

## COMO ESTUDANTES DE LETRAS LEEM E ESCREVEM NO PRIMEIRO PERÍODO? UMA ANÁLISE COM ROTEIROS DE LEITURA-ESCRITA

*HOW LANGUAGE STUDENTS READ AND WRITE IN THEIR FIRST SEMESTER? AN ANALYSIS WITH READING-WRITING GUIDELINES*

Larissa Rodrigues Lopes  0000-0002-4245-0128  
Docente Licenciatura em Letras - Iniciação Científica - FAPERJ  
Universidade Federal Fluminense  
larissarl@id.uff.br

Fabiana Esteves Neves  0000-0002-3724-221X  
Docente Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas  
Universidade Federal Fluminense  
fabianaen@id.uff.br

*Recebido em 30 de junho de 2022*

*Aceito em 27 de setembro de 2022*

**Resumo:** No contexto universitário, com a alta demanda de leitura de textos teóricos, os estudantes acabam tendo pouca compreensão dos textos e sensação de improdutividade. Este artigo apresenta a proposta de utilização de roteiros de leitura-escrita como um recurso didático, no primeiro período de Letras, a fim de orientar os estudantes na leitura acadêmica. Nosso roteiro é composto de etapas de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, a fim de que o estudante possa ler o texto e responder às perguntas de forma concomitante. As respostas são analisadas com base nos pressupostos teóricos em metacognição (NEVES, 2015; BOTELHO, 2010), e nos conceitos de ações com a escrita (NEVES, 2015; 2017; 2019) e níveis de leitura (APPLEGATE e cols., 2002; VARGAS, 2012a, 2012b, 2017, NEVES, 2015). O roteiro objetiva possibilitar a aprendizagem e a identificação das ações com a escrita por meio de orientações para a leitura, além de promover o alcance dos diferentes níveis de leitura. Nas análises das respostas, foi constatado um bom aproveitamento do roteiro para o processo de aprendizagem. Foram percebidos problemas quanto ao plágio, pelo uso inadequado de recursos linguísticos de reportagem, além da dificuldade no gerenciamento metacognitivo e da necessidade de ensinar a ação de analisar.

**Palavras-chave:** Letramentos acadêmicos. Metacognição. Leitura. Escrita. Roteiros de leitura-escrita

**Abstract:** In the academic context, having to read a great number of texts, students not always succeed in accomplishing the task. The results are a lack of understanding and a sense of failure. Therefore, this paper presents the proposal of reading-writing guidelines as a didactic resource, in the first semester of Language undergraduate courses, in order to guide students while reading academic theoretical texts. Our guideline contains pre-reading, while-reading and post-reading sections, so that the students can read the text and answer the questions simultaneously. Their answers are analyzed based on the theoretical principles of metacognition (NEVES, 2015; BOTELHO, 2010), and the concepts of writing actions (NEVES, 2015; 2016; 2019) and reading levels (APPLEGATE e cols., 2002; VARGAS, 2012a, 2012b, 2017). The main purpose of the guidelines is to promote the learning and identification of the writing actions through reading guidance, as well as the achievement of the different reading levels. Through the analysis of the results, the reading-writing guidelines proved to help students in their learning process. Plagiarism was detected, due to inadequate use of the linguistic features of reporting. Difficulties in metacognitive regulation were also noticed, besides the need to teach the action of analyzing was also observed.

**Keywords:** Academic Literacies. Metacognition. Reading. Writing. Reading-Writing guidelines.

## Introdução

No contexto universitário, é comum aos estudantes, principalmente de Letras, a alta demanda de textos teóricos para a leitura e, com isso, o seu acúmulo. Dessa forma, acabam sendo feitas leituras com pouca compreensão do texto, ocasionando, portanto, a sensação de improdutividade nos estudantes – principalmente em um contexto no qual, segundo percepção comum entre eles, quanto maior o número de páginas lidas, maior o aprendizado, o que não necessariamente é verdade.

Dessa forma, este artigo apresenta a proposta de utilização de roteiros de leitura-escrita como recurso didático, a fim de promover a orientação dos estudantes na leitura de textos teóricos de caráter acadêmico. A partir da aplicação dos roteiros, esta abordagem também busca realizar análises com base nas respostas dos estudantes, para que seja traçado o perfil de letramento linguístico acadêmico dos alunos. O roteiro é composto de etapas de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, a fim de que o estudante possa ler o texto e responder às perguntas de forma concomitante.

As respostas do roteiro são analisadas com base nos pressupostos teóricos em **metacognição** (NEVES, 2015; BOTELHO, 2010), **ações com a escrita** (NEVES, 2015; 2016; 2019) e **níveis de leitura** (APPLEGATE e cols., 2002; VARGAS, 2012a, 2012b, 2017). O roteiro tem por objetivo possibilitar o aprendizado e a identificação dessas ações por meio de orientações para a leitura, além de promover o alcance dos diferentes níveis de leitura.

Essa proposta compõe o projeto “Gerenciamento metalinguístico e letramento linguístico acadêmico de estudantes de Letras da UFF”, que surge devido à dificuldade em leitura e escrita que estudantes de graduação apresentam, em específico, nesse curso. O objeto de estudo da pesquisa é o perfil de letramento linguístico acadêmico (RAVID; TOLCHINSKY, 2002; NEVES, 2015) desses estudantes, especialmente quanto às ações metacognitivas e metalinguísticas que empreendem no processo de leitura dos textos acadêmicos teóricos.

Na próxima seção, apresentamos os conceitos que fundamentam a proposta, relacionados aos estudos em metacognição. Em seguida, explicamos os procedimentos metodológicos de elaboração e aplicação do roteiro. Na seção seguinte, analisamos as respostas dos estudantes às questões. Por fim, sintetizamos as conclusões e avaliamos os resultados da pesquisa, apontando para possibilidades futuras.

## 1 A metacognição como base teórica para a pesquisa

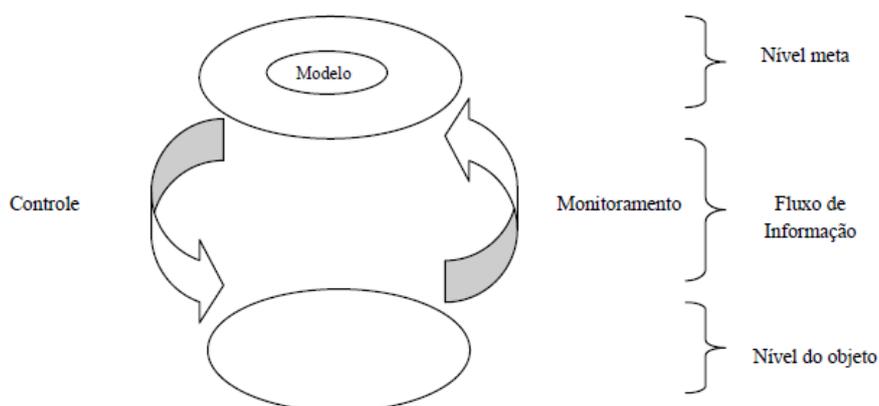
A **metacognição** pode ser definida como o “conhecimento e os pensamentos de um indivíduo sobre seus próprios conhecimentos e pensamentos” (NEVES, 2015, p. 41, a partir de Flavell, 1979). Então, pode-se dizer que, ao fazer o uso consciente de estratégias metacognitivas, o aprendiz desenvolve maior agenciamento em seu processo de estudo, por exemplo, ao preferir um método de leitura a outro. Ao pensar na metacognição como um pressuposto teórico, consideramos a perspectiva da mente corporificada, situada, em interação com o ambiente e as pessoas, e não somente o cérebro (VARGAS, 2017, entre outros). Existem, então, diversos fatores que influenciam na aprendizagem de determinado conteúdo; nesse sentido, esperamos que, a partir dos dados obtidos neste trabalho, possam ser pensadas estratégias de ensino para o melhor aproveitamento dos estudantes. Vale salientar que focamos em um melhor gerenciamento metacognitivo, ou seja, o estudante agir conscientemente sobre seu

processo de aprendizagem e a realização de atividades, o que não necessariamente se relaciona à obtenção de respostas corretas ou de boas notas.

Dessa forma, o gerenciamento metacognitivo torna-se importante para que o estudante consiga administrar seu processo de aprendizagem e não repita ações que prejudiquem o seu estudo, como uma leitura em que se tente apreender “tudo” o que está sendo “passado”. Afinal, dessa forma, o conteúdo que realmente consiste no foco de uma aula, por exemplo, pode acabar passando despercebido. Por isso, são importantes os **objetivos de leitura** (BOTELHO, 2010), que se destinam a direcionar o foco de leitura para o que se deseja compreender.

Segundo a proposta apresentada por Botelho (2010), a leitura ocorre em dois planos, denominados nível meta e nível do objeto, que estão relacionados às ações de monitoramento e controle. A ação de controle consiste no movimento *top-down*, no qual o fluxo de informação transita do nível meta para o nível do objeto. Em contrapartida, a ação de monitoramento ocorre com o movimento *bottom-up*, decorrente do fluxo do nível do objeto para o nível meta. Dizer que determinada ação diz respeito ao controle metacognitivo significa dizer que essa ação acontece a partir do fluxo de pensamento da pessoa em direção ao conteúdo, como, por exemplo, ao traçar objetivos de leitura a partir da tarefa. A ação de monitoramento corresponde ao ato de, a partir do contato com o texto, fazer transitarem informações do nível do objeto para o nível meta, realizando o movimento *bottom-up*, no qual é ativado o conhecimento prévio sobre o tema do texto e são postuladas hipóteses, que também contribuirão para a confirmação dos objetivos de leitura. É importante destacar que as ações de monitoramento e controle acontecem simultaneamente, embora sejam explicadas separadamente para fins didáticos.

Figura 1 - Esquema para os movimentos de monitoramento e controle.



Fonte: BOTELHO (2010, p. 20).

No roteiro de leitura-escrita, ao focarmos a interpretação de textos teóricos e a produção de respostas, observamos como acontece o gerenciamento metacognitivo relacionado à linguagem, chamado gerenciamento metalinguístico, conforme postulado por Gombert (1992). Trata-se de “um campo da metacognição que envolve tanto a reflexão sobre a linguagem e seus usos quanto a habilidade de monitorar e planejar, de forma consciente, as próprias estratégias de processamento linguístico” (BOTELHO; NEVES, 2019, p. 197). Podemos observar esse gerenciamento considerando os níveis de leitura atingidos pelos estudantes e a forma como gerenciam as ações com a escrita. Esses conceitos serão apresentados nas subseções a seguir.

## 1.1 Níveis de leitura

Durante toda a leitura, o estudante produz inferências, processo a que chamamos de inferenciação (VARGAS, 2017) e é importante que ele as realize em diferentes **níveis de leitura** (VARGAS, 2012a; APPLÉGATE e cols., 2002) para um maior gerenciamento de seu processo de aprendizagem. As categorias propostas correspondem aos níveis literal, inferencial baixo, inferencial alto e inferencial global, em um direcionamento específico para a leitura na universidade (NEVES, 2015).

O **nível literal** refere-se a uma leitura que seleciona informações na superfície do texto, a fim de construir conhecimento prévio sobre o assunto, já que o estudante ainda está desenvolvendo uma bagagem de saberes sobre o tema. Além disso, os dados obtidos servem como suporte para os níveis seguintes. Questões desse nível requerem informações de rápida busca, pois estão mais explícitas no texto e geralmente correspondem a enunciados nos quais se pede a definição de conceitos.

As questões de **nível inferencial baixo** correspondem àquelas em que as informações estão contidas no texto, assim como no nível literal, mas de forma menos explícita. Para fazer o uso de paráfrase, por exemplo, o estudante precisa ter alcançado o nível inferencial baixo.

Uma leitura com um maior aprofundamento, que requer um maior grau de inferências, dá-se a partir do **nível inferencial alto**, o qual exige que o estudante integre seu conhecimento prévio com as informações obtidas no texto, de forma a produzir inferências a partir de trechos localizados no material. Já o **nível inferencial global**, como último nível, exige a construção de significados que podem ser inferidos a partir do sentido geral do texto.

## 1.2 Ações com a escrita

Referindo-se ao autogerenciamento da pessoa que cogniza, a proposta utilizada como base também para a confecção do roteiro de leitura-escrita são as **ações com a escrita** (NEVES, 2015; 2016; 2019), que são processos cognitivos necessários à compreensão na leitura do texto acadêmico. As ações dividem-se em: reportar, sumarizar, analisar e teorizar. O roteiro tem por objetivo promover o aprendizado e identificação dessas ações por meio de orientações para a leitura. A seguir, serão conceituadas as ações com a escrita.

A ação de **reportar** pode ser identificada quando são mencionados outros autores por meio de citação ou de paráfrase. Em relação às respostas ao roteiro de leitura-escrita, os estudantes também podem executar essa ação por meio de citação direta ou de paráfrase; geralmente, essa estratégia é empregada nas respostas às questões de nível literal.

A ação de **sumarizar** consiste em indicar ao leitor e situá-lo sobre o que foi ou será tratado. Para identificar essa ação, o estudante deve atentar-se para expressões linguísticas como “em suma”, “por fim”, “resumindo”, “primeiramente”, entre outras, pois indicam a disposição das informações ao longo do texto.

A ação de **analisar** acontece quando o autor “produz novas ideias” (NEVES, 2015, p. 51), porque relaciona um fato a um conceito teórico e gera significado a partir disso. Vale lembrar que o estudante também pode realizar análise em suas respostas ao roteiro.

Já a ação de **teorizar** requer uma produção teórica, ou seja, a proposta de um conceito que resulte do processo de inferenciação (VARGAS, 2017) realizado pela autora do texto. Espera-se do aluno somente a identificação dessa ação.

## 2 Metodologia

A metodologia desta pesquisa consiste na confecção do roteiro de leitura-escrita, aplicação e análise das respostas. O roteiro foi elaborado com base no artigo “Texto, Textualização e Textualidade”, de Maria da Graça Costa Val (COSTA VAL, 2004), e aplicado aos alunos da disciplina de Língua Portuguesa I (Teorias do Texto), no segundo semestre de 2020, em modo remoto (devido à emergência sanitária causada pela pandemia de Covid-19), nos cursos de Letras da UFF Niterói. Foi respondido por 11 deles, mas foi necessário desconsiderar um dos roteiros, porque o estudante mencionou que já havia lido o texto teórico antes, o que comprometeria os objetivos da atividade. Portanto, foram aproveitados 10 roteiros.

Quanto à linguagem escolhida para os enunciados da atividade, utilizamos um estilo semelhante ao de diálogos, e não apenas comandos, para que o estudante se sentisse familiarizado com a atividade e sem receios quanto à assertividade das respostas. Além disso, também acrescentamos os objetivos de leitura, a fim de que o estudante tivesse um melhor direcionamento para começar a ler (remetendo ao movimento do controle metacognitivo, conforme sinalizado na seção 2):

Objetivos de leitura:

- associar o processo de textualização à interação entre os interlocutores e o texto a ser produzido/interpretado;
- definir o processo de coesão, na perspectiva da autora;
- diferenciar os tipos de coesão.

Em sua estrutura, o roteiro de leitura-escrita é separado em três etapas: pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura (BOTELHO, 2010; BOTELHO; VARGAS, 2021). Para a etapa de pré-leitura, quando o estudante ainda não começou a ler o texto, foram confeccionadas duas questões, sendo a primeira de ativação de conhecimento prévio e a segunda de postulação de hipóteses acerca do assunto do texto, no caso, a coesão. Essas questões direcionam o estudante para o movimento metacognitivo do monitoramento (BOTELHO, 2010), como indicado na seção 2:

1. Comente sobre o que você se lembra sobre coesão a partir dos seus estudos no Ensino Médio. Não se preocupe em procurar definições em anotações, ou no próprio texto. É importante que você escreva o que vem à sua mente a respeito desse assunto.
2. Pense a respeito do que você sabe sobre coesão: é um processo feito apenas pelo autor do texto? Você acha que o leitor tem influência nesse processo?

Na etapa durante a leitura, as questões começam a requerer os níveis de leitura citados neste trabalho. É importante que a sequência de perguntas se inicie pelo nível literal; dessa forma, os estudantes podem aumentar seu conhecimento prévio sobre o assunto, selecionando partes do texto que abordem os tópicos mais relevantes para o atendimento dos objetivos do roteiro, a fim de, a partir disso, avançar na produção de inferências.

Após passar pelo nível literal, os estudantes seriam capazes de, por exemplo, explicar conceitos e relações entre elementos do texto, como acontece no nível inferencial baixo. A partir desse entendimento, avançando para uma leitura de nível inferencial alto, os estudantes poderiam produzir um pensamento para além do que está no texto.

Ao fim da leitura, após terem conseguido atingir todos os níveis anteriores, os estudantes conseguiriam atingir o nível inferencial global, ou seja, iriam considerar o texto como um todo, tirar conclusões a partir da leitura completa e também avaliar seu desempenho quanto à sua aprendizagem. É importante mencionar que não há como atingir níveis maiores de leitura sem atingir os níveis menores; a disposição das questões do roteiro demonstra isso. Além disso, uma única questão pode exigir mais de um nível de leitura.

Abaixo seguem as três primeiras questões da etapa “durante a leitura” e a respectiva explicação:

3. Segundo a autora, qual é o conceito de coesão?
4. Releia a sua resposta à questão 1: quais foram as semelhanças e diferenças existentes entre a sua definição de coesão, com base no seu conhecimento prévio, e a definição da autora do texto?
5. Escreva com suas palavras a função do artigo definido em relação à coesão. Dê um exemplo, diferente dos dados pela autora, para ilustrar a função do artigo.

A questão 3 requer dos estudantes nível literal de leitura, devido ao fato de a resposta ser encontrada facilmente no texto e não necessitar de inferência para ser respondida. Quanto à questão 4, é requerido nível inferencial baixo, e podemos perceber que já temos uma evolução de um nível para o outro, pois essa questão pede uma comparação entre a resposta dada na pré-leitura e a definição da autora. Na questão 5, ao parafrasear a função do artigo apresentada pelo texto, é requerida uma leitura de nível inferencial baixo, e ao citar um exemplo diferente do dado pela autora, temos uma leitura de nível inferencial alto. Isso acontece devido à produção de uma ideia que está para além do texto, para a qual é necessária uma integração entre o conceito e o fenômeno.

As duas questões seguintes ainda correspondem à mesma temática, e por isso, de maneira processual, propõem o aumento do nível inferencial de leitura, já que foram realizadas questões de nível literal e inferencial baixo anteriormente:

6. Explique, de acordo com a autora, por que em alguns casos, nas práticas linguageiras sociais, nem sempre o pronome concorda em gênero e número com seu antecedente. Escreva um exemplo seu semelhante aos casos apresentados.
7. Agora que você já leu o ponto de vista de Costa Val sobre coesão como um processo co-construído, compare com sua resposta à questão 2. Quais semelhanças/diferenças você encontrou?

A questão 6, assim como a 5, requer nível inferencial baixo, pois exige do aluno a realização da ação de reportar e de parafrasear o conceito da autora. Ao conseguir apresentar um exemplo próprio, o estudante atinge o nível inferencial alto. A questão 7, assim como a questão 4, é uma questão de comparação com as respostas da etapa de pré-leitura e exige nível inferencial baixo. Dessa forma, é possível pensar mais especificamente os movimentos de monitoramento e controle metacognitivos, pois, ao

rever a postulação de hipóteses na pré-leitura, está sendo realizado o monitoramento metacognitivo; a partir disso, a pessoa reorganiza seus objetivos de leitura, o que consiste no controle metacognitivo.

O texto teórico prossegue com o avanço do conteúdo, e, então, é necessária a retomada de questões de nível literal para que o estudante agregue conhecimento prévio, a fim de posteriormente produzir inferências em nível alto:

8. Segundo a autora, o que é coesão sequencial?
9. De acordo com o artigo, qual a função da “conexão” nos textos? E quais articuladores podemos usar para que ela seja feita?
10. Pensando nos mecanismos de estabelecimento de conexão, releia o primeiro parágrafo da página 9. Nele, a autora faz uma análise dos exemplos das frases (3) e (9). Agora observe a frase “Gostei das roupas que provei, mas são muito caras” e analise o uso do articulador *mas* utilizando como base para seu comentário o trecho lido da página 9.

As questões 8 e 9 correspondem ao nível literal, já que basta extrair trechos do texto para responder; porém, caso o estudante reporte a resposta por meio de paráfrase, o nível inferencial baixo é atingido. A questão 10 exige nível inferencial alto devido à necessidade da ação de analisar.

Prosseguindo com a estrutura do roteiro, as questões 11, 12 e 13 referem-se a uma nova temática, os tempos verbais. Então, é necessário que as primeiras perguntas correspondam ao nível inferencial baixo, o que acontece nas questões 11 e 12. A questão 13 requer nível inferencial alto, pois é exigida a conclusão a partir da mudança do tempo verbal. Podemos ver abaixo essas três questões:

11. Quanto à coesão verbal, a autora a relaciona aos tipos textuais, apresentados na tabela a seguir. Preencha os espaços em branco com exemplos de verbos, ligados a cada tipo textual selecionado, que você pode encontrar nos textos ao final das páginas 9 a 11. Escreva, também, o tempo do verbo selecionado. Observe o exemplo:

Narrativo	Descritivo	Injuntivo

12. Agora que você já leu sobre alguns dos tipos textuais, escolha um trecho narrativo, que pode ser inventado ou retirado de algum texto de que você goste. Na sua escolha, verifique se esse trecho contém verbos no pretérito, tanto na parte propriamente narrativa quanto nas sequências descritivas, que geralmente acompanham as narrativas. Transcreva o trecho na sua resposta.

13. Releia o trecho escolhido da questão anterior, observe o tempo verbal predominante e passe-o para o presente. Observe e explique os efeitos de sentido ocasionados por essa mudança. O final da página 11 contém exemplos parecidos ao exercício pedido na questão; você pode se guiar por ele. Lembre-se de fazer outras alterações caso sejam necessárias.

A última questão da etapa durante a leitura, a questão 14, corresponde ao nível inferencial alto, pois requer a produção de uma conclusão a partir de um trecho do artigo:

14. Considerando o que você estudou até aqui sobre os mecanismos de coesão, explique a seguinte frase retirada do texto “Sendo assim, em si mesmas, por si mesmas, isoladas de seu contexto de uso, as produções linguísticas não têm nem deixam de ter sentido, não são boas nem más, nem certas nem erradas.”

A etapa de pós-leitura contém duas questões, 15 e 16, sendo a última composta de dois itens:

15. Retorne ao início deste roteiro e reveja o principal objetivo a ser alcançado: “associar o processo de textualização à interação entre os interlocutores e o texto a ser produzido/interpretado”. Depois, reveja as questões do roteiro, com as respostas que você construiu, e relacione: quais dessas questões mais contribuíram para que você pudesse atingir esse objetivo? Explique sua resposta.

16. Por fim, pense na realização desta atividade, isto é, a construção das respostas para o roteiro:

a) Você achou que ela dificultou ou facilitou a leitura, ou foi indiferente? Explique.

b) Como você se sentiu ao responder às questões? Pense em: sensação de capacidade, ou não, para responder; motivação para realizar a atividade; senso de utilidade, entre outras percepções que você achar importantes.

A questão 15 exige uma leitura de nível inferencial global, devido à necessidade de o estudante olhar para o texto como um todo e, a partir disso, analisar quais questões o ajudaram a atingir os objetivos de leitura. Já a questão 16 refere-se ao próprio gerenciamento metacognitivo, porque o estudante precisa observar seu processo de compreensão do texto enquanto realiza o roteiro.

A seguir, são analisadas as respostas produzidas por estudantes de primeiro período para as questões do roteiro.

### 3 Análise das respostas

Para a análise dos roteiros, utilizamos como base os níveis de leitura e as ações com a escrita, de forma que fosse possível avaliar os níveis atingidos pelos alunos e a forma como atendem ao comando das ações e as aplicam em sua leitura. As respostas aqui analisadas têm ênfase nas etapas “Durante a leitura” e “Pós-leitura”, pois é nelas que os alunos respondem, de fato, sobre o conteúdo do texto, possibilitando observar as respostas com base nos parâmetros anteriormente mencionados.

Na questão 3, na qual é pedida a definição de um conceito segundo a autora, observamos três grupos distintos de respostas. O primeiro grupo atendeu ao comando, seja por meio de citação com as devidas referências e aspas, seja por meio de paráfrase. O segundo grupo citou o trecho do texto com as referências, mas não fez o uso das aspas, configurando-se, assim, plágio. E o terceiro grupo, de maior quantidade, copiou a definição da autora do texto sem pôr a referência; alguns até acrescentaram explicações ou mudaram uma palavra na resposta copiada, o que também caracteriza plágio.

A partir dessas observações, é possível perceber que os alunos conseguem atender ao comando de reportar, por meio da citação ou da paráfrase. Quando o estudante faz uso de citação, é possível dizer que ele atinge o nível literal de leitura, devido ao fato de a resposta estar explícita no texto sem a necessidade de produzir um discurso próprio. Por meio da paráfrase, atinge o nível inferencial baixo de leitura, porque precisa compreender o trecho e explicá-lo através de suas próprias frases.

Existem duas formas de utilizar o recurso da paráfrase: a primeira, por meio da substituição das palavras por sinônimos, e a segunda, por meio da reconstrução global do sentido do texto. Foi observado que os estudantes do primeiro período, em maioria, utilizam o recurso da primeira forma mencionada. Acreditamos que isso aconteça devido ao fato de ainda estarem no primeiro período da graduação, portanto, com pouca experiência no letramento linguístico acadêmico. A hipótese é a de que, conforme forem avançando nos períodos, façam paráfrases de maneira mais fluida.

Vejam abaixo uma comparação entre o texto original e uma paráfrase de um estudante:

A coesão diz respeito ao inter-relacionamento entre os elementos linguísticos do texto. (trecho da autora)

Segundo a autora, coesão é um processo construído pelo autor do texto e por seu interlocutor. Ela se refere às relações estabelecidas entre os elementos linguísticos de um texto.

Pode-se perceber a semelhança entre o texto do estudante e o texto original, visto que a principal troca vocabular acontece entre “inter-relacionamento” e “relações estabelecidas”, além do acréscimo de informações no início da resposta. De forma diferente, outro estudante parafraseia:

Segundo a visão da autora, a coesão é o processo que faz a ligação entre os elementos do próprio texto que estabelece uma relação entre o leitor e o autor.

Por meio dessa paráfrase, o estudante parece demonstrar um maior domínio do uso da língua, ao escrever apresentando o mesmo sentido do texto original, mas com outro vocabulário e estrutura sintática. Porém, a última oração adjetiva inicia-se com um pronome relativo (“que”) que não retoma o termo anterior, “texto”, uma inadequação estrutural que gera vagueza semântica. Uma hipótese é a de que, na tentativa de gerenciar a construção do significado, o estudante tenha deixado de observar a organização sintática.

A segunda conclusão retrata um possível problema quanto ao enunciado da questão, pois não está explícito o comando de reportação, seja por meio de citação, seja por meio de paráfrase, o que parece gerar dúvida nos alunos. Por se tratar de estudantes do primeiro período, eles ainda não produziram tantos trabalhos acadêmicos e, portanto, não dominam esse tipo de linguagem.

Quanto ao gerenciamento metacognitivo, destacamos a questão 6 e suas devidas respostas. Essa questão exigia dos alunos respostas de dois níveis, inferencial baixo e alto, o que pressupõe uma possível dificuldade de resposta. Mesmo assim, houve estudantes que conseguiram atender ao comando e associaram o exemplo à explicação:

De acordo com Costa Val (2004, p. 8), em muitas práticas linguageiras, a concordância entre o pronome e seu antecedente não se faz necessária: por vezes, porque sequer há “antecedente”, em casos em que o contexto fornece informações suficientes para compreender a quem o pronome se refere. Um exemplo desse caso é: “Fui ao hospital ontem. Quando entrei no consultório, ele perguntou se eu tive febre nos últimos dias.” Embora não haja, explícito no texto, o termo “médico”, é possível concluí-lo pelas informações apresentadas pelas palavras “hospital” e “consultório”. Em outros casos, porque o acordo, na verdade, se faz entre o pronome e a ideia do termo a que ele se refere, como, por exemplo, em “A maioria gostou da atividade”. Eles ficaram bastante satisfeitos com o resultado.”, em que é possível concluir que “maioria” consiste em muitas pessoas (ou pelo menos em mais de uma).

A associação entre o exemplo e a explicação ocorreu da seguinte forma: o estudante mencionou o fato de que, muitas vezes, não há concordância entre pronome e antecedente, porque existem momentos em que não há no texto o uso de antecedente. O estudante, então, criou um exemplo que condiz com a afirmação anteriormente mencionada. O pronome “ele”, de acordo com a norma padrão, exige um antecedente de gênero masculino; no entanto, nas práticas linguageiras, contextualizadas, está implícito que “ele” se refere a médico. Quando o aluno relaciona a explicação ao seu exemplo, demonstra um bom gerenciamento metacognitivo, pois, de fato, trouxe detalhamento e ilustração alinhados ao conteúdo estudado e à expectativa de resposta.

Diferentemente, gostaríamos de destacar um estudante que apresentou uma explicação adequada sobre o conteúdo; no entanto, exemplificou de maneira inadequada, porque não houve no exemplo a falta de concordância requerida no enunciado da questão:

Segundo a autora, em certos casos o pronome não concorda em gênero e número pois envolve outros processos que o leitor precisa para inferir o sentido ultrapassando os elementos do texto. Por exemplo: -Então, ela perguntou ao cliente o que ele ia querer. Se certificou também de apontar no cardápio a sugestão do chef. Sabemos que “ela” se refere provavelmente à uma garçonete dada as informações presentes no decorrer do texto.

Em um outro roteiro, o problema ocorrido foi diferente: o estudante exemplificou de maneira adequada, demonstrando a ausência de concordância entre pronome e antecedente das orações. Porém, explicou de maneira inadequada, de forma genérica:

Por conta das adaptações que ocorrem na fala devido ao uso cotidiano de algumas sentenças.

“Sou muito grata à esse corpo docente, graças a eles tirei nota máximo no TCC”

Esses dois exemplos demonstram um problema no gerenciamento metacognitivo dos alunos: no primeiro caso, houve uma exemplificação não compatível com a explicação formulada e adequada. No segundo caso, possivelmente o estudante não entendeu o que tentou explicar e apenas baseou-se no exemplo pronto para criar o seu.

À primeira vista, de maneira rápida – e talvez equivocada – poderíamos concluir que, devido à produção de um exemplo próprio, os estudantes atingiram o nível inferencial alto. Mas a questão é: se eles não conseguiram atingir o nível inferencial baixo para explicar o trecho, e dado que o entendimento de leitura dos níveis é progressivo – ou seja, é necessário atingir o nível inferencial baixo para alcançar o nível inferencial alto – como é possível afirmar que eles atingiram o nível alto, e o baixo não? A hipótese é a de que, embora tenham respondido corretamente o exemplo, eles fizeram o exercício de maneira epilinguística (LESSA, 2013) ou seja, conseguiram manipular os recursos linguísticos de forma a gerar um resultado adequado à expectativa; no entanto, não fizeram uso da reflexão sobre o que realizaram com os recursos linguísticos, de maneira que não conseguiram explicar sua própria ação de manipulação da linguagem, o que configuraria o gerenciamento metalinguístico.

Até a questão 9, na etapa durante a leitura, foi bastante utilizada a ação de reportagem na construção das respostas. Isso se dá por essa ação geralmente ser exigida junto aos níveis literal e inferencial baixo. No decorrer do roteiro, foi sendo necessária a realização da ação de analisar, como na questão 10; porém, nessa questão, nenhum aluno atendeu ao comando de forma esperada. Isso representa a dificuldade que os estudantes têm quanto à análise de textos. Podemos ver abaixo um exemplo em que a resposta não é adequada à questão:

O articulador ‘mas’, presente na frase “Gostei das roupas que provei, mas são muito caras” indica que há uma relação de oposição entre o fato de as roupas serem caras e o narrador gostar delas. No entanto, essa relação não é necessária, isto é, não é obrigatória – alguém materialista poderia considerar o elevado preço das roupas como um fator intensificador de seu gostar; além disso, também tal oposição não está explicitada no texto e, por isso, precisa ser construída por quem lê. Para tal, é possível conceber, por exemplo, que a pessoa que gostou das roupas não possui dinheiro para comprá-las, ou que é uma pessoa avarenta e não gosta de gastar muito dinheiro. O articulador ‘mas’ também aponta para uma conclusão (a de que, apesar de ter gostado das roupas, o narrador não as comprará por serem caras), indicando, desse modo, uma “orientação argumentativa” (COSTA VAL, 2004, p. 9) além de uma relação de oposição.

A resposta não é adequada, porque, embora explicita a relação de oposição entre dois elementos por meio do conector “mas”, o estudante não explica a relação de contraste entre o que está evidente na superfície linguística e o que está pressuposto. Ainda assim, o estudante revela que percebe a relação de contraste ao parafrasear o trecho por meio de uma oração concessiva: “a de que, apesar de ter gostado das roupas, o narrador não as comprará por serem caras”. Isso demonstra uma dificuldade no gerenciamento metalinguístico, pois o estudante parece não conseguir verbalizar que a construção do sentido tal como interpretado foi possibilitada pela hierarquização dos argumentos por meio do conector “mas”: o que é introduzido por esse conector se torna argumento forte.

Observemos novamente abaixo um exemplo em que o comando não foi atendido:

O articulador, *mas* estabelece a função de oposição entre as informações textuais. A princípio, a interpretação mais simples para essa frase que leva o articulador, *mas*, abre margem para considerar que o poder aquisitivo do indivíduo que as experimentou é inversamente proporcional ao sentimento de preferência ou apreço

pelas roupas. Porém, algumas pessoas comprariam a roupa mesmo tendo um preço elevado pois seria um sinônimo da qualidade do material ou do status social que a vestimenta carrega. Portanto, o articulador, *mas* não demonstraria oposição ou impedimento entre as duas ideias apresentadas no texto.

Nessa resposta, o estudante faz duas afirmações que se contrapõem: a primeira é a de que o *mas* estabelece relação de oposição entre as afirmações, e a segunda é de que esse mesmo articulador não demonstra oposição. A resposta esperada dessa questão corresponde a dizer que o “mas” realiza uma oposição ao que está pressuposto, e não à informação presente na linha do texto. Dessa forma, no último trecho da resposta, o estudante percebe que não existe a relação de oposição entre as duas afirmações explícitas na oração, mas não atinge o ponto principal: afirmar que a oposição corresponde ao que é pressuposto. Novamente, trata-se de uma dificuldade no gerenciamento metalinguístico, conforme explicado na análise anterior, com o acréscimo de que não é percebida a contradição presente na própria redação da resposta.

Ao findar do roteiro, na etapa de pós-leitura, na questão 15 (a qual corresponde ao nível inferencial global), grande parte dos alunos optou por acrescentar, na resposta, uma questão além da esperada. Os estudantes acrescentaram a questão 7, embora fossem esperadas apenas as questões 6, 10 e 14, pois elas contribuíram para a compreensão do objetivo geral do roteiro. A questão 7 faz menção a uma comparação entre a resposta dada antes da leitura e a nova resposta, elaborada a partir da leitura do texto. Podemos perceber que, ao acrescentarem, como resposta, uma questão de gerenciamento metacognitivo (porque propõe o processo de comparar), os estudantes compreenderam a proposta do roteiro, já que, ao comparar uma hipótese com a definição dada pelo artigo, é possível, de fato, entender a proposta da autora, e assim atingir o objetivo do roteiro. Dessa forma, acreditamos ser válido reavaliarmos a questão 7 como uma resposta adequada à questão 15.

Na questão 16 - A, os alunos trazem informações importantes que contribuem para o aprimoramento do roteiro:

Acredito que tenha facilitado a leitura, pois me fez **tentar compreender** (ou até mesmo conseguido) alguns pontos altos da leitura e do tema tratado.

É possível perceber que o roteiro de leitura-escrita agrega positivamente ao estudo e compreensão do texto teórico. Embora os estudantes não justifiquem exatamente o fator que fez com que o roteiro fosse proveitoso para a compreensão, podemos perceber avaliações referentes a aspectos da proposta metacognitiva, como, por exemplo, os objetivos de leitura, que podem ser percebidos no relato: “Achei que facilitou minha leitura, **pois meu olhar foi mais direcionado**”.

Podemos, então, inferir que esse direcionamento se relaciona com os objetivos de leitura, que orientam a percepção para as informações a selecionar no texto, de acordo com o que será estudado. Atrrelado aos objetivos de leitura está o movimento de controle metacognitivo, realizado pelo estudante ao atentar-se para esses propósitos e, a partir disso, direcionar o seu olhar para o ponto principal do estudo. No caso do roteiro, há a determinação prévia dos objetivos, conforme já indicado; porém, pretende-se que, tomando contato com essas estratégias em três etapas, os estudantes possam estabelecer os próprios objetivos nas próximas leituras, o que faz parte do movimento de controle metacognitivo.

Outro relato também confirma o auxílio do roteiro, pois justamente afirma uma preferência em compreender um texto respondendo a perguntas:

Facilitou. Particularmente para mim é sempre mais fácil entender um artigo/livro respondendo questões, pois elas levantam dúvidas que eu poderia não perceber durante a leitura comum.

É interessante destacar a fala “leitura comum”, porque, por meio dela, o estudante demonstra perceber que o roteiro tem uma proposta de leitura diferente, já que não se trata apenas de um questionário. Seria importante que o aluno desenvolvesse sua resposta explicando e distinguindo o que seria, para ele, uma “leitura comum” e a leitura acompanhada do roteiro. O roteiro de leitura-escrita não se configura apenas como um questionário, principalmente definicional, com o objetivo de levar à memorização de conceitos, mas busca provocar no estudante uma leitura reflexiva sobre o tema, fundamentando-se nos pressupostos teóricos como as ações com a escrita (NEVES, 2015; 2016; 2019) e os níveis de leitura (VARGAS, 2017).

Além disso, a resposta também parece revelar que o estudante não estabelece objetivos para sua leitura, ou não percebe que o faz (o que é mais provável). Por isso, nota que o roteiro tem como diferencial a proposta marcada por objetivos (BOTELHO, 2010), que compõe os fluxos de informações do nível meta para o nível do objeto, conforme detalhado na seção 2.

Quanto às preferências, outro estudante afirmou utilizar o fichamento em vez do roteiro:

Talvez esse roteiro faça mais sentido para quem aplica do que para quem responde, pois acredito que aquele que o elabora tem mais facilidade de ressaltar, a partir das questões, pontos do texto que considere mais relevantes. Creio que tanto esse tipo de questionário, quanto os fichamentos são fundamentais para nos auxiliar na compreensão do texto. Todavia, os últimos nos fazem ter um entendimento mais amplo do texto.

Pensamos em uma hipótese que pode explicar esse ponto de vista. Ela consiste na ideia de que, devido à cognição definicional escolar<sup>1</sup>, o estudante se apegue à memorização de conceitos e tente apreender o texto como um todo, ou seja, tente decorar muitas definições, pois, com isso, “armazenaria” todo o conteúdo do material. No entanto, com base nos estudos metacognitivos, esse tipo de estratégia não é a mais adequada e não cabe a todas as situações, pois não há direcionamento quanto à leitura e ao aprendizado do conteúdo. Como vem sendo dito neste artigo, esse direcionamento pode ser feito através da formulação de objetivos de leitura (BOTELHO, 2010), que se baseiam em hipóteses sobre o que será lido e consistem em propósitos que direcionam a leitura do texto.

É muito comum que estudantes tenham o pensamento de que, por meio de resumos definicionais, conseguirão um melhor aproveitamento na leitura dos textos, o que não descartamos como estratégia. Porém, o que queremos dizer é: embora, para determinados objetivos de leitura, os resumos definicionais sejam bem aproveitados, não são a única estratégia de aprendizagem. E os estudantes demonstram não ter conhecimento disso, o que pode fazer com que se sintam frustrados, já que não

---

<sup>1</sup> A cognição definicional escolar é um conceito referente ao modo de aprendizado comumente visto em escolas, em que o estudante responde a questões discursivas de maneira a apenas apresentar os conceitos reportando-os, sem reflexão e análise do conteúdo. (NEVES, 2015).

“decoram” tudo o que pretendem. É fundamental que tenham acesso a estratégias de aprendizagem para que saibam gerenciar metacognitivamente os seus processos e, de fato, saibam distinguir a forma como estão compreendendo as informações. Dessa maneira, é importante observar a reflexão que o estudante citado fez sobre seu gerenciamento metacognitivo, pois, independente da estratégia utilizada e de sua eficácia, houve uma ponderação sobre os próprios processos cognitivos, e esse pode ser um ponto de partida para o aprimoramento de seus estudos.

Na questão 16 - B, a maioria dos alunos atendeu ao comando, pois eram pedidas impressões sobre o seu processo de aprendizagem enquanto pessoa. Apenas um comentou somente sobre o roteiro e a organização do texto. É interessante observar, no entanto, respostas que focaram o roteiro, deixando em segundo plano as próprias percepções (em destaque), como no exemplo abaixo:

**Apesar de ter tido dificuldade em algumas questões por não conseguir associá-las ao texto com facilidade**, de modo geral o roteiro serviu para esclarecer a leitura e levantar pontos que a princípio foram imperceptíveis.

Isso talvez demonstre o quanto os estudantes não estão esperando esse tipo de pergunta de gerenciamento metacognitivo na universidade, e sim perguntas ligadas ao texto, que são de caráter mais conteudista. Outra possibilidade é o pouco contato com uma reflexão sobre os próprios processos cognitivos, o que pode ter gerado as respostas mais genéricas observadas, como esta:

Inicialmente, bem. É um texto agradável e as perguntas são boas, mas depois de um tempo, olhar muito para a tela do computador acaba cansando.

Quanto às respostas que atendem ao esperado, ou seja, aquelas que escrevem sobre a pessoa que responde o roteiro, é possível analisar como o estudante trabalha seu gerenciamento metacognitivo, pois ele menciona dificuldade quanto a parafrasear questões objetivas:

Senti-me capaz de responder às questões e tive motivação para realizar a atividade. No entanto, tive um pouco de dificuldade com algumas questões que eram demasiado objetivas, de forma que havia uma citação bastante clara e direta que as respondesse, mas elas requisitavam uma elaboração própria. Nesse caso, foi difícil não construir paráfrases porque eu não sabia como reelaborar a explicação sem repetir o que foi dito pela autora.

Existem múltiplas hipóteses e análises que podem ser feitas sobre essa resposta. A primeira delas é a de que, ao observar as respostas de outras questões desse mesmo aluno, percebemos que ele fez o uso da paráfrase de forma adequada, mesmo que tenha mencionado a dificuldade em realizá-la. Isso demonstra que a qualidade do resultado final de um texto, no caso, a resposta da questão, não está necessariamente atrelada à dificuldade do processo de escrita, pois é comum o estudante associar o esforço e o desconforto de enfrentar uma questão difícil a um produto final ruim, isto é, a uma resposta incorreta ou mal feita. No entanto, por meio do relato desse aluno, é possível perceber que essa dificuldade no processo não implicou um resultado inadequado.

A segunda observação é que parece que esse estudante não sabe ao certo o que é o recurso da paráfrase, pois, ao final de sua resposta, diz: “foi difícil não construir paráfrases porque eu não sabia como reelaborar a explicação sem repetir o que foi dito pela autora”. Com isso, é possível inferir que ele considera parafrasear e reelaborar o que foi dito pela autora como recursos distintos. Esse tipo de problema se refere ao gerenciamento metacognitivo, pois o aluno pensa que domina a definição de paráfrase, a faz corretamente nas questões, mas, por fim, considera o que fez como algo errado. A dúvida, então, consiste em qual é o conceito de paráfrase para o estudante; a hipótese é a de que ele a confunda com a citação direta do texto.

Em uma outra resposta, foi afirmada a sensação de não ter capacidade para responder ao exercício, atrelada à vontade de desistir:

Pra mim fazer trabalho é sempre motivo de ansiedade. Primeiro sou atingida por uma vontade de desistir que vem de uma percepção de que não tenho capacidade para realizar o exercício, o que afeta também na leitura e compreensão do texto. Terminar é sempre um alívio, na medida que não se tem mais controle sobre, mas também é uma aflição, uma vez que errar nunca traz sentimentos agradáveis, apesar de ser um processo importante.

Essa resposta oferece algumas percepções sobre o processo de aprendizagem pelo estudante, como o uso de ações de monitoramento (“percepção de que não tenho capacidade para realizar o exercício”). Essa ação é percebida quando, ao se deparar com as questões do roteiro (nível do objeto), o estudante postula hipóteses ao afirmar a sensação de não ser capaz de fazer a atividade (nível meta). Outra percepção é a noção de que o erro tem um papel nos estudos (“errar nunca traz sentimentos agradáveis, apesar de ser um processo importante”), e, sobretudo, o saber que a aprendizagem, de fato, é um processo. Também menciona que essa sensação de não capacidade afeta a sua compreensão do texto, o que faz com que possamos perceber que o informante tem a sua percepção voltada para o processo de aprendizagem, e não tanto para o produto final, que são as respostas.

### Considerações finais

Ao longo do trabalho, a partir das análises das respostas, foi possível perceber diferentes tipos de dificuldades dos estudantes ao responder ao roteiro. Começando pelo nível literal, percebemos uma dificuldade quanto ao uso de alguns recursos linguísticos de reportagem, como a citação e a paráfrase. Os recursos foram utilizados de forma inadequada, porque os estudantes acabaram realizando plágio em algumas respostas. A hipótese é a de que não houve má intenção, mas sim falta de conhecimento de outros recursos linguísticos e das próprias práticas referentes ao letramento linguístico acadêmico. Pudemos inferir isso ao observar respostas que utilizavam a expressão “Segundo a autora”, seguida de uma cópia exata do texto original. O uso dessa expressão demonstra que o estudante não tinha intenção de plagiar o texto; talvez considerasse que, ao mencionar a autora, poderia então repetir o texto original, o que demonstra o desconhecimento tanto do recurso das aspas ou da paráfrase quanto de normas como a ABNT. Isso pode ter acontecido, principalmente, por serem estudantes de primeiro período, pois ainda estão aprendendo a produzir trabalhos de caráter acadêmico, já que nem sempre no ensino escolar os estudantes têm acesso a esse tipo de informação.

A segunda questão foi quanto à dificuldade percebida em perguntas que requerem um nível inferencial alto de leitura, pois, através das respostas, foram demonstrados problemas quanto ao gerenciamento metacognitivo – apesar de ter ocorrido também em níveis mais baixos – e dificuldade na ação de analisar.

Quanto ao gerenciamento metacognitivo, foram vistas respostas que apresentam oposição de ideias, em que o estudante começa o texto fazendo um tipo de postulação e o finaliza com o oposto da afirmação inicial. Isso demonstra uma dificuldade quanto à administração da própria leitura e escrita, pois ele não percebe o problema no seu próprio entendimento e na construção da resposta.

Observamos que a ação de analisar, muitas vezes, é vista por docentes como intuitiva e até mesmo como um conhecimento de senso comum, visto que ela não costuma ser ensinada. O problema também consiste no fato de o estudante não perceber que não sabe realizar a análise e, por consequência, não buscar informações sobre como realizá-la. Então, o ciclo acontece da seguinte forma: em uma determinada atividade, o estudante não relaciona o fenômeno em tela aos conceitos apresentados no texto lido e, por consequência, não produz uma conclusão a partir de uma análise. Depois, recebe uma avaliação negativa, porém, não percebe que o principal motivo do erro não é quanto ao conteúdo, mas quanto ao processo de análise feito de forma inadequada. Então, esse estudante prosseguirá elaborando respostas que não condizem com a ação de analisar, mesmo quando pedida. Nesta pesquisa – nas questões 10 e 11, que requeriam análise – nenhum estudante atendeu plenamente ao comando. Esse resultado, portanto, demonstra a necessidade de ensinar a ação de analisar.

Por meio do roteiro de leitura-escrita, conseguimos atingir o objetivo inicial de promover a compreensão do texto teórico acadêmico, visto que foi mencionado, na questão 16, seu bom aproveitamento e sua orientação quanto aos objetivos do aprendizado para o texto selecionado. Fica-nos a conclusão: é preciso os processos de escrita e leitura acadêmica sejam ensinados e aprendidos de forma que o estudante seja capaz de gerenciar seus próprios processos cognitivos em suas atividades acadêmicas; para isso, pretendemos ampliar esta pesquisa com a elaboração e proposição de atividades didáticas voltadas para esse fim. Essas atividades devem voltar-se para a observação da leitura e da escrita acadêmicas como processos, que podem ser descritos, gerenciados e aprimorados.

## Referências

APPLEGATE, M. D., QUINN, K. B., APPLEGATE, A. J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *The reading teacher*, v.56, n. 2, p.174-180, 2002.

BOTELHO, P. F. *Textos factuais e problematizantes em livros didáticos de História: leitura e metacognição*. Rio de Janeiro, 2010. 125f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BOTELHO, P. F.; NEVES, F. E. Perspectivas metacognitivas e metalinguísticas para o ensino de leitura e escrita em língua materna. *Revista do GELNE*, v. 21, n. 2, p. 189-201, set. 2019.

BOTELHO, P. F.; VARGAS, D. da S. Inferências e atividades de leitura: cognição e metacognição em sala de aula. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 63, n.00, p. 1-14, out. 2021.

COSTA VAL, M. da G. Texto, Textualidade, Textualização. In: Ceccantini, J. L. T, PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR., J. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de graduação, 2004. p. 113-128.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, n. 34, p. 906–911, 1979.

GOMBERT, J. É. *Metalinguistic development*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

LESSA, P. R. de A. *A articulação de orações na oficina de língua portuguesa (CLAC/UFRJ) e o saber do aluno na produção textual*. Rio de Janeiro, 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Faculdade de Letras, Universidade Federal Do Rio de Janeiro.

NEVES, F. E. Como anda a escrita de quem ensina a escrever? Partilhando a experiência de ser escritor/a-professor/a em uma proposta metacognitiva. In: SANTOS, A. O.; ALMEIDA, M. V. B. *Coletânea de textos do I SEL Simpósio de ensino de linguagens: línguas e literaturas na educação básica*, v. 1, p. 69-85, 2019.

NEVES, F. E. Conhecimento metalinguístico em uma perspectiva (meta)cognitiva – letramento linguístico acadêmico da/o estudante universitária/o. *Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, Passo Fundo. v. 12, n. 2, p.473-495, jul./dez. 2016.

NEVES, F. E. *Letramento linguístico acadêmico de estudantes universitárias/os: gerenciamento metalinguístico na leitura e na escrita*. Rio de Janeiro, 2015. 324f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

RAVID, D.; TOLCHINSKY, L. Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, n. 29, p. 417-447, maio.2002.

VARGAS, D. da S. *O plano inferencial de leitura e o ensino de espanhol na escola brasileira: cognição distribuída, políticas cognitivas e livro didático*. Rio de Janeiro, 2017. 396f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

VARGAS, D. da S. *O plano inferencial em atividades de leitura: livro didático, cognição e ensino*. Rio de Janeiro, 2012a. 287f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

VARGAS, D. da S. Os estudos em inferência e os níveis de leitura em atividades de livros didáticos de língua portuguesa. In: Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2012b, Rio de Janeiro. *Anais Eletrônicos do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Rio de Janeiro: ALAB, 2012b. v. 1. p. 1-18.