

# ANEXO 1

## FRAGMENTO DO TEXTO AVALIAÇÃO METACOGNITIVA: UMA PRÁTICA POSSÍVEL



**PARANÁ**  
GOVERNO DO ESTADO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL  
COORDENAÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR

## Anexo I – Fragmento do Texto **Avaliação Metacognitiva: uma prática possível.**

PORTILHO, Evelise. Avaliação metacognitiva: uma prática possível. In: MELO, Marcos Muniz (org.). **Avaliação na Educação**. Pinhais: Ed. Melo, 2007. p.51-56.

O termo “metacognição” surgiu, na literatura, no começo da década de setenta. Flavell (1971), um dos seus precursores, especialista em psicologia cognitiva infantil, foi quem o aplicou inicialmente à memória, estendendo seu estudo a outros processos mentais, como a linguagem e a comunicação, percepção e atenção, compreensão e solução de problemas, como confirma a sua definição.

A metacognição se refere ao conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem. Pratico a metacognição (metamemória, metaaprendizagem, metaatenção, metalinguagem, etc.) quando me dou conta que tenho mais dificuldade em aprender A que B; quando compreendo que devo verificar pela segunda vez C antes de aceita-lo como um fato (1971, p. 272).

Ao conhecer-se cada vez um pouco mais, a pessoa adquire habilidade de analisar as exigências das tarefas e relacioná-las com a realidade que se apresenta. Pode refletir sobre a informação, averiguar o objetivo da atividade que deve cumprir, observar o que há de novo e familiar e detectar os níveis de dificuldade tornando-se assim autônoma em suas aprendizagens.

Portilho e Tescarolo (2006, p.1) complementam essa ideia afirmando que “quando temos consciência do que sabemos, pensamos e sentimos tornamo-nos virtualmente aptos a exercer controle sobre nossa experiência, processo denominado metacognição”.

[...] Mateos, ao fazer uma diferenciação entre aqueles que obtêm, ou não, sucesso em suas atividades, reforça a importância de incentivarmos o trabalho direcionado à metacognição:

Os aprendizes mais competentes planejam as estratégias que consideram mais adequadas para alcançar as metas desejadas, partindo do conhecimento que possuem sobre seus próprios recursos para aprender, as demandas da tarefa e a efetividade das estratégias alternativas, dando-se conta de quando não estão aprendendo e buscando soluções para superar as dificuldades detectadas, e avaliando os resultados de seus esforços. Ao contrário, os aprendizes menos competentes, raramente planejam e avaliam sua própria aprendizagem para poder ajustá-la às demandas da tarefa e conseguir, assim, um rendimento mais satisfatório (2001, p.71).

E sobre o significado da avaliação, ou melhor, da auto-avaliação no exercício metacognitivo, citamos Grégoire *et al* (2000) que, ao escrever sobre avaliação da aprendizagem, em especial sobre avaliação formativa baseada no aporte das ciências cognitivas, destaca a auto avaliação como um elemento muito

estudado nos últimos anos e que parece persistir, e até resistir, a todas as outras teorias.

Ao colocarmos de forma paralela os dois conceitos – metacognição e auto avaliação – estamos destacando em ambos, o “saber que se sabe fazer” ou o “saber que não se sabe fazer”. O autor supracitado aponta essa atividade como sendo o avaliar com justiça. Por outro lado, ele afirma que a metacognição parece cada vez mais suscetível de ser “educável” ou “pedagogizável”, além do seu desenvolvimento próprio da idade. Desta forma, “a metacognição já se apresenta como um centro de interesse tanto para a pesquisa dos próximos anos como para a prática pedagógica” (2000, p.168). A possibilidade do sujeito para elaborar suas próprias ações de regulação é, sem dúvida, a apropriação mais significativa do conhecimento.

[...] Podemos então afirmar, como a maioria dos estudiosos desse tema, que o termo metacognição pode ser aplicado, de forma geral, aos conhecimentos que as pessoas têm sobre a cognição, enquanto estão resolvendo uma determinada tarefa. O que nos interessa é analisar a relação entre os conhecimentos do sujeito e a resolução efetiva da tarefa, e/ou também analisar a relação entre a forma de regular a própria atividade e a resolução dada a ela. Em ambas as situações, os conhecimentos e as atividades metacognitivas se referem à cognição do mesmo sujeito e não à cognição em geral (teoria da mente) ou a cognição de outras pessoas.

É importante salientar que ao avaliarmos a nossa própria atividade metacognitiva, seja com a idade que for, dificilmente abandonamos nossas emoções, como a dúvida, a ansiedade, os medos, a confiança ou o orgulho. Esse aspecto, em hipótese alguma, pode ser desconsiderado, uma vez que o conjunto de crenças e auto percepções, o próprio conhecimento tácito que temos e colocamos em jogo na hora de elegermos as melhores estratégias metacognitivas a utilizar, são também necessários para uma aprendizagem de melhor qualidade.

Especificamente na prática pedagógica é comum encontrar alunos com numerosas dificuldades para compreender certos raciocínios. Eles adotam, então, condutas inapropriadas de aprendizagem como, por exemplo, repetir mecanicamente certa informação quando o que se espera para uma melhor retenção é relacioná-la com conhecimentos anteriores. É fundamental que o estudante tome consciência do que faz e organize suas atividades para conseguir melhores resultados em sua aprendizagem acadêmica. Concebendo a aprendizagem como uma atividade estratégica, planejada e controlada pela pessoa que aprende e que se constrói durante toda a vida, é de suma importância tomar consciência dos resultados, ou melhor, do porquê dos resultados, o que somente é possível quando o sujeito utiliza a atividade metacognitiva para aprender.

Assim, podemos afirmar a necessidade de se incluir no programa curricular do ensino, o desenvolvimento das estratégias metacognitivas, já que o professor não deve se basear apenas na explicação de como acontecem determinados fenômenos, mas também deve difundir o valor deles. Além da aquisição dos conhecimentos, é muito importante que o aluno tenha acesso a eles no momento oportuno e com um determinado propósito, tornando-se assim, mais competente enquanto aprendiz.

Mateos ressalta esta ideia quando diz que “as dificuldades que muitas crianças experimentam na hora de aprender são atribuídas, não tanto a falta de competência para executar as estratégias relevantes de uma tarefa, como a uma deficiência para produzi-las espontaneamente” (2001, p.93). É o que para Flavell (1985) significa “deficiência de mediação”. Isto ocorre porque as crianças não nascem com um conhecimento e um controle metacognitivo suficiente. É necessário ensiná-las.

Portanto, para que os alunos desenvolvam a consciência metacognitiva é necessário que os professores sejam, além de ensinantes, também aprendentes. Conseqüentemente, transformam o ensino a partir de exigências diferentes com relação à aprendizagem a que estivemos acostumados por muito tempo. Baseando-se em Ontoria *et al* (2000), destacamos e acrescentamos algumas dessas exigências e suas características:

- a) o processo de aprendizagem deve estar centrado na compreensão e não apenas na aquisição de informação e conteúdos, promovendo o aprender a aprender;
- b) é necessário potencializar a aprendizagem a partir da valorização do pensamento autônomo, criativo e divergente para favorecer a reflexão e o sentido crítico diante das diferentes informações;
- c) deve haver flexibilidade no processo aprendizagem/ensino, priorizando relações mais humanas e pessoais, nas quais a pluralidade de estilos de ensinar favoreçam os diferentes estilos de aprender;
- d) a pessoa deve ser a base para a aprendizagem, conseqüentemente, o ensino e o ambiente escolar devem estar voltados para a valorização de cada estudante, sem rótulos e discriminações;
- e) o professor deve favorecer um espaço em que o aluno, após a tomada de consciência de como ele funciona e de como pode utilizar seus esquemas de controle, possa reconstruir-se, objetivando mudar o que já está estabelecido e cristalizado em seu modelo aprendiz e, conseqüentemente, em seu modelo ensinante (PAROLIN; PORTILHO, 2003).

## Referências

- FLAVELL, J.H. **First discussant's comments: what is memory development the development of?** Human Development, 14, 272-278, 1971.
- GRÉGOIRE, J. *et al*. **Avaliando as aprendizagens:** os aportes da psicologia cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MATEOS, M. **Metacognición y educación.** Buenos Aires: Aique, 2001.
- MAYOR, J. *et al*. **Estratégias metacognitivas:** aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis, 1995.
- ONTORIA, A. *et al*. **Potenciar la capacidade de aprender y pensar.** Madrid: Nancea, 2000.
- PAROLIN, I.; PORTILHO, E.M.L. Conhecer-se para conhecer. *In:* SCOZ, B. (org.). **Psicopedagogia: um portal para a inserção social.** Petrópolis: Vozes, 2003.
- PORTILHO, E.M.L.; TESCAROLO, R. **Metacognição e Ética Planetária.** *In:* **Seminário de pesquisa em educação da região sul.** Santa Maria – RS. Jun. 2006. Disponível em CD-ROM.