



Livia Leite & Natália Sperandio

**Estratégias metacognitivas na leitura e produção do texto
dissertativo-argumentativo: uma análise da atividade aplicada ao
Cursinho Popular Edson Luís**

**Metacognitive Strategies in Reading and in the Production of
Argumentative Essays: An Analysis of the Activity Applied in the
Edson Luís Popular Preparatory Course**

Livia Leite¹

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

Natália Sperandio²

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

<https://orcid.org/0000-0002-3912-1892>

¹ Mestranda em Linguística pela UFSJ e graduada em Letras.

² Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de São João Del-Rei (2007), mestrado em Teoria Literária e Crítica da Cultura pela Universidade Federal de São João Del-Rei (2010) e doutorado em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014). Atualmente é professor titular da Universidade Federal de São João Del-Rei e professor titular da Universidade Federal de São João Del-Rei. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: metáfora, multimodalidade, metáfora multimodal e multimodalidade, processamento metafórico. Neste momento, é coordenadora do subprojeto do PIBID Letras/Português da UFSJ. Além disso, é membro do GT Linguística e Cognição da ANPOLL.



*Estratégias metacognitivas na leitura e produção do texto dissertativo-argumentativo:
uma análise da atividade aplicada ao Cursinho Popular Edson Luís*

**Estratégias metacognitivas na leitura e produção do texto
dissertativo-argumentativo: uma análise da atividade aplicada ao Cursinho
Popular Edson Luís**

Resumo: O artigo discute como as estratégias metacognitivas, discutidas por Flavell (1979), Kleiman(1995) e Livingston (2003), podem favorecer a leitura e a produção do texto dissertativo-argumentativo entre estudantes do Cursinho Popular Edson Luís, considerando as exigências da redação do ENEM. O objetivo geral é analisar uma atividade didática estruturada pelas autoras para desenvolver planejamento, monitoramento e avaliação da compreensão, articulando leitura crítica e construção argumentativa. A pesquisa adota abordagem qualitativa de caráter analítico-descritivo, centrada na elaboração de uma proposta pedagógica organizada em momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura. A análise do material elaborado indica que as perguntas e orientações presentes na atividade estimulam a ativação de conhecimentos prévios, o estabelecimento de objetivos de leitura, a identificação de informações relevantes, a verificação da própria compreensão e a revisão consciente do texto produzido, promovendo maior clareza de tese, organização argumentativa e responsabilidade ética na elaboração da intervenção.

Palavras-Chave: Metacognição; Redação do ENEM; Compreensão Leitora.

**Metacognitive Strategies in Reading and in the Production of Argumentative
Essays: An Analysis of the Activity Applied in the Edson Luís Popular Preparatory
Course**

Abstract: This article discusses how metacognitive strategies can support reading and the production of argumentative essays among students of the Cursinho Popular Edson Luís, considering both the demands of the ENEM writing exam and the educational inequalities that shape these students' trajectories. The main objective is to analyze a didactic activity designed by the authors to develop planning, monitoring, and evaluation of comprehension, articulating critical reading with argumentative construction. The study adopts a qualitative, analytical-descriptive approach, centered on the creation of a pedagogical proposal organized into pre-reading, reading, and post-reading stages. The analysis of the material produced indicates that the questions and guidelines included in the activity stimulate the activation of prior knowledge, the establishment of reading goals, the identification of relevant information, the verification of one's own comprehension, and the conscious revision of the text produced. These processes promote greater clarity of thesis, argumentative organization, and ethical responsibility in the elaboration of the intervention.

Keywords: Metacognition; ENEM Writing Exam; Reading Comprehension.

1. Introdução



A compreensão leitora ocupa papel central no ensino de Língua Portuguesa e constitui base indispensável para a produção textual exigida em avaliações de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No exame, a redação apresenta uma proposta composta por textos motivadores e um enunciado temático que exige do participante a leitura atenta desses materiais, a identificação do problema social em foco e a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo que apresente tese, argumentos e proposta de intervenção.

Nesse processo, compreender adequadamente a proposta orienta a delimitação do tema e a construção da argumentação. Para interpretar temas complexos e produzir textos dissertativo-argumentativos coerentes, os estudantes precisam mobilizar estratégias cognitivas e metacognitivas que permitam monitorar e avaliar a própria compreensão.

A literatura da área (Flavell, 1979; Kleiman, 1995; Leffa, 1996; Livingston, 2003) aponta que a metacognição contribui para a formação de leitores mais críticos e conscientes dos procedimentos que acionam ao compreender um texto. Estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura (Solé, 1998) favorecem a construção de sentidos e a ativação de conhecimentos prévios (Hodges; Nobre, 2012; Van Kraayenoord, 2010). Essas habilidades dialogam diretamente com as competências avaliadas na redação do ENEM, sobretudo no que se refere à leitura da proposta, à formulação de uma tese alinhada ao tema e a seleção e organização de argumentos que sustentem uma intervenção social viável.

Considerando esse cenário, este artigo apresenta uma análise do potencial pedagógico de uma atividade didática voltada ao desenvolvimento de estratégias metacognitivas na compreensão da proposta de redação do ENEM. Mais especificamente, busca responder à seguinte pergunta: de que maneira a problematização orientada por estratégias metacognitivas pode favorecer a compreensão de um tema de redação do ENEM entre estudantes do Cursinho Popular Edson Luís?

Trata-se, portanto, de uma proposta didático-analítica que examina possibilidades pedagógicas de uma atividade elaborada pelas autoras, voltada ao desenvolvimento de processos de planejamento, monitoramento e avaliação da compreensão leitora, articulando leitura crítica e construção argumentativa. As seções a



*Estratégias metacognitivas na leitura e produção do texto dissertativo-argumentativo:
uma análise da atividade aplicada ao Cursinho Popular Edson Luís*

seguir revisitam a literatura da área, apresentam o percurso metodológico da análise proposta e discutem as potencialidades pedagógicas da atividade.

2. Compreensão leitora: diferentes concepções

O conceito de leitura evoluiu de uma visão mecânica de decodificação para uma compreensão mais ampla, entendida como processo de construção de sentidos. A concepção tradicional, predominante entre as décadas de 1960 e 1970, entendia a leitura como uma atividade essencialmente visual e centrada na decodificação. Nessa ótica, ler consistia em percorrer o texto de maneira linear, em um movimento ascendente no qual o sentido seria extraído do texto pelo leitor. É nesse contexto que Leffa (1996) utiliza a metáfora da leitura como uma “mina”, de onde o leitor retiraria um significado previamente depositado e o leitor assumia, assim, uma posição passiva, dedicada apenas a revelar o explícito.

Com o avanço das pesquisas psicolinguísticas, principalmente a partir de Huey (1908), esse entendimento começou a ser questionado. Estudos passaram a destacar que o ato de ler envolve processos psicomotores, cognitivos e afetivos do leitor (Pinto, 1990), demonstrando que a decodificação, embora necessária, não garante compreensão. A compreensão só se desenvolve plenamente quando a decodificação está automatizada e deixa de ser o foco da atividade, tornando-se apenas um dos níveis mais superficiais do processamento.

A partir dessas críticas, emergiu uma concepção que desloca o centro do processo para o leitor. Ao contrário da visão tradicional, nessa abordagem o texto deixa de ser portador de um significado único e passa a comportar múltiplas possibilidades interpretativas, determinadas pela bagagem de quem lê. Para Orlandi (1987), cada leitura produz sentidos diferentes porque o leitor preenche lacunas com os seus conhecimentos prévios.

Apesar dos avanços, essa segunda concepção também apresenta limitações, especialmente ao minimizar a materialidade textual e correr o risco de legitimar



interpretações que não encontram respaldo no texto. Em resposta a isso, teorias mais recentes defendem uma visão integradora. Para Kleiman (1995), o significado não reside exclusivamente no texto nem no leitor, mas emerge da interação entre ambos. Assim, admite-se que o texto comporta diferentes leituras, mas todas devem estar ancoradas em evidências que ele próprio apresenta. Nessa linha, Rojo (2013) propõe a noção de “lautor”, um leitor que produz sentidos, mas reconhece as fronteiras impostas pelo texto. Ler, portanto, envolve interpretar, construir significados, formular hipóteses e confrontá-las continuamente com o que o texto efetivamente diz.

À luz dessas três concepções, a leitura, nas teorias atuais, é compreendida como uma prática interacional e dinâmica. Não basta decodificar, tampouco atribuir sentidos arbitrários, compreender implica articular conhecimentos prévios, verificar hipóteses e reconhecer as pistas que estruturam o texto. Essa perspectiva, ao enfatizar tanto o papel do leitor quanto a importância da materialidade textual, oferece base sólida para discutir como estratégias metacognitivas podem potencializar o processo de compreensão.

Na próxima seção, discute-se a metacognição como recurso fundamental para a formação de leitores mais críticos, autônomos e conscientes dos procedimentos que mobilizam ao ler.

3. Estratégias metacognitivas para ampliar a compreensão leitora

A metacognição pode ser entendida, de modo geral, como a capacidade de refletir sobre os próprios processos mentais, o que envolve monitorar, avaliar e ajustar ações cognitivas durante a aprendizagem. Nesta seção, discute-se o conceito de metacognição e sua relevância para a leitura na educação básica, considerando que formar leitores proficientes envolve para além do domínio de estratégias cognitivas, mas também a consciência dos procedimentos que mobilizam ao interpretar textos. Adota-se a perspectiva de que o ensino explícito desses recursos amplia a autonomia do estudante, fortalece sua capacidade crítica e o torna mais apto a resolver problemas interpretativos, especialmente em contextos como o ENEM, que exige leitura cuidadosa da proposta, análise de textos motivadores e elaboração de uma argumentação consistente.



*Estratégias metacognitivas na leitura e produção do texto dissertativo-argumentativo:
uma análise da atividade aplicada ao Cursinho Popular Edson Luís*

Van Kraayenoord (2010) organiza a metacognição em dois grandes componentes: o conhecimento sobre a cognição e a regulação da cognição. O primeiro abrange aquilo que o indivíduo sabe sobre si enquanto leitor, sobre a natureza da tarefa e sobre as estratégias disponíveis para executá-la. O segundo diz respeito ao monitoramento da compreensão, à avaliação das próprias ações e às decisões que sustentam ajustes ao longo do processo. Essa distinção também aparece em Leffa (1996), para quem a diferença entre atividades cognitivas e metacognitivas não reside na tarefa, mas no tipo de conhecimento mobilizado: enquanto a ação puramente cognitiva concentra-se no conteúdo, a ação metacognitiva envolve a tomada de consciência dos meios utilizados para compreender.

Nesse sentido, Leffa (1996) destaca que o leitor mobiliza procedimentos metacognitivos quando estabelece objetivos, distingue informações mais ou menos relevantes, direciona a atenção conforme essas metas, monitora a própria compreensão e corrige falhas interpretativas. Flavell (1979), um dos primeiros pesquisadores a formular o conceito de metacognição, já havia mostrado que o monitoramento da compreensão depende da interação entre conhecimento metacognitivo, experiências metacognitivas, objetivos e estratégias, ao ressaltar que a aprendizagem se torna mais eficaz quando o estudante reconhece dificuldades e ajusta seu comportamento diante delas.

O conhecimento metacognitivo, portanto, não é estático, amplia-se com a experiência e pode ser ensinado. Livingston (2003) afirma que orientar os estudantes sobre como escolher e aplicar estratégias adequadas é o caminho mais eficaz para fortalecer esse conhecimento, ideia reforçada por Van Kraayenoord (2010), que demonstra que leitores proficientes costumam ser mais conscientes de seus processos de leitura e mais aptos a selecionar procedimentos adequados à tarefa. Além disso, Flavell (1979) introduz a noção de experiências metacognitivas, entendidas como percepções conscientes que emergem durante a atividade cognitiva, como perceber que um texto



não está sendo compreendido. Essas experiências são fundamentais porque podem redirecionar objetivos, orientar decisões e gerar ajustes estratégicos.

Os objetivos de leitura também desempenham papel determinante. Wolf (2019) destaca que, muitas vezes, a escola não ensina o estudante a definir claramente porque lê, o que torna a atividade difusa e diminui a retenção do conteúdo. Kleiman (2013), por sua vez, demonstra que a compreensão melhora significativamente quando o leitor sabe qual finalidade orienta sua leitura. Embora estabelecer objetivos seja uma estratégia cognitiva, ela integra processos metacognitivos visto que informa o monitoramento e o controle que o leitor exercerá ao longo do texto.

As estratégias propriamente metacognitivas envolvem verificar, regular e ajustar a compreensão. Livingston (2003) distingue estratégias cognitivas, que ajudam a alcançar um objetivo, de estratégias metacognitivas, que permitem avaliar se esse objetivo foi efetivamente atingido. Portilho e Dreher (2012) sintetizam essas ações como avaliar o próprio desempenho, selecionar procedimentos adequados, focalizar a atenção, decidir quando interromper ou modificar a leitura, verificar a compreensão e adaptar estratégias conforme as demandas da tarefa. Sem esse tipo de orientação, como observa Leffa (1996), muitos estudantes continuam entendendo a leitura como simples decodificação, o que compromete tanto a compreensão, quanto a capacidade de interpretar criticamente textos complexos.

Diante disso, diferentes autores organizam as estratégias de leitura em momentos articulados. Entre as sistematizações mais difundidas está a proposta de pré-leitura, leitura e pós-leitura apresentada por Isabel Solé (1998). Nessa perspectiva, Hodges e Nobre (2012) também descreve essas estratégias em três momentos que se articulam entre si.

As ações de pré-leitura envolvem a formulação de perguntas, o estabelecimento de objetivos, a ativação de conhecimentos prévios e a observação da estrutura do texto. Durante a leitura, o estudante seleciona informações de acordo com suas metas, ajusta previsões, retoma trechos difíceis, infere significados e monitora se as hipóteses iniciais permanecem válidas. Na pós-leitura, revisa a compreensão, verifica se os objetivos foram atendidos, resume, registra ideias principais e avalia criticamente as posições apresentadas pelo autor. Esses procedimentos favorecem a autorregulação, entendida



*Estratégias metacognitivas na leitura e produção do texto dissertativo-argumentativo:
uma análise da atividade aplicada ao Cursinho Popular Edson Luís*

como a capacidade de controlar, revisar e redirecionar a própria compreensão, dimensão essencial para o desenvolvimento de leitores autônomos.

Logo, compreende-se que a metacognição, ao envolver monitoramento, controle e avaliação dos processos cognitivos, constitui elemento fundamental para a formação de leitores competentes. O ensino explícito dessas estratégias favorece o desenvolvimento de estudantes independentes, conscientes e aptos a enfrentar desafios interpretativos. Nesse processo, o papel do professor como mediador é decisivo, pois cabe a ele tornar visíveis os procedimentos que estruturam a leitura, orientar os estudantes no uso intencional das estratégias e promover práticas que fomentem a autonomia e o pensamento crítico, muito necessário para o desempenho em tarefas como a leitura da proposta de redação do ENEM, discutida na próxima seção.

4. A leitura nas exigências do ENEM

A leitura ocupa posição central na BNCC (2018) e ajuda a orientar o desenvolvimento da argumentação exigida na redação do ENEM. A prova de redação demanda do estudante não apenas domínio linguístico e clareza argumentativa, mas, sobretudo, capacidade de compreender profundamente a proposta, selecionar informações relevantes, articular repertórios socioculturais e construir uma argumentação consistente. O gênero dissertativo-argumentativo solicitado pelo exame, como destacam Dolz e Schneuwly (2004), envolve operações mentais complexas, como formular uma tese e estruturá-la com argumentos que dialoguem com a realidade social.

Essa visão aproxima-se do entendimento bakhtiniano de gêneros discursivos, segundo o qual todo texto se inscreve em uma prática social situada, marcada por interlocução, intencionalidade e posicionamento. No caso do ENEM, o candidato escreve para um interlocutor institucional, o que exige que mobilize conhecimentos de diferentes áreas, referências socioculturais, dados, teorias e legislação. A redação, portanto, avalia simultaneamente leitura crítica, repertório e capacidade de intervir discursivamente na esfera pública.



Isso se evidencia na matriz avaliativa da prova. Entre as cinco competências, ilustradas na Tabela 1, a seguir, quatro estão diretamente vinculadas à compreensão leitora, somente a I avalia a escrita formal.

Tabela 1 - Competências avaliadas na Redação do ENEM

Competência I	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência II	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Brasil (2025, p.6).

A Competência II inicia com o verbo “compreender” e exige que o estudante interprete a proposta e aplique conhecimentos de várias áreas para sustentar uma tese dentro do gênero solicitado. Já a Competência III trata-se da competência que avalia a argumentação e, por isso, envolve selecionar, organizar e interpretar informações, operações que ultrapassam a leitura superficial e exigem monitoramento metacognitivo para evitar desvios temáticos, fuga ao gênero ou incoerências lógico-discursivas.

A Competência IV, ao avaliar mecanismos linguísticos de coesão e operadores argumentativos, também pressupõe compreensão, já que a articulação entre as partes do texto depende da leitura que o candidato faz do problema social apresentado e da lógica dos próprios argumentos. A Competência V, responsável pela proposta de intervenção, demanda que o estudante compreenda plenamente a problemática do tema e seja capaz de propor agente, ação, modo/meio, finalidade e detalhamento coerentes com sua argumentação e com os direitos humanos. Ou seja: quanto mais profunda for a leitura do tema, mais consistente será a intervenção.

Dessa forma, leitura, compreensão e produção textual aparecem intrinsecamente articuladas nas orientações oficiais e nas exigências do ENEM. Ler criticamente



*Estratégias metacognitivas na leitura e produção do texto dissertativo-argumentativo:
uma análise da atividade aplicada ao Cursinho Popular Edson Luís*

significa mobilizar estratégias cognitivas e metacognitivas, relacionar informações, construir inferências e posicionar-se discursivamente diante de uma questão social. Produzir um texto dissertativo-argumentativo, por sua vez, implica transformar essa leitura em tese, argumentos e proposta de intervenção. No conjunto, essa perspectiva justifica a necessidade de práticas pedagógicas que aproximem leitura e argumentação, principalmente aquelas que favoreçam a autonomia do estudante, mormente em contextos de desigualdade social e educacional como o do Cursinho Popular Edson Luís. A seção a seguir discute tal problemática.

5. Cursinho Popular e problemática social

Os cursinhos populares emergem historicamente como respostas coletivas à desigualdade educacional que marca o Brasil, funcionando como espaços de enfrentamento e reorganização social. O Cursinho Popular Edson Luís, localizado em São João del-Rei e fundado em 2014 pelo movimento Levante Popular da Juventude, inscreve-se nesse movimento nacional que, desde sua origem, articula luta política, formação crítica e democratização do acesso ao ensino superior. Atualmente, atende cerca de 60 estudantes em duas turmas, acolhendo majoritariamente jovens das classes trabalhadoras que, ao longo da vida escolar, experimentaram sucessivas formas de exclusão e apagamento institucional. Os cursinhos populares também dialogam com a perspectiva freireana de educação como prática política e emancipadora (Freire, 1996).

Da mesma forma, Freire (1987) ao sustentar que a educação como prática da liberdade não se reduz ao depósito de ideias, mas exige que o educando produza sua própria leitura de mundo, já delinea a base que estrutura o trabalho desenvolvido no cursinho. Preparar para o ENEM significa, sim, ensinar conteúdos e estratégias, mas significa principalmente desnaturalizar desigualdades, evidenciar estruturas de opressão e criar condições para que os estudantes compreendam que a prova não está dissociada das relações sociais que atravessam suas vidas.



Livia Leite & Natália Sperandio

É por isso que os temas trabalhados nas aulas, especialmente os de redação, priorizam questões que envolvem direitos humanos, justiça social e grupos minorizados, como o tema “A persistência de furtos famélicos na sociedade brasileira”, proposto para a atividade analisada neste estudo. A expressão “furto famélico”, presente no debate jurídico e social brasileiro, refere-se a situações em que indivíduos subtraem bens de pequeno valor motivados pela necessidade extrema de sobrevivência, principalmente pela fome. Em diversos casos, esse tipo de situação é discutido à luz do princípio da dignidade da pessoa humana, sendo compreendido por parte da jurisprudência como uma circunstância que relativiza ou mesmo afasta a punição penal, uma vez que evidencia o conflito entre a garantia da propriedade e o direito fundamental à vida e à alimentação.

A escolha desse tema para a atividade didática não foi aleatória. Ele permite mobilizar discussões sobre desigualdade social, segurança alimentar e justiça social, ao mesmo tempo em que estimula os estudantes a refletirem criticamente sobre como a sociedade e as instituições respondem a situações de vulnerabilidade extrema. Além disso, o tema apresenta potencial pedagógico relevante para o trabalho com leitura e argumentação, pois exige que os estudantes interpretem conceitos socialmente complexos, analisem diferentes perspectivas e articulem argumentos fundamentados. Trata-se de um tema elaborado pela professora e influenciadora Maria Eduarda Gama (@dudagama), cuja atuação dialoga diretamente com essa perspectiva crítica da educação.

Nesse sentido, como defende Freire (1987) as pessoas não se liberaram sozinhas, mas sim em comunhão, isso traduz com precisão o *ethos* dos cursinhos populares. A aprendizagem acontece coletivamente, por meio do diálogo, da problematização e da partilha de experiências, e é exatamente essa dinâmica que rompe com o ciclo de exclusão universitária. O projeto reivindica que a universidade pública seja, de fato, pública, e que o direito à educação não seja condicionado por renda, cor ou território.

Além disso, ao lembrar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9), o educador sinaliza que interpretar textos, e, portanto, interpretar propostas de redação, exige interpretar a realidade. Assim, discutir temas sociais,



*Estratégias metacognitivas na leitura e produção do texto dissertativo-argumentativo:
uma análise da atividade aplicada ao Cursinho Popular Edson Luís*

econômicos, ambientais ou raciais não é apenas cumprir uma etapa do processo de escrita: é produzir consciência crítica. Essa dimensão se torna especialmente significativa quando se trata do gênero dissertativo-argumentativo, que exige mobilização de repertório sociopolítico, articulação de argumentos e elaboração de propostas de intervenção consistentes. Nesses espaços, a leitura dos textos motivadores é sempre atravessada pelas leituras de mundo dos próprios estudantes, e é daí que emergem análises mais densas, conectadas às experiências e histórias de vida que o ENEM, muitas vezes, não reconhece como legítimas.

Dessa forma, integrar estratégias metacognitivas à leitura e análise dos temas do ENEM fortalece a compreensão e o desempenho dos estudantes e forma sujeitos capazes de monitorar os seus processos cognitivos, posicionar-se criticamente diante das problemáticas sociais e agir no mundo. A metacognição, nesse contexto, é ferramenta de estudo e gesto político, alinhado aos princípios da pedagogia libertadora freireana e coerente com a histórica luta desses espaços pela democratização da educação.

6. Percurso metodológico

A metodologia adotada caracteriza-se como qualitativa, de natureza analítico-descritiva, conforme Lüdke e André, (1986). O estudo não envolveu aplicação empírica da atividade; seu objetivo foi elaborar a proposta didática, fundamentá-la teoricamente e analisar seu potencial formativo no contexto do Cursinho Popular Edson Luís.

Esse cursinho, para o qual foi elaborada essa proposta de atividade, funciona na cidade de São João del-Rei, em Minas Gerais, e integra um movimento nacional de cursinhos populares voltados à democratização do acesso ao ensino superior. O projeto é conduzido por educadores voluntários, em sua maioria estudantes universitários e professores da rede pública, que atuam coletivamente na organização das aulas e na



elaboração de materiais didáticos. O público atendido é composto majoritariamente por jovens das classes trabalhadoras oriundos da rede pública de ensino.

A construção da atividade apoiou-se em três eixos teóricos principais: as estratégias de leitura e autorregulação da compreensão Hodges e Nobre (2012), a noção de leitor-autor proposta por Rojo (2013) e as orientações de Kleiman (2013) sobre leitura como processo ativo. A partir desses referenciais. A proposta foi organizada em três momentos, pré-leitura, leitura e pós-leitura, conforme o modelo de estratégias de leitura sistematizado por Isabel Solé (1998), não como etapas aplicadas, mas como encaminhamentos pedagógicos que demonstram como a atividade poderia operar na prática. Assim, na fase de pré-leitura, o foco recaiu sobre a elaboração de perguntas que ativassem conhecimentos prévios e previsões dos estudantes, conforme o modelo de planejamento sugerido pela literatura.

Na etapa de leitura e problematização, o objetivo foi formular questões capazes de mobilizar o monitoramento e a regulação da compreensão, articulando o texto às vivências socioculturais dos alunos segundo a perspectiva do “lautor”. Por fim, na fase de pós-leitura, organizaram-se orientações que permitissem consolidar informações essenciais, relacionar o tema às competências avaliativas da redação do ENEM e favorecer a produção de uma síntese crítica.

Como não houve aplicação da proposta, o corpus de análise deste trabalho corresponde ao próprio material didático elaborado pelas autoras, bem como ao exame crítico de sua pertinência pedagógica. Assim, a análise seguiu os pressupostos da análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2011), enfocando três dimensões: a coerência entre a atividade e os princípios freireanos que orientam o Cursinho Popular Edson Luís, o alinhamento entre as perguntas e o desenvolvimento de estratégias metacognitivas e as contribuições potenciais da atividade para o fortalecimento da leitura crítica e da escrita dissertativo-argumentativa nos moldes exigidos pelo ENEM. Desse modo, o estudo não apresenta resultados empíricos, mas realiza uma análise do potencial pedagógico da atividade proposta, compreendida como uma proposta didático-analítica voltada à articulação entre estratégias metacognitivas de leitura, compreensão da proposta de redação e construção argumentativa.



*Estratégias metacognitivas na leitura e produção do texto dissertativo-argumentativo:
uma análise da atividade aplicada ao Cursinho Popular Edson Luís*

7. Análise da Atividade Didática com Estratégias Metacognitivas

A atividade proposta, intitulada “*Proposta de Redação com Estratégias Metacognitivas*”, a seguir, foi planejada com base na integração entre leitura crítica, produção textual no gênero dissertativo-argumentativo e princípios da metacognição. Sua estrutura organiza-se a partir de três momentos do processo: leitor e escritor, antes, durante e depois da leitura/escrita, de modo a articular planejamento, monitoramento e avaliação, conforme sugere Flavell (1979). Essa organização busca tornar explícitas as etapas envolvidas na compreensão da proposta de redação e na produção textual, de modo a incentivar uma postura autorreflexiva por parte do estudante. Dessa forma, a atividade é apresentada como uma possibilidade pedagógica para o desenvolvimento da consciência metacognitiva no processo de leitura e escrita.

Quadro 1 – Questões Pré-leitura

Tema:

“ A persistência de furtos famélicos na sociedade brasileira”

ANTES DE LER OS TEXTOS (Planejamento)

(ativação de conhecimentos prévios e definição de objetivos de leitura)

1. O que sei sobre o termo “furto famélico”?
2. Que situações sociais ou econômicas podem estar relacionadas a esse tema?
3. Por que esse assunto pode ser considerado relevante para a sociedade?
4. Qual é o meu objetivo ao ler esses textos? (compreender, analisar, refletir etc.)
5. O que o ENEM espera de mim quando propõe um tema como esse?
6. Quais valores humanos podem ser mobilizados ao tratar desse tema (justiça, dignidade, empatia)?

Encaminhamento pedagógico:

O professor pode iniciar a atividade promovendo uma breve discussão coletiva a partir das perguntas



propostas, incentivando os estudantes a compartilhar conhecimentos prévios e hipóteses sobre o tema. Em seguida, recomenda-se registrar as principais ideias levantadas no quadro ou em material coletivo, de modo a tornar visíveis os repertórios iniciais da turma e estabelecer objetivos de leitura para a etapa seguinte da atividade.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

As perguntas iniciais presentes na seção “Antes de ler os textos”, acionam os chamados conhecimentos prévios, segundo Kleiman (2004). Ao solicitar que o aluno reflita sobre noções como “fome”, “futuro familiar” e valores humanos, a atividade prepara cognitivamente para a leitura, mas também cria conexões com a realidade social brasileira, aspecto consonante com a perspectiva freireana de educação contextualizada e crítica.

Essa etapa também tem função política: ao conectar o fenômeno da fome com vivências pessoais e comunitárias, o aluno deixa de assumir uma postura passiva diante dos textos motivadores e passa a “ler o mundo” (Freire, 1989. p. 10) antes de ler a palavra. Esse movimento favorece a construção de um olhar crítico que reconhece desigualdades e relações de poder que sustentam a permanência da insegurança alimentar no país.

Dessa forma, conforme discutem Solé (1998), Kleiman (2013) e Leffa (1996), as perguntas iniciais correspondem às estratégias metacognitivas de antecipação, ativação de conhecimento prévio e definição de objetivos. O aluno é levado a se questionar sobre o que sabe, a ter uma postura crítica do porquê isso é relevante socialmente, e o que o ENEM espera dele, o que o leva a ler para compreender o tema, formular uma postura crítica, para ser capaz de argumentar.

Dessa forma, segundo Solé (1998), o planejamento da leitura envolve antecipar sentidos possíveis, estabelecer objetivos e identificar lacunas de conhecimento. Aqui, ao convidar o estudante a nomear o que sabe e o que não sabe, a atividade aciona o que Flavell (1979) chama de conhecimento metacognitivo, isto é, o reconhecimento das próprias capacidades e limitações. Nesse sentido, o movimento inicial de organizar ideias antes da leitura favorece a entrada do aluno na temática, aproximando a leitura de




*Estratégias metacognitivas na leitura e produção do texto dissertativo-argumentativo:
uma análise da atividade aplicada ao Cursinho Popular Edson Luís*

suas vivências, como observa Rojo (2013) ao tratar do papel do conhecimento prévio na construção de sentido

Ademais, as questões durante a leitura dos textos motivadores exigem que o estudante conecte informações novas ao que já sabe, ajustando suas interpretações, processo central no monitoramento metacognitivo, além de levá-lo a formar sua própria opinião com criticidade. Leffa (1996) salienta que a compreensão depende da habilidade de integrar pistas textuais ao repertório de conhecimentos, o que a atividade viabiliza ao propor conexões explícitas entre dados, argumentos e estrutura social, utilizando perguntas como: “Que posicionamento o texto apresenta?”, “Quais grupos sociais são mais afetados?”, “Qual o meu posicionamento?”. Aqui, o estudante identifica ponto de vista, possíveis vieses e implicações sociais, exercendo o que Kleiman (2013) descreve como construção de significado em interação com o texto. Não se trata apenas de compreender, mas de perceber como o texto orienta interpretações.


Quadro 2 – Leitura dos textos motivadores

Texto I	Na Bahia, a Defensoria Pública Estadual fez um levantamento de folhas de audiências de custódia realizadas de 2017 a 2021 em Salvador, envolvendo casos de furtos famélicos. “Enquadramos como famélicos furtos de materiais de necessidade de primeira linha, como alimentos, medicações e materiais de higiene básica”, explica Pedro Casali, coordenador da Defensoria Pública Especializada Criminal e de Execução Penal da Defensoria da Bahia. Em 2021, do total de furtos registrados na capital, 11,5% foram classificados como famélicos, contra 7% em 2017. As pessoas presas são, em sua maioria, classificadas como pretas ou pardas (72%). “Entre mil casos autuados, cerca de 900 correspondem a pessoas que já vinham em situação precária antes mesmo do furto”, segundo Casali. (Delgado, 2022).
Durante a leitura	<ul style="list-style-type: none">• O que o texto me mostra sobre a realidade das pessoas envolvidas nesses furtos?• Que problema social está sendo evidenciado aqui?• Como posso relacionar esses dados a causas estruturais, como desigualdade e fome?• Que posicionamento o texto apresenta?• Quais grupos sociais são mais afetados?• Qual é o meu posicionamento?

<p>Encaminhamento pedagógico</p>	<p>O professor pode solicitar que os estudantes leiam o texto individualmente e, em seguida, promover uma discussão coletiva a partir das perguntas propostas. Recomenda-se registrar no quadro as principais hipóteses levantadas pelos alunos, destacando os elementos sociais presentes no texto e incentivando a articulação entre dados apresentados e conhecimentos prévios sobre desigualdade e fome no Brasil.</p>
<p>Texto II</p>	<p style="text-align: center;">Imagem 1 - Ilustração furto famélico</p>  <p>Fonte: Grupo Tiradentes (2021)</p>
<p>Durante a leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que a imagem representa? • Que pessoas estão na cena? • O que o contraste luz e sombra revela? • Como esse exemplo pode ser utilizado como argumento em uma redação?
<p>Encaminhamento pedagógico</p>	<p>O professor pode orientar os estudantes a identificar no texto os elementos jurídicos presentes na decisão do tribunal. Após a leitura, sugere-se promover um breve debate em sala sobre o princípio da insignificância e sua relação com situações de vulnerabilidade social, incentivando os alunos a refletirem sobre como esse exemplo poderia ser mobilizado como repertório argumentativo em uma redação do ENEM.</p>
<p>Texto III</p>	<p>O Superior Tribunal de Justiça (STJ), através de sua 6ª Turma, decidiu que o furto famélico exige que o bem subtraído seja alimento para consumo imediato e que o agente não tenha alternativa para matar sua fome naquele momento.</p> <p>O caso que chegou ao STJ foi o de um homem condenado por furtar um pacote de 3,5 quilos de carne de um supermercado. A defesa defendeu a aplicação do princípio da insignificância, já que a carne foi avaliada em R\$ 118,15, valor equivalente a 8,9% do salário-mínimo vigente na época dos fatos, e a ocorrência de furto famélico.</p> <p>Quanto ao ponto do furto famélico, o ministro explicou que ele não pressupõe que o bem furtado seja de pequeno valor, mas que consista em alimento consumível imediatamente e que o agente não tenha alternativas para garantir a sua subsistência naquele momento.</p>
<p>Durante a leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual foi a decisão do tribunal e com base em qual princípio? • O que isso revela sobre a relação entre lei, moral e sobrevivência? • Como esse exemplo pode ser utilizado como argumento em uma redação? Qual é o limite entre necessidade e crime nesse caso?



*Estratégias metacognitivas na leitura e produção do texto dissertativo-argumentativo:
uma análise da atividade aplicada ao Cursinho Popular Edson Luís*

	<ul style="list-style-type: none"> • Como essa explicação jurídica pode dialogar com valores éticos e sociais?
Encaminhamento pedagógico	<p>O professor pode solicitar que os estudantes discutam, em pequenos grupos, as questões propostas, buscando relacionar a explicação jurídica apresentada no texto com princípios éticos e valores sociais. Em seguida, cada grupo pode compartilhar suas reflexões, possibilitando a construção coletiva de diferentes perspectivas sobre o tema.</p>
Texto IV	<p>Infográfico: Brasileiros que não tiveram dinheiro para alimentar a si ou a sua família em algum momento.</p>  <p>(Fome, 2022).</p>
Durante a leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Que tendência os dados mostram sobre a fome no Brasil? • Como esse crescimento pode estar relacionado ao aumento dos furtos famélicos?
Encaminhamento pedagógico	<p>O professor pode solicitar que os estudantes interpretem os dados apresentados no infográfico, discutindo em que medida o aumento da insegurança alimentar pode estar relacionado ao fenômeno do furto famélico. Recomenda-se estimular a análise crítica dos dados, incentivando os alunos a relacionarem as informações estatísticas com os textos anteriormente lidos.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Assim, as questões durante a leitura promovem diferentes níveis de processamento cognitivo: inferência, identificação de tese, análise argumentativa, reconhecimento de estratégias persuasivas e relação com repertórios socioculturais. Essas habilidades, presentes nas competências avaliativas da redação do ENEM, correspondem principalmente às competências II e III

O direcionamento das perguntas também estimula o monitoramento, processo metacognitivo pelo qual o aluno verifica se está compreendendo e o que precisa fazer



para compreender melhor. Perguntas como “O que o texto me mostra sobre a realidade das pessoas envolvidas nesses furtos?”, ou “Como esse exemplo pode ser usado como argumento na redação?”, que funcionam como gatilhos de controle cognitivo, que o estudante a perceber lacunas, ajustar interpretações e reorganizar ideias, além de começar a planejar sua argumentação

Importante destacar que a atividade favorece a leitura cognitiva, mas de modo especial a uma leitura profundamente crítica. Os textos selecionados trazem recortes jurídicos, estatísticos e sociopolíticos que convidam o aluno a problematizar desigualdades estruturais, movimento coerente com a pedagogia crítica freireana, na qual não se acredita em leitura neutra. A pergunta “Como posso relacionar esses dados a causas estruturais, como desigualdade e fome?”, por exemplo, estimula a leitura ética e política de dados, o que aproxima a interpretação textual da leitura da realidade.

Durante a leitura dos textos motivadores, a atividade propõe questões que exigem do mais do que só a compreensão literal, mas também inferência, análise e relação com as próprias interpretações. Exemplos: “Que tendência os dados mostram sobre a fome no Brasil?; Como esse crescimento pode estar relacionado ao aumento dos furtos famélicos?” Como destacam Kleiman (2013) e Leffa (1996), ler não é extrair significados prontos, mas construir sentido a partir de hipóteses que são verificadas e reformuladas ao longo do processo. As perguntas apresentadas estimulam o leitor a monitorar suas inferências e a identificar elementos argumentativos, ativando uma leitura mais consciente.

Quadro 3 – Etapa de pós-leitura: planejamento da escrita

Perguntas orientadoras para o planejamento da redação	<ul style="list-style-type: none">• Qual é a questão central discutida nos textos?• O que ainda não ficou claro sobre o tema?• Que posicionamento quero assumir sobre essa questão?• Quais argumentos podem sustentar minha opinião? (por exemplo: causas e/ou consequências do problema)• Que exemplos concretos posso utilizar para fortalecer minha argumentação?• Que repertórios socioculturais podem ser mobilizados? (dados, casos, leis, experiências sociais etc.)• Qual proposta de intervenção pode ser apresentada para enfrentar o problema, respeitando os direitos humanos?
	O professor pode orientar os estudantes a retomarem os



*Estratégias metacognitivas na leitura e produção do texto dissertativo-argumentativo:
uma análise da atividade aplicada ao Cursinho Popular Edson Luís*

	textos motivadores e as discussões realizadas nas etapas anteriores, identificando os principais elementos que podem subsidiar a produção da redação. Em seguida, recomenda-se que os alunos registrem individualmente suas respostas às perguntas orientadoras, organizando ideias, argumentos e repertórios socioculturais que poderão ser mobilizados no texto dissertativo-argumentativo. Essa etapa busca favorecer o planejamento da escrita e o monitoramento consciente das escolhas argumentativas antes da produção da redação.
--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Após ler os textos motivadores, a atividade propõe questões como: “Que posicionamento quero assumir sobre o tema?”, “Quais argumentos sustentam minha opinião, 2 causas/consequências?”, “Que exemplos concretos posso usar ?” e “Que repertórios posso usar? (dados, casos, leis, experiências sociais)?”. Essas perguntas têm por objetivo levar o estudante a organizar macroproposições e selecionar informações relevantes, operando em nível de planejamento da escrita.

Além disso, considera-se que o processamento da escrita não se limita ao planejamento individual do texto, se insere em práticas específicas de letramento que envolvem também momentos de reescrita, revisão e socialização das produções textuais. Nesse sentido, a atividade busca favorecer para além da organização inicial das ideias, a reflexão sobre o processo de escrita como prática social, em que os textos podem ser discutidos, compartilhados e aprimorados coletivamente.

Para Solé (1998), a passagem da leitura para a produção textual exige reorganização cognitiva: o aluno precisa sintetizar ideias, estabelecer relações, hierarquizar dados e posicionar-se, tudo isso envolve forte atividade metacognitiva. Ao questionar “o que ainda não ficou claro”, a atividade estimula avaliação, categoria importante em Brown (1980), permitindo que o estudante reflita criticamente sobre suas próprias dificuldades e direcione revisões futuras.

Quadro 4 – Etapa durante a escrita



Perguntas orientadoras para o monitoramento da redação	<ul style="list-style-type: none">• A minha introdução apresenta o tema e a tese com clareza?• Cada parágrafo apresenta uma ideia principal bem desenvolvida?• Estou explicando e exemplificando os meus argumentos?• Os conectivos estão articulando adequadamente as ideias?• Estou mantendo um tom formal e impessoal, conforme solicitado na redação do ENEM?• As ideias apresentadas respeitam os direitos humanos?• Estou evitando respostas baseadas apenas no senso comum e buscando desenvolver uma reflexão crítica?
Encaminhamento pedagógico	<p>Durante a produção textual, o professor pode orientar os estudantes a utilizar as perguntas orientadoras como um instrumento de monitoramento do próprio processo de escrita. Recomenda-se que os alunos retomem essas questões ao longo da elaboração do texto, verificando se a tese está clara, se os argumentos estão devidamente desenvolvidos e se há articulação entre as partes do texto. O professor pode também circular pela sala para acompanhar o processo de escrita, esclarecendo dúvidas e incentivando os estudantes a revisarem e ajustarem suas escolhas argumentativas.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Ainda, esta seção “Durante a escrita” representa um avanço em termos de ensino de produção textual. Em vez de simplesmente solicitar que os estudantes “escrevam uma redação”, a atividade os orienta a refletir sobre: clareza de tese; argumentação principal; exemplificação; adequação à norma padrão; conexão entre as partes; coerência interna e atendimento ao tema e aos direitos humanos. Esses elementos funcionam como marcadores metacognitivos que fazem o aluno monitorar o percurso argumentativo enquanto escreve.

Além disso, ao questionar sobre formalidade, coesão e respeito aos direitos humanos, a atividade reforça a natureza social e política da escrita no ENEM. Ao contrário de modelos tradicionais que enfatizam apenas técnica, aqui o aluno é convidado a refletir sobre a responsabilidade ética do texto, movimento alinhado ao que Freire (1996) propõe como uma forma política de usar a escrita.

Quadro 5 – Etapa após a escrita

Perguntas orientadoras para avaliação e revisão da redação	<ul style="list-style-type: none">• Respondi adequadamente ao tema proposto ou me afastei da questão central?• Meu texto apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão bem definidos?• Elaborei uma proposta de intervenção que contemple os cinco elementos esperados na redação do ENEM?• A proposta apresentada está bem fundamentada
--	---



*Estratégias metacognitivas na leitura e produção do texto dissertativo-argumentativo:
uma análise da atividade aplicada ao Cursinho Popular Edson Luís*

	e apresenta viabilidade social? • Os argumentos apresentados se relacionam de forma lógica ao longo do texto?
Encaminhamento pedagógico	Após a finalização da primeira versão do texto, o professor pode orientar os estudantes a realizarem uma leitura crítica da própria produção, utilizando as perguntas orientadoras como instrumento de avaliação e revisão. Recomenda-se que os alunos identifiquem possíveis problemas de coerência, estrutura ou argumentação, realizando ajustes e reescritas quando necessário. Em seguida, o professor pode promover momentos de socialização das produções textuais, incentivando a leitura entre pares e a troca de comentários, de modo a favorecer a reflexão coletiva sobre o processo de escrita e aprimorar a qualidade dos textos produzidos.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Por fim, a etapa “Após escrever” mobiliza processos de avaliação metacognitiva: revisão crítica, verificação de estrutura, análise da intervenção e coerência. Trata-se de uma etapa muitas vezes negligenciada na escrita, mas importante para o desenvolvimento de autonomia intelectual. A pergunta “Minha intervenção está bem fundamentada e tem viabilidade?”, estimula que o aluno reflita sobre o impacto social da proposta, ao compreender que o ENEM exige uma intervenção que dialogue com políticas públicas, direitos constitucionais e agentes sociais reais. A atividade reconhece a reescrita como um momento de reelaboração crítica, diferente de uma correção mecânica, em consonância com a visão de escrita como processo defendida por Rojo (2013). Isso também rompe com práticas bancárias de ensino, nas quais o aluno recebe devolutivas sem ter oportunidade de agir sobre elas.

Ainda, as questões apresentadas promovem o que Flavell (1979) denomina controle metacognitivo. Aqui, o aluno é levado a avaliar a qualidade do próprio texto, analisando sua organização, argumentação e clareza. Essa etapa evidencia a concepção de leitura e escrita como processos interdependentes, defendida por Kleiman (2013) e



reforçada por Rojo (2013), para quem compreender e produzir são movimentos que se retroalimentam na construção de sentido.

Logo, ao tratar de temas como fome, desigualdade e direitos humanos, a prática pedagógica assume uma direção social clara, promover leitura crítica da realidade brasileira e formar sujeitos capazes de intervir nela. Isso dialoga diretamente com o legado dos cursinhos populares como espaços de democratização do acesso ao conhecimento, autonomia e consciência social. Nesse sentido, a atividade ensina estratégias metacognitivas, mas principalmente, cria condições para que estudantes historicamente marginalizados possam reconhecer-se como sujeitos epistêmicos, capazes de pensar sobre o seu próprio processo de aprendizagem e de agir criticamente sobre o mundo, como defende Freire (1996).

8. Considerações Finais

A análise da atividade sugere que a problematização orientada, quando articulada a estratégias metacognitivas, pode favorecer um deslocamento na postura do estudante diante da leitura e da escrita. Essa abordagem pode viabilizar práticas de leitura mais reflexivas, nas quais o estudante formula hipóteses, revisita interpretações e reorganiza compreensões.

Também indica a possibilidade de que temas socialmente sensíveis, como a persistência dos furtos famélicos no Brasil, sejam trabalhados de maneira mais reflexiva, evitando abordagens superficiais ou moralizantes e incentivando a análise crítica das condições históricas e sociais que atravessam o fenômeno. Nesse sentido, a atividade apresenta potencial para contribuir para o fortalecimento de competências valorizadas no ENEM, especialmente aquelas relacionadas à leitura crítica de múltiplos discursos e à elaboração de argumentos consistentes.

Essa proposta também reafirma o lugar político-pedagógico dos cursinhos populares, compreendidos, à luz de Paulo Freire, como espaços que não se limitam à preparação técnica, mas que se configuram como territórios de emancipação. Diante disso, conclui-se que o ensino explícito de estratégias metacognitivas constitui um caminho promissor para ampliar a compreensão leitora e qualificar a produção escrita, sobretudo em contextos marcados pela desigualdade educacional.



*Estratégias metacognitivas na leitura e produção do texto dissertativo-argumentativo:
uma análise da atividade aplicada ao Cursinho Popular Edson Luís*

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **A redação no ENEM 2025: cartilha do participante**. Brasília, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2025_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 15 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- DELGADO, Malu. Furto famélico, fenômeno crescente num país desigual. **Deutsche Welle Brasil**, 2 jun. 2022. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/furto-fam%C3%A9lico-fen%C3%B4meno-crescente-num-pa%C3%ADs-desigual/a-62015303>. Acesso em: 13 mar. 2026.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FOME atinge 33 milhões de pessoas; furtos famélicos quase dobram. **Migalhas**, 17 jun. 2022. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/quentes/368166/fome-atinge-33-milhoes-de-pessoas-furtos-famelicos-quase-dobram>. Acesso em: 13 mar. 2026.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 38. ed. São Paulo: Cortez, 1989. GAMA, Maria Eduarda (@dudagama). **Propostas de redação para o ENEM**. [Blog / Redes sociais]. Disponível em: <https://www.instagram.com/dudagama.prof/>. Acesso em: 15 nov. 2025.
- GRUPO TIRADENTES. Caso de furto famélico gera revolta na internet e causa discussões. **Portal Unit**, 9 nov. 2021. Disponível em: <https://portal.unit.br/blog/noticias/caso-de-furto-famelico-gera-revolta-na-internet-e-causa-discussoes/>. Acesso em: 16 set. 2025
- HUEY, Edmund Burke. **The psychology and pedagogy of reading**. New York: The Macmillan Company, 1908.
- HODGES, Lourdes Verônica Souza de; NOBRE, Ana Paula Machado Côrtes. O uso de estratégias metacognitivas como suporte à compreensão textual. **Revista Eletrônica de Educação**: v. 6, n. 2, p. 476-490, 2012.
- KLEIMAN, A. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Pontes, 2013.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 2d. Campinas: Pontes, 1995.



Livia Leite & Natália Sperandio

- LEFFA, Vilson. J. **A Metacognição**. Aspectos de leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996. p. 45- 64.
- LEFFA, Vilson. **O Conceito de Leitura**. Aspectos de leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996. p. 9- 24.
- LEITE, Thiago. STJ: furto famélico exige consumo imediato do alimento. **Carreiras Jurídicas – Estratégia**, 7 abr. 2025. Atualizado em: 3 maio 2025. Disponível em: <https://cj.estrategia.com/portal/stj-furto-famelico-consumo-imediato/>. Acesso em: 13 mar. 2026.
- LIVINGSTON, Jennifer. A. **Metacognition: An Overview**. 2003.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 1987.
- PINTO, Ana Paula Pacheco. O processo de leitura: considerações teóricas e práticas. Fragmentos: **Revista de Língua e Literatura Estrangeiras**: v. 3, n. 2, 1990.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Escol@ conect@ad@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VAN KRAAYENOORD, Christina Elizabeth. The role of metacognition in reading comprehension. **Focal points of the research and development of pedagogically-psychological perspectives**, p. 277-302, 2010.
- WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. Tradução de Débora Landsberg. São Paulo: Contexto, 2019.

Recebido em: 28/11/2025

Aceito em: 26/01/2026

LEITE, Livia; SPERANDIO, Natália. Estratégias metacognitivas na leitura e produção do texto dissertativo-argumentativo: uma análise da atividade aplicada ao Cursinho Popular Edson Luís. *Seda: Revista de Letras da Rural, Seropédica*, v. 09, n. 19, Jul-Dez, 2025, p. 187-211.