de línguas na escola brasileira, mas também, para o ensino de qualquer disciplina em qualquer etapa, uma vez que a leitura permeia toda e qualquer atividade escolar.

O trabalho reflexivo sobre esse movimento de integração entre o espaço cotidiano do aluno, de seus saberes e suas experiências, e o espaço da escola, manifestado no texto lido e na atividade de leitura realizada em sala de aula, seja essencial. Não apenas o aluno pode selecionar melhor as informações que busca em seu conhecimento prévio e as informações novas recebidas em função de um objetivo específico, como também pode refletir sobre possíveis direcionamentos presentes nos textos lidos para que ele selecione determinadas informações e ignore outras. Além disso, ao pensar sobre as inferências construídas, o aluno pode refletir sobre sua concepção de mundo, alterando-a, de maneira consciente, em função da sua integração com novos saberes, o que colabora na construção de uma consciência de que nenhum saber (consequentemente, nenhuma leitura) é fixo, uma vez que não existe ninguém nem nada que esteja dado e acabado.

Não é nosso objetivo propor aos alunos a realização de sequências de tarefas que sigam o modelo apresentado aqui anteriormente, levando-os ao treinamento maçante de determinadas técnicas e estratégias específicas de leitura. Nossa proposta é que, através de atividades que trabalhem níveis diversos de leitura e habilidades metacognitivas igualmente diversas, eles possam (re)construir sua relação com os textos que leem, o que exige o (auto)reconhecimento de sua agentividade e da importância de seus conhecimentos prévios para a construção de novos saberes. Igualmente, exige a desconfiância em relação ao que se lê e aos sentidos construídos, não de forma vazia, como quem não pensa sobre o que diz, mas de forma crítica, partindo da informação recebida e de sua integração aos saberes anteriores.

REFERÊNCIAS

- APPLEGATE, M. D.; QUINN, K. B.; APPLEGATE, A. J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. In: *The Reading Teacher*. (Vol. 56,2a ed., New Jersey: Wiley, 2002. pp. 174-180.
- BOTELHO, Patricia Ferreira. Textos factuais e Problemáticos em livros Didáticos de História: uma abordagem metacognitiva. *Dissertação de Mestrado em Letras Vernáculas*. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- BOTELHO, Patricia Ferreira. Conhecimento prévio e atividades escolares de leitura – uma abordagem cognitiva e metacognitiva. *Tese de Doutorado em Letras Vernáculas*. Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.
- BOTELHO, Patricia Ferreira. Livros Didáticos, Ensino de Leitura e Conhecimento Prévio: os Estudos em Metacognição como suporte metodológico às atividades escolares em Língua Portuguesa. *REVELLI – Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas*, v. 10, p. 112-134, 2018.
- BOTELHO, Patricia Ferreira; NEVES, Fabiana Esteves. Perspectivas metacognitivas e metalinguísticas para o ensino de leitura e escrita em língua materna. *Revista do GELNE*, v. 21, n. 2, p. 189-201, 2 set. 2019.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte, MG: Formato, 2001.
- DUQUE, Paulo H. Discurso e Cognição: uma abordagem baseada em frames. *Revista da ANPOLL*, v. 1, n. 39, p. 25-48, 2015.
- DUQUE, Paulo H. Percepção, Linguagem e Construção de Sentidos: por uma abordagem ecológica da cognição. In: TENUTA, Adriana Maria; COELHO, Sueli Maria (org.). *Uma Abordagem Cognitiva da Linguagem: perspectivas teóricas e descritivas*. 1ed. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2018, p. 31-46.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think*. New York, Basic Books, 2002.
- FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 1979. pp. 906-911.
- FULGÊNCIO, Lúcia.; LIBERATO, Yara. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 2003.
- GERHARDT, A. F. L. M. Os saberes acumulado e processual, a leitura e o desenvolvimento cognitivo. In: 54o SEMINÁRIO DO GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2006, Araraquara, *Anais...* Araraquara, SP, Brasil, 2006.

- GERHARDT, A. F. L. M. Learning in Cognitive Niches, In: KLOOS, H. (Ed.), *InTech, Current Topics in Children's Learning and Cognition*, 2012. Disponível em: <http://www.intechopen.com/books/current-topics-in-children-s-learning-and-cognition/learning-in-cognitive-niches>. Acessado em: 10 de junho de 2020.
- GERHARDT, A. F. L. M.; VARGAS, D. S. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. *Trab. linguist. apl.*, vol.49, n.1, 2010, p.145-166.
- KASTRUP, V. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, R. O. (org.). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. pp.52-60.
- KATO, M. A. *A aprendizagem da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- KORIAT, A. The Feeling of Knowing: Some metatheoretical implications for consciousness and control. In: *Consciousness and Cognition* 9, 2000. pp. 147-148.
- NELSON, T. O.; NARENS, L. Metamemory: a theoretical framework and new findings. In: BOWER, G. (Ed.). *The psychology of learning and motivation*. San Diego: Academic Press, 1990, pp.125-167.
- NELSON, T. O.; NARENS, L. Why investigate metacognition. In: METCALFE, J. e SHIMAMURA, A. P. (Ed.). *Metacognition: knowing about knowing*. Cambridge: MIT Press, 1994, pp.1-26.
- SCHNEIDER, W.; LOCKL, K. The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In T. J. Perfect & B. L. Schwartz (Eds.). *Applied Metacognition*. Cambridge: University Press, 2002, pp. 224-257.
- SINHA, C. Grounding, mapping and acts of meaning. Em: Janssen, T. e Redeker, G. (Eds.). *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope and Methodology*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 1999a. pp. 223-255.
- SINHA, C. Situated Selves: learning to be a learner. In: Joan Bliss; Roger Säljö & Paul Light (coords.). *Learning Sites: Social and Technological Resources for Learning*. Oxford: Pergamon, 1999b, pp. 32-48.
- TOMASELLO, Michael; RAKOCZY, Hannes. What makes human cognition unique? From individual to shared to collective intentionality. *Mind and language*, v. 18, n. 2, p. 121-147, abr. 2003.
- VARGAS, Diego da Silva. Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação em leitura. *Ciências & cognição* (UFRJ), v. 20, p. 313-330, 2015.
- VARGAS, Diego da Silva. O plano inferencial de leitura e o ensino de espanhol na escola brasileira: cognição distribuída, políticas cognitivas e livro didático. *Tese de Doutorado em Letras Neolatinas*. Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2017.

Recebido: 23/6/2020

Aceito: 23/2/2021

Publicado: 25/1/2021