

METACOGNIÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

METACOGNITION AND READING COMPREHENSION: A SYSTEMATIC REVIEW

Igor Almeida Bastos⁽¹⁾; Leonardo Rodrigues Sampaio⁽²⁾; Maria Tarciana de Almeida Barros⁽³⁾

(1, 3)Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF (Brasil)

(2)Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (Brasil)

E-mail: igor_a.b@hotmail.com⁽¹⁾; leonardo.rodrigues@professor.ufcg.edu.br⁽²⁾; tarcianaalmeida2@gmail.com⁽³⁾

ID ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4827-4867>⁽¹⁾; <https://orcid.org/0000-0003-2383-4094>⁽²⁾ <https://orcid.org/0000-0002-9970-9567>⁽³⁾

Recebido: 24-09-2024

Aceite: 22/12/2024

Publicado: 15/01/2025

RESUMO

Estudos empíricos sobre a cognição sugerem que a metacognição pode estar relacionada com a compreensão leitora. O presente trabalho investigou a existência de relações entre a metacognição e a compreensão leitora, a partir de uma revisão sistemática da literatura de estudos empíricos publicados entre 2017 e 2024, e disponíveis nas bases de dados da Web of Science, Embase, Eric e SciELO. Os dados analisados permitiram identificar o papel que alguns componentes específicos da metacognição, como detecção e reparo de inconsistências e estratégias globais de metacognição, têm sobre

Bastos, Igor Almeida; Sampaio, Leonardo Rodrigues; Barros, Maria Tarciana de Almeida (2025). Metacognição e Compreensão Leitora: uma revisão sistemática. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 23, 2025, 37-64. ISSN: 2182-018X DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.23.2025.31612>

a compreensão leitora. Discute-se possíveis contribuições desses resultados tanto para práticas pedagógicas nas séries iniciais, quanto a possibilidade de uso no planejamento e implementação de políticas públicas voltadas à superação do analfabetismo funcional.

Palavras-chave

compreensão leitora; linguagem; metacognição

ABSTRACT

Studies in the field of cognition suggest that metacognition may be related to reading comprehension. The present work investigated the possible relationship between metacognition and reading comprehension through a systematic literature review of empirical studies published between 2017 and 2024, available in the following databases: Web of Science, Embase, Eric and SciELO. The analyzed data made it possible to identify the role that specific metacognitive components such as inconsistencies repair and detection, and global metacognition strategies, have on reading comprehension. Possible contributions of these results to pedagogical practices in the initial grades are discussed, as well as in planning and implementation of public policies aimed at overcoming functional illiteracy.

Keywords:

language; metacognition; reading comprehension

Introdução

A leitura é fundamental para aprender, adquirir e se engajar na cultura, assim como para a democracia e o sucesso no trabalho. O analfabetismo e analfabetismo funcional custam cerca de \$27 bilhões de dólares ao ano para o Brasil, uma vez que pessoas não letradas ficam presas num ciclo de pobreza, com menos oportunidades de emprego ou geração de renda, maiores chances de ter problemas de saúde, se envolver com criminalidade e depender de programas de assistência social (Cree et al., 2012).

Ler é uma atividade humana complexa constituída, basicamente, pelas capacidades de decodificação e de compreensão. Decodificar consiste em traduzir símbolos escritos em

sons com precisão e automatismo (Castles et al., 2018). Já a compreensão, pode ser compreendida a partir de duas estruturas teóricas semânticas do discurso: a microestrutura e a macroestrutura. A microestrutura consiste na compreensão de proposições individuais, suas relações entre si e com a estrutura do texto, estando relacionado ao teor linguístico do discurso. A macroestrutura, por sua vez, consiste na compreensão relacionada ao conhecimento do mundo, com a capacidade de fazer inferências, por meio da qual o sujeito que compreende cria um modelo situacional (ou modelo mental) do texto. Assim, compreender consiste na interação da microestrutura com a macroestrutura, na qual o leitor cria uma representação da essência do texto (Kintsch & Van Dijk 1978; Kintsch, 1998; Van den Broek & Kendeou, 2022).

São muitas as variáveis relacionadas à compreensão leitora, tais como processos cognitivos básicos como, memória de trabalho, atenção, consciência morfológica, sintática e fonológica. Porém, processos cognitivos de alta ordem, como estratégias metacognitivas e inferências (Soares & Emmerick, 2013, p.13; Kendeou et al. 2016) também se associam significativamente à compreensão. A capacidade de compreensão leitora é uma das atividades mais complexas que existem (Kendeou et al. 2016), pois, para entender uma frase como esta, por exemplo, é preciso identificar representações fonológicas, ortográficas e semânticas, processar palavras, conectar essas palavras e utilizar regras de sintaxe para compreender o significado subjacente (Dehaene, 2012, p. 25; Perfetti & Stafura, 2014). Mas entender o significado isolado de uma frase não é o bastante, pois é preciso integrar o significado entre sentenças, usar o conhecimento que você já tem, identificar a estrutura do texto, fazer inferências e levar em conta os motivos e objetivos dos autores (Graesser, 2015).

Outra variável que também é considerada na literatura é a fluência, que é dividida em três aspectos (Rasinski, 2004; 2014): a precisão (e.g: decodificar os sons de uma palavra escrita corretamente), o automatismo (e.g: decodificar os sons dessa palavra

escrita com o mínimo de recursos cognitivos possível) e a prosódia (e.g: uso adequado da pronúncia e do fraseado para expressar significado ao texto).

Essa variável é ainda mais relevante que as anteriores, quando se considera que os conceitos de analfabetismo e analfabetismo funcional definidos pela UNESCO (2014) se relacionam diretamente com o conceito de fluência. Basicamente, uma pessoa classificada como analfabeta, não consegue ler um texto curto, porque não consegue decodificar seus elementos. Já uma pessoa considerada analfabeta funcional, pode até conseguir decodificar um texto curto, mas não consegue compreendê-lo. Ou seja, decodificar é necessário, mas não suficiente para a compreensão (Castles et al., 2018), já que é possível decodificar e não compreender.

Em se tratando da metacognição, John Flavell é reconhecido como o primeiro autor a usar o termo, inaugurando essa área de pesquisa. Ele trata a metacognição como sendo um tipo de “Cognição da cognição” (Flavell, 1976, p.232), propondo um modelo de monitoramento metacognitivo formado por quatro instâncias: o conhecimento metacognitivo, as experiências metacognitivas, os objetivos (ou tarefas) e as ações (ou estratégias).

O conhecimento metacognitivo consiste no conhecimento (ou crenças) sobre quais fatores (ou variáveis) agem e interagem com o curso, ou resultado de empreendimentos cognitivos. As experiências metacognitivas correspondem às experiências afetivas ou cognitivas que acompanham e pertencem a qualquer empreendimento intelectual. Objetivos (ou tarefas) se referem aos objetivos de um empreendimento cognitivo. Já as ações (ou estratégias) se referem às cognições ou comportamentos outros, empregados para se alcançar o empreendimento cognitivo (Flavell, 1979).

Soto et al., (2019b) discutem a metacognição a partir de três tipos de conhecimentos: o conhecimento declarativo, que consiste nas estratégias utilizadas para aprender, o conhecimento procedural, que são os passos para utilizar as estratégias escolhidas e o

conhecimento condicional que consiste em quando, onde e porquê utilizar a estratégia escolhida em vez de outra.

A metacognição também está relacionada com a compreensão leitora, pois leitores que monitoram e regulam a própria compreensão sabem quando compreendem, quando não compreendem e quando compreendem parcialmente (Soto et al., 2023). Além disso, eles conseguem avaliar se a compreensão está adequada para suas metas de leitura e como lidar com dificuldades de compreensão (Baker, 1979). Existe uma ênfase crescente no processo de consciência metacognitiva como um dos processos da compreensão leitora (Mokhtari & Reichard, 2002), o que faz sentido, considerando, por exemplo, que já existe uma análise extensa da relação entre avaliação metacognitiva e compreensão leitora, na qual 40 estudos mostram uma correlação moderada entre variáveis (Thiede et al., 2009, p. 85). Indo além de estudos correlacionais, estudos de intervenção mostram que protocolos baseados em habilidades metacognitivas melhoram a compreensão leitora (Haller et al. 1988; Langenberg, 2000; Snow 2002, p. 61; Baker & Beall, 2009, p. 373; Tapia Álvarez, 2021).

Existem também algumas evidências indiretas da relação entre metacognição e compreensão. Uma revisão de escopo de 2017 apontou o potencial de modelos metacognitivos baseados em textos eletrônicos para a aprendizagem autorregulada (Yen et al., 2018). Por sua vez, uma metanálise de 2021 sobre estratégias de leitura e compreensão leitora, concluiu que algumas estratégias de leitura que envolvem habilidades metacognitivas estão relacionadas com a compreensão leitora, tanto na primeira quanto na segunda língua aprendida (Sun et al., 2021).

Soto et al. (2019b) argumentam que, apesar do suporte empírico dos benefícios da metacognição na compreensão leitora, a relação exata entre essas duas variáveis não está clara. A esse respeito, Mokhtari e Richard (2002) discutem que os estudos de metacognição focam mais em apenas um aspecto da metacognição,

o de autorrelato de estratégias de leitura, não contemplando outras facetas da metacognição.

Neste sentido, o presente estudo se justifica, primeiramente, porque busca organizar e avaliar os resultados da literatura recente, no que respeita às relações entre metacognição e compreensão leitora. Em segundo lugar, porque almeja diminuir a fragmentação teórica e metodológica da área (Soto et al., 2019b; Mokhtari & Richard, 2002), ao descrever aspectos da metacognição que foram investigados e instrumentos usados para avaliar as relações entre compreensão e metacognição. Por fim, também se justifica por preencher uma lacuna na área, uma vez que existe uma revisão de escopo sobre instrumentos e procedimentos em componentes metacognitivos de aprendizagem autorregulada de textos eletrônicos (Yen et al., 2018), uma metanálise de 2021 sobre estratégias de leitura e compreensão leitora (Sun et al., 2021) e até uma revisão sobre intervenções metacognitivas e compreensão leitora na educação secundária (Tapia Álvarez, 2021), mas não há uma revisão sistemática abrangente sobre metacognição e compreensão leitora, considerando tanto estudos interventivos, quanto correlacionais.

Face ao exposto, o objetivo do presente estudo foi analisar os dados disponíveis na literatura para responder à seguinte pergunta: qual é a relação entre habilidades metacognitivas e compreensão leitora? Além disso, buscou-se investigar (1) aspectos da metacognição medidos nas pesquisas e (2) as formas de mensuração das habilidades metacognitivas e da compreensão leitora.

Método

Esta pesquisa seguiu as recomendações do protocolo PRISMA, um guia internacional para relato de revisões sistemáticas e metanálises (Moher et al., 2015). O protocolo de revisão sistemática foi registrado no Open Science Framework (OSF), em osf.io/t4hnx.

Estratégia de busca

A identificação dos artigos para inclusão na presente revisão foi feita por meio da busca em quatro bases eletrônicas de dados: ERIC, Embase, SciELO e Web of Science. A busca foi limitada ao período de janeiro de 2017 a agosto de 2024 e incluiu artigos publicados em inglês, português e espanhol. Para identificar os descritores controlados para a pesquisa, foram utilizados o ERIC Thesaurus e o Elsevier Emtree Thesaurus. Foram usados como descritores na busca, o termo para compreensão leitora (“reading comprehension”) e para metacognição (“metacognition”) em todos os campos.

Crítérios de exclusão

Foram excluídas desta revisão teses, dissertações e monografias, assim como trabalhos publicados em anais de eventos científicos, critério de exclusão que tem sido utilizado em revisões sistemáticas recentes (Gasparotto et al., 2018). Também foram excluídos artigos que tinham amostras compostas por pessoas com deficiência auditiva ou visual, desenvolvimento atípico, dislexia ou TDAH, uma vez que essas variáveis podem afetar a compreensão leitora (Miller et al., 2013; Kuerten et al., 2020). Foram também excluídos estudos de aprendizado de uma segunda língua/língua estrangeira ou bilinguismo, uma vez que a revisão buscou averiguar a relação entre metacognição e compreensão leitora em amostra com desenvolvimento da linguagem típico na língua nativa. Nenhum artigo foi excluído em função da idade dos participantes, assim como por conta do tipo de mídia (física ou digital) na qual o texto era lido nas tarefas experimentais empregadas.

Crítérios de inclusão

Os critérios que orientaram a seleção dos estudos na presente revisão sistemática foram: (1) artigos de periódicos revisados por pares, (2) estudos publicados entre janeiro de 2017 e

agosto de 2024, (3) estudos quantitativos e transversais, (4) pesquisas que tinham como amostras estudantes da educação básica a superior, (5) trabalhos que tinham como amostras apenas participantes com desenvolvimento típico, (6) estar disponível na íntegra em português, inglês ou espanhol e (7) investigações com amostras iguais ou superiores a 100 participantes. Esse último critério tem sido aplicado em revisões sistemáticas, visando obter maior poder estatístico na detecção da relação entre variáveis e maior confiabilidade na interpretação dos resultados (Gasparotto et al., 2018).

Foram incluídos, também, estudos que investigavam estratégias metacognitivas por meio de questionários, inventários ou escalas, e a compreensão leitora via testes com questões fechadas (múltipla escolha, ou verdadeiro ou falso) ou abertas (resumos e respostas abertas). Além disso, foi realizada uma busca manual nas listas de referências de todos os artigos elegíveis, visando a inclusão de outros artigos que preenchessem os critérios, mas que não tivessem sido incluídos diretamente a partir da extração feita nas bases de dados, prática semelhante àquela adotada por Wolters et al. (2022) em metanálise sobre compreensão e prosódia.

Extração dos dados

Inicialmente foram lidos os títulos dos artigos e os resumos daqueles que preencheram os critérios de inclusão. Após essa etapa, todos os artigos selecionados foram lidos na íntegra e, em seguida, analisados conforme a pergunta de pesquisa anteriormente apresentada.

Os estudos incluídos na presente revisão permitiram extrair os seguintes dados: país e local do estudo, ano do estudo, nível escolar dos participantes (estudantes do ensino fundamental, médio ou superior), fator de impacto dos periódicos onde os trabalhos foram publicados, componentes da metacognição avaliados, instrumentos de medida de metacognição e da compreensão leitora e principais resultados.

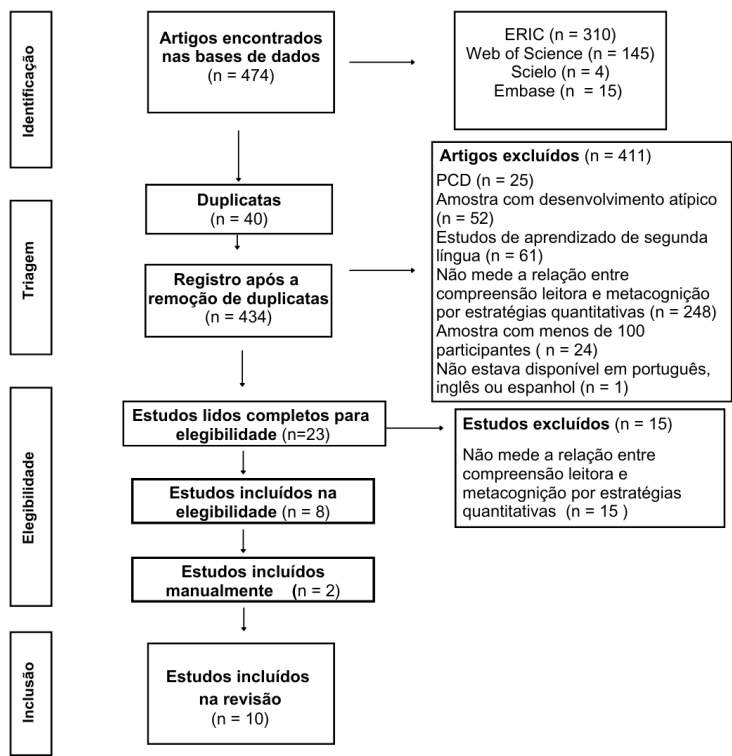


Figura 1. Fluxograma que ilustra as etapas de realização da revisão.
Fonte: os autores

Resultados

O número total de artigos encontrados na primeira etapa foi de 474, sendo que na base de dados Web of Science identificaram-se 145 trabalhos, 310 na Eric, 15 na Embase e 4 na SciELO. Após a remoção das duplicatas restaram ainda 434 artigos, dos quais foram lidos os títulos e resumos. Destes, foram excluídos 411 pelas seguintes razões: envolver aprendizado numa segunda língua, incluir amostras com desenvolvimento atípico, amostras com menos de 100 participantes, não medir compreensão leitora e metacognição, não estar em português, inglês ou espanhol, ou não estar no intervalo de tempo proposto.

Na etapa seguinte, vinte e três trabalhos foram lidos na íntegra, dos quais quinze foram excluídos porque não avaliavam diretamente as relações entre metacognição e compreensão leitora por meio de métodos quantitativos. Dessa forma, oito artigos foram incluídos na presente revisão, sendo que mais dois foram inseridos manualmente, decorrentes da leitura das referências dos artigos elegíveis (León et al., 2019; Soto et al., 2020). A Figura 1 apresenta um fluxograma detalhando as etapas de seleção dos trabalhos analisados na presente revisão. O total de participantes incluídos nos estudos selecionados na presente pesquisa foi de 2931.

Os estudos incluídos na análise foram realizados em países diversos, como: EUA, Itália, Espanha, Chile e Israel. O nível de escolaridade dos participantes do estudo variou entre estudantes do ensino fundamental (cinco artigos), ensino médio (dois artigos) e universitários (três artigos). Os tipos de pesquisa identificados passavam por estudos correlacionais e pesquisas de intervenção com pré-teste/pós-teste.

O fator de impacto nos últimos cinco anos das revistas incluídas na presente revisão, variaram de 0,7 até 4,7, considerando-se a análise feita através do Journal Citation Reports (JCR).

A seguir apresentam-se os autores (em ordem alfabética),

títulos das revistas com o respectivo fator de impacto e o ano de publicação dos trabalhos incluídos nesta revisão sistemática:

- Burin et al. (2020): Metacognition and Learning (JCR = 4,7);
- Dori et al. (2018): International Journal of Science Education (JCR = 3,1);
- Leon et al. (2019): Psicothema (JCR = 3,5);
- Mustopa et al. (2024): International Journal of Language Education (JCR = 0,9)
- Soto et al. (2019a): Electronic Journal of Research in Educational Psychology (JCR = 0,7);
- Soto et al. (2019b): Cogent Education (JCR = 1,6);
- Soto et al. (2020): Journal of Research in Reading (JCR = 2,8);
- Tarchi (2017a): Issues in Educational Research (JCR = 1,4);
- Tarchi (2017b): Reading Psychology (JCR = 1,2);
- Urban (2023): Metacognition and Learning (JCR = 4,7).

Componentes da metacognição

Os componentes da metacognição avaliados nos estudos identificados, nos trabalhos incluídos na presente revisão foram: metacompreensão (previsão do quanto os participantes irão compreender o texto, assim como a dificuldade percebida do texto); monitoramento global (ter um propósito de leitura antes de ler e decodificar algumas partes do texto mais cuidadosamente); resolução de problemas (reler, ajustar velocidade de leitura); tarefas de detecção e reparo de inconsistências internas (relacionadas às palavras do texto) e externas (relacionadas ao conhecimento prévio); planejamento (conhecimento de como selecionar estratégias de leituras apropriadas para alcançar as metas de leitura); monitoramento da compreensão (habilidade de monitorar e ajustar a própria atenção e esforço durante a tarefa de leitura); avaliação (comparação do quanto o participante acreditava que ia compreender, com o que de fato ele compreendeu). Houve ainda a consciência estratégica, que envolveu mais de um componente da

metacognição, como avaliação, monitoramento da compreensão e planejamento; como também, estratégias globais de metacognição, que envolveu resolução de problemas, planejamento e monitoramento da compreensão.

Instrumentos para avaliar a compreensão e a metacognição

Os instrumentos de compreensão variam entre questões construídas pelos próprios pesquisadores (Tarchi, 2017a, 2017b; Dori et al., 2018; Burin et al., 2020), até instrumentos padronizados, como o Lectum (Riffo et al., 2011), e Gates-MacGinitie (MacGinitie et al., 2002). Já os instrumentos de metacognição, variam entre instrumentos que medem tanto a compreensão quanto a metacognição, como o ECOMPLEC.Pri (Olmos et al., 2016), teste de múltipla escolha, o ESCOLA (Puente et al., 2009), teste de metacompreensão de escolha múltipla, e o teste de metacompreensão (Pazzaglia et al., 1994; Tressoldi & Zamperlin, 2007), a instrumentos apenas de metacognição, como o Metacognitive inventory (Mokthari & Reichardt, 2002). As informações detalhadas em relação aos tipos de tarefas utilizadas para medir compreensão e metacognição, bem como os principais achados dos estudos revisados são apresentados na Tabela 1.

O Lectum (Riffo et al., 2011), consiste num instrumento padronizado que mede a compreensão leitora em nível “textual”, “pragmático” e “crítico”, ou seja, tanto informações literais quanto inferenciais do texto. Já o Gates-MacGinitie (MacGinitie et al., 2002), consiste num teste com questões de escolha múltipla para medir a compreensão literal inferencial e literal e textos narrativos e expositivos.

Autor/ Ano	Instrumentos Compreensão	Instrumentos Metacognição	Amostra	Principais resultados
Burin et al. (2020)	Questões de escolha múltipla	Inventário Metacognitivo	219 adultos	Correlação de $r = .210$; $p < .05$; tamanho de efeito de $\beta = 0,54$; $p < .001$.
Dori et al. (2018)	Questões de escolha múltipla e abertas	Protocolo Metacognitivo	428 adolescentes	Aumento estatisticamente significativo ($p < .05$) dos níveis de compreensão.
León et al. (2019)	Questões de escolha múltipla	Questões de meta compreensão	823 crianças	Correlações de $r = .21$; $p < .05$; $r = .16$; $p < .05$; $r = .21$; $p < .05$.
Mustopa et al. (2024)	Questões abertas	Questões abertas	280 adolescentes	Correlação estatisticamente significativa ($p < .05$) entre metacognição e compreensão.
Soto et al. (2019a)	Lectum	Tarefas de detecção de inconsistência	146 adultos	Correlação de $r = .45$; $p < .01$; tamanhos de efeito ($\beta = .284$; $p < 0,01$. $\beta = .558$; $p < .001$; $R^2 = .308$).
Soto et al. (2019b)	Questões literais e inferenciais	Escala de consciência leitora	190 crianças	Correlações de $r = .13$, $r = .23$, $r = .17$, $r = .15$ ($p < .05$. $r = .31$; $p < .01$). Tamanhos de efeito de $\beta = .15$, $p < .05$ e $\beta = .27$, $p < .01$.
Soto et al. (2020)	Lectum	Tarefas de detecção e reparos de inconsistência	146 adultos	Correlações de $r = .47$, $r = .36$, $r = .44$; $r = .37$, $r = 0,65$ ($p < .01$) e $r = .16$, $p < .05$. Tamanhos de efeito de: R^2 ajustado = .298, $R^2 = .222$ e $R^2 = .098$ ($p < .001$)
Tarchi (2017a)	Questões de escolha múltipla e recontagem	Teste de meta-compreensão	146 crianças	Tamanhos de efeito de $\eta^2 = .14$; $\eta^2 = .31$ e $\eta^2 = .06$ ($p < .001$).
Tarchi (2017b)	Múltipla escolha	Teste de meta compreensão	146 crianças	Correlações de $r = .265$, $r = .36$, $r = .30$, $r = .28$ ($p < .01$); $r = .18$, $r = .19$ ($p < .05$).

Urban et al. (2023)	Gates-Mac Ginit	Índice de Estratégias Metacompreensões	407 crianças	Correlações de $r = .33$, $p < .001$ e $r = .21$ $p = .023$. Tamanho de efeito de. ($\beta = .19$; $p < .001$).
---------------------	-----------------	--	--------------	--

Tabela 1. Resumo dos resultados. Fonte: os autores.

Relações entre metacognição e compreensão leitora

Dentre os estudos encontrados na presente revisão, dois foram de intervenção e oito de natureza correlacional.

Em se tratando de estudos de intervenção, os protocolos metacognitivos produziram efeitos significativos sobre a compreensão leitora. Mais especificamente, no primeiro estudo, houve um aumento estatisticamente significativo dos níveis de compreensão pós-teste apenas no grupo em que foi aplicado o protocolo metacognitivo, comparativamente com os outros grupos. Se tratou de um aprendizado contextualizado (*Context-Based Learning*), no qual os conceitos científicos eram aplicados para a realidade dos alunos, em conjunto com protocolos metacognitivos, que envolviam conhecimento das estratégias de leitura (Dori et al., 2018). Na segunda intervenção, participantes com maior consciência estratégica de leitura no Metacomprehension strategy index (MSI; Schmitt, 1990) apresentaram maior compreensão no pré-teste ($r = .33$, $p < .001$), o que permaneceu no pós-teste apenas no grupo experimental ($r = .21$, $p = .023$), que teve um desempenho superior estatisticamente significativo em todas as medidas de compreensão. Se tratava de um workshop simples de três dias sobre metacognição que aumentou o nível de habilidades metacognitivas de alunos da 3.^a à 5.^a série. A intervenção foi responsável por 19% da consciência estratégica, o que foi traduzido de maneira subsequente em maior compreensão, em comparação com o grupo controle (Urban et al., 2023).

No caso dos estudos correlacionais, houve resultados variados nos oito trabalhos incluídos na presente revisão, sempre

com a identificação de correlações positivas entre metacognição e compreensão leitora. Burin et al. (2020) observaram uma correlação positiva e significativa de 0,21 entre estratégias globais de compreensão leitora. Além disso, estratégias globais de metacognição previram 54% da acurácia nos testes de compreensão leitora, o que é considerado um tamanho de efeito alto.

León et al. (2019) detectaram correlações significativas, porém baixas entre metacompreensão e compreensão, com indicadores variando de $r = .16$ até $r = .21$, conforme o tipo de texto.

No estudo de Soto et al (2019a) foram observadas correlações significativas entre detecção e reparo de inconsistência e compreensão ($r = .45$ e $r = .42$, respectivamente). Além disso, a tarefa de detecção e o reparo de inconsistência previram, respectivamente, 55% e 28%, do desempenho da compreensão leitora.

Já em outro estudo, do mesmo ano, Soto et al. (2019b) constataram a existência de correlações positivas e significativas entre planejamento, monitoramento e avaliação em questões inferenciais ($r = .31$) e literais ($r = .13$), as quais são consideradas média e muito baixa, respectivamente. Planejamento previu 15% da acurácia em questões de compreensão inferenciais, avaliação previu 27% da acurácia em questões de compreensão inferencial, com ambos tamanhos de efeitos considerados baixos.

Soto et al. (2020) também identificaram uma correlação positiva e significativa entre detecção e reparo de inconsistências, e entre metacompreensão e calibragem da leitura em questões inferenciais ($r = .16$) e literais ($r = .65$). Os tamanhos de efeitos em tais variáveis oscilaram de $\Delta R^2 = .098$ até $\Delta R^2 = .298$, tamanhos de efeito baixo e moderado, respectivamente.

Tarchi (2017a) identificou que a metacognição contribuiu de maneira independente para a compreensão em medida de recontagem ($p < .001$, $\eta^2 = .06$). Por fim, Tarchi (2017b) observou que a metacognição se correlacionou com a compreensão leitora ($r = .265$, $p < .01$), mas não previu o desempenho em compreensão leitora.

Discussão

A análise dos estudos incluídos na presente revisão possibilitou avaliar dez artigos desenvolvidos a partir de métodos diferentes, mas cujos resultados seguiram um padrão similar, com a identificação de associações significativas entre metacognição e compreensão leitora, tanto em estudos correlacionais quanto interventivos.

Em relação aos aspectos da metacognição e da compreensão, Mokhtari e Richard (2002) salientam que os estudos sobre metacognição e compreensão focam majoritariamente no aspecto de autorrelato de estratégias de leitura. De fato, alguns trabalhos incluídos na presente revisão focaram esse aspecto (ex: Tarchi 2017a, 2017b; Burin et al., 2020). Entretanto, alguns artigos focaram também em outros aspectos, como monitoramento da compreensão (Dori et al., 2018), detecção e reparo de inconsistências (Soto 2019a; 2020), questões de metacomprautorrelaton et al., 2019; Urban et al., 2023) além de monitoramento, planejamento e avaliação (Soto et al., 2019b), mostrando uma tendência diferente do autorrelato de estratégias de leituras nos estudos de metacognição mais recentes.

A literatura aponta que apesar de existirem evidências de associações entre metacognição e compreensão, a relação direta entre as variáveis ainda não está clara (Peronard, 2005; Mcnamara & Magliano, 2009a, p. 60; Puente et al., 2009; Soto et al., 2019b). Esta revisão sistemática de literatura sugere, de maneira preliminar, que não só existe uma relação entre metacognição e compreensão, como também que alguns aspectos específicos da metacognição podem ser mais relevantes para a compreensão do que outros. Por exemplo, estratégias globais de compreensão previram mais da metade da metacognição em adultos (Burin et al. 2020), uma intervenção focada na consciência estratégica aumentou a compreensão (Urban et al., 2023), e detecção e reparo de inconsistências previram fortemente (Soto et al., 2019a) e moderadamente a compreensão (Soto et al.,

2020). Isso vai na mesma direção dos resultados da metanálise de Sun et al. (2021), que apontam uma contribuição significativa de estratégias de leitura e compreensão, de outros estudos que verificam a relação de estratégias de leitura e compreensão, como o de Liao et al., (2022) e da revisão de Thiede et al. (2009, p. 85) que apontam uma contribuição significativa de avaliação e compreensão. Já Tarchi (2017a; 2017b) mediu a metacognição de maneira mais abrangente (quatro áreas conjuntamente) e não detectou uma contribuição estatisticamente significativa em crianças. León et al. (2019) demonstram correlações pequenas entre metacompreensão e compreensão. Isso conversa com a literatura que apontou para pequeno impacto da metacompreensão na compreensão (Peronard, 2005; Puente et al., 2009). Esses resultados indicam, justamente, que alguns aspectos da metacognição parecem estar mais associados diretamente à compreensão que outros, sugerindo a necessidade de se aprofundar o estudo da metacognição em diferentes aspectos ao longo do desenvolvimento, assim como o estudo de outras variáveis relacionadas à compreensão.

Uma possível explicação para a diferença da contribuição de diferentes aspectos da metacognição para a compreensão, talvez se dê pela complexidade de ambos objetos de estudo, que são multifatoriais. Existem inúmeros modelos para compreensão da leitura (McNamara & Magliano, 2009b para uma revisão), uma vez que se trata de um objeto complexo, que requer uma teoria que descreva os processos linguísticos e cognitivos envolvidos, e que faça previsões precisas e estáveis. Essa complexidade limita a habilidade de criar tal teoria com a precisão que ela demanda (Perfetti & Stafura, 2014). Talvez, por exemplo, alguns aspectos da metacognição ajude mais em aspectos linguísticos da compreensão, outros, em aspectos cognitivos, e outros, ou não contribuam tanto, ou contribuam pouco para os inúmeros aspectos relacionados à compreensão. Essa pode ser uma explicação plausível, uma vez que o modelo mais influente na literatura (Kendeou et al., 2016), o de Construção-Integração (Kintsch & Van Dijk, 1978; Kintsch, 1998), explica a compreensão em

termos de aspectos locais e linguísticos do próprio texto, a microestrutura, e aspectos mais globais do texto, como conhecimento de mundo e capacidade de fazer inferências, a macroestrutura. O resultado do processamento das proposições dos textos e das relações entre elas, do conhecimento de mundo e das inferências, é uma representação mental coerente do texto, chamada de modelo situacional, ou modelo mental (Kintsch & Van Dijk, 1978).

Teoricamente, talvez faça sentido que a metacompreensão (previsão do quanto os participantes irão compreender o texto), por exemplo, contribua de maneira mais modesta para construir esse modelo situacional, justamente por, possivelmente, ajudar menos na elaboração da macroestrutura nem da microestrutura. Já estratégias de monitoramento durante a leitura, como resolução de problemas (reler e ajustar velocidade de leitura), detecção de inconsistências internas (relacionadas às palavras do texto) e externas (relacionadas ao conhecimento de mundo), e monitoramento da compreensão (habilidade de monitorar e ajustar a própria atenção e esforço durante a tarefa de leitura), talvez ajudem mais a elaborar esse modelo mental. E, de fato, estes aspectos da metacognição estão relacionados com compreensão (Muijselaar et al., 2017; Liao et al., 2021; Sun et al., 2021), de forma que os estudos que demonstram contribuições mais relevantes na compreensão, incluídos na presente revisão, estão relacionados com tais aspectos: Burin et al. (2020), resolução de problemas, planejamento e monitoramento da compreensão; Soto et al. (2019a; 2020), detecção e reparo de inconsistências; Urban et al. (2023), avaliação, monitoramento da compreensão e planejamento. Apesar desses achados, estudos futuros, com delineamento experimental e de natureza longitudinal, além de metanálises, poderão confirmar se essa hipótese se confirma ou não.

Apesar de existir suporte empírico para os benefícios da metacognição em crianças, adolescentes e adultos, as pesquisas tendem a focar mais em crianças no início do desenvolvimento (Chatzipanteli et al., 2014). O foco na fase de desenvolvimento parece

existir também em estudos com outras variáveis relacionadas à compreensão leitora (Spinillo et al., 2016). Os artigos da presente revisão não seguiram totalmente essa tendência, ao ter três estudos com adultos (Soto et al., 2019a, 2020; Burin et al., 2020) e dois com adolescentes (Dori et al., 2018; Mustopa et al., 2024), e mostram também o benefício da metacognição para adolescentes e adultos.

Perry et al. (2019) indicaram que a metacognição tem o potencial de ser aumentada através de ensino e treinamento. Os resultados de Urban et al., (2023) corroboram isso, ao mostrar que treinar metacognição em grupo experimental de fato aumentou essa variável e se traduziu em compreensão. Estudos anteriores mostraram que intervenções em metacognição também aumentaram a compreensão (Haller et al. 1988; Langenberg, 2000; Snow 2002, p. 61; Baker & Beall, 2009, p. 373; Tapia Álvarez, 2021). Esses estudos são com crianças, mas também existem estudos na literatura indicando que a metacognição pode ser estimulada em adolescentes e adultos (Rosario-Rodríguez et al. 2020), tanto em questões inferenciais, quanto em questões críticas. Um dado como esse pode indicar que um protocolo metacognitivo pode ajudar pessoas com dificuldade de compreensão, por exemplo, aquelas classificadas como analfabetas funcionais, que têm justamente a dificuldade de fazer inferências e interpretar um texto de maneira crítica, embora possam decodificar (UNESCO, 2014). Se por um lado a metacognição está relacionada com melhor aprendizado e compreensão em crianças e adolescentes (Schneider & Lockl, 2002, p.224; Smortchkova & Shea, 2020; Tapia Álvarez, 2021), também está relacionada com pensamento criativo e crítico, resolução de problemas e tomada de decisão em adultos (Alias & Sulaiman, 2017, p 22).

De forma geral, considera-se que os objetivos de pesquisa do presente estudo foram cumpridos, possibilitando organizar a literatura recente de maneira preliminar, descrever questões teóricas e metodológicas e avaliar as evidências disponíveis.

Apesar disso, reconhecem-se algumas limitações, tais como a análise de trabalhos publicados apenas nos últimos sete anos de literatura e o fato de não terem sido analisados artigos com menos de 100 participantes na amostra. Outra limitação está relacionada ao fato de não se ter recorrido a juízes independentes no protocolo de revisão sistemática, o que pode gerar algum viés, em se tratando dos passos do protocolo de revisão. Além disso, o fato de não se ter avaliado o risco de vieses dos estudos, o que pode diminuir a qualidade dos estudos incluídos.

Globalmente, os dados apontam para o papel de estratégias e de habilidades metacognitivas, em seus vários aspectos, para a compreensão. Esses estudos podem trazer implicações tanto em níveis pedagógicos, no processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais e para leitores mais experientes, quanto na elaboração de material base para implementação de políticas públicas relacionadas ao ensino e leitura. Trabalhos revisados no presente estudo, como o de Dori et al., (2018), que utilizou o aprendizado contextualizado (*Context-Based Learning*) em conjunto com protocolo metacognitivo, o de Urban et al. (2023), um workshop simples de três dias sobre metacognição, resultados que mostram que detectar e reparar inconsistências (Soto et al., 2019a; 2020) e estratégias globais de metacognição (Burin et al., 2020) tendem a aumentar a compreensão, podem servir de modelo para criação de planos pedagógicos no contexto de sala de aula brasileiro. Tão como, para desenvolvimento de pesquisas e políticas públicas referentes, tanto ao processo de compreensão leitora, quanto ao processo de analfabetismo funcional, uma vez que a metacognição pode aumentar a compreensão, o que é, justamente, um dos déficits presentes na pessoa classificada como analfabeta funcional (UNESCO, 2014).

Já se sabe que o analfabetismo e o analfabetismo funcional têm consequências desastrosas para a sociedade (Cree et. Al., 2023; Brasil, 2018), gerando um prejuízo de dezenas de bilhões de dólares anuais para o Brasil. Dessa forma, sugere-se que o investimento em estratégias educacionais que promovam o desenvolvimento

metacognitivo pode contribuir para a mitigação de déficits educacionais relacionados à compreensão leitora.

Referências

Alias, M.; Sulaiman, N. L. (2017). Development of metacognition in higher education: Concepts and strategies. In Railean, E.; Elçi, A.; Elçi, A. (Orgs), *Metacognition and successful learning strategies in higher education* (pp. 22-42). New York (USA): IGI Global Scientific Publishing. DOI: 10.4018/978-1-5225-2218-8

Baker, L. (1979). Comprehension monitoring: Identifying and coping with text confusions. *Journal of Reading Behavior*, 11, 363–374. <https://doi.org/10.1080%2F10862967909547342>

Baker, L.; Beall, L. (2009). *Metacognitive processes and reading comprehension*. In Israel, S. E.; Duffy, G. G. (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 373 –388). London (UK): Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315759609-30/metacognitive-processes-reading-comprehension-linda-baker-lisa-carter-beall>

Brasil, I. N. A. F. (2018). *Indicador de alfabetismo funcional*. https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf

Burin, D. I.; Gonzalez, F. M.; Barreyro, J. P.; Injoque-Ricle, I. (2020). Metacognitive regulation contributes to digital text comprehension in E-learning. *Metacognition and Learning*, 15(3), 391-410. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09226-8>

Castles, A.; Rastle, K.; Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>

Chatzipanteli, A.; Grammatikopoulos, V.; Gregoriadis, A. (2014). Development and evaluation of metacognition in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1223–1232. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.861456>

Cree, A.; Kay, A.; Steward, J. (2012). The Economic and Social Cost of Illiteracy: A Snapshot of Illiteracy in a Global Context. *World Literacy Foundation*, 1-18.

Bastos, Igor Almeida; Sampaio, Leonardo Rodrigues; Barros, Maria Tarciana de Almeida (2025). *Metacognição e Compreensão Leitora: uma revisão sistemática*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 23, 2025, 37-64. ISSN: 2182-018X DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.23.2025.31612>

Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura*. Porto Alegre (Brasil): Penso.

Dori, Y. J.; Avargil, S.; Kohen, Z., Saar, L. (2018). Context-based learning and metacognitive prompts for enhancing scientific text comprehension. *International Journal of Science Education*, 40(10), 1198-1220. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1470351>

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence/Erlbaum*. London (UK): Routledge.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

Gasparotto, G.; do Prado Szeremeta, T.; Vagetti, G. C.; Stoltz, T.; Oliveira, V. (2018). O autoconceito de estudantes de ensino médio e sua relação com desempenho acadêmico: Uma revisão sistemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), 21-37. <https://doi.org/10.21814/rpe.13013>

Graesser, A. C. (2015). Deeper learning with advances in discourse science and technology. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2, 42-50. <https://doi.org/10.1177/237273221560088>

Haller, E. P.; Child, D. A., Walberg, H. J. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of metacognitive studies. *Educational Researcher*, 17(9), 5-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X017009>

Kendeou, P.; McMaster, K. L.; Christ, T. J. (2016). Reading comprehension: Core components and processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 62-69. <https://doi.org/10.1177/237273221562470>

Kintsch, W.; Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85(5), 363. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.

Kuerten, A. B.; Mota, M. B.; Segaeert, K. (2020). Developmental dyslexia: a condensed review of literature. *Ilha do Desterro*, 72, 249-270. <https://www.scielo.br/ijides/a/MTxZr4zQhZmgth74gPcJF5t/>

Langenberg, D. N. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching students to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Bethesda (USA): National Institute of Child Health

and Human Development, National Institutes of Health.
<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>

León, J. A.; Escudero, I.; Olmos, R. (2012). *ECOMPLEC. Evaluación de la comprensión lectora [ECOMPLEC. Reading Comprehension Assessment]*. Madrid (España): TEA Ediciones.
<https://www.cambridge.org/br/universitypress/subjects/psychology/cognition/comprehension-paradigm-cognition?format=PB&isbn=9780521629867>

León, J. A.; Martínez-Huertas, J. Á.; Olmos, R.; Moreno, J. D.; Escudero, I. (2019). Metacomprehension skills depend on the type of text: An analysis from differential item functioning. *Psicothema*, 31(1), 66–72.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2018.163>

Liao, X.; Zhu, X.; Zhao, P. (2022). The mediating effects of reading amount and strategy use in the relationship between intrinsic reading motivation and comprehension: Differences between grade 4 and grade 6 students. *Reading and Writing*, 35(5), 1091-1118.
<https://doi.org/10.1007/s11145-021-10218-6>

McNamara, D. S.; Magliano, J. P. (2009a). Self-explanation and metacognition: The dynamics of reading. In Hacker, D. J.; Dunlosky, J.; Graesser, A. C., *Handbook of metacognition in education* (pp. 60-81). London (UK): Routledge.

McNamara, D. S.; Magliano, J. (2009b). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of learning and motivation*, 51, 297-384.

MacGinitie, W. H.; MacGinitie, R. K.; Maria, K.; Dreyer, L. G. (2002). *Gates-MacGinitie Reading tests (4th ed.)*. Illinois (USA): Rolling Meadows.

Miller, A. C.; Keenan, J. M.; Betjemann, R. S.; Willcutt, E. G.; Pennington, B. F.; Olson, R. K. (2013). Reading comprehension in children with ADHD: Cognitive underpinnings of the centrality deficit. *Journal of abnormal child psychology*, 41, 473-483.
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3561476/>

Moher, D.; Shamseer, L.; Clarke, M.; Ghersi, D.; Liberati, A.; Petticrew, M.; Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic reviews*, 4(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>

Mokhtari, K.; Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>

Muijselaar, M. M. L.; Swart, N. M.; Steenbeek-Planting, E. G.; Droop, M.; Verhoeven, L.; de Jong, P. F. (2017). Developmental relations between

reading comprehension and reading strategies. *Scientific Studies of Reading*, 21(3), 194–209. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1278763>

Mustopa, M.; Nasikhin, N.; Rikza, C.; Hamidatun, N. (2024). Challenges in Artificial Intelligence Development in Higher Education in China, India, and Indonesia: International Students' Perspectives. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 23(2), 354-373. DOI: 10.26803/ijlter.23.2.17

Olmos, R., León, J. A., Martín, L. A.; Moreno, J. D.; Escudero, I.; Sánchez, F. (2016). Psychometric properties of the reading comprehension test ECOMPLEC. *Sec. Psicothema*, 28(1), 89-9. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.92>

Pazzaglia, F.; De Beni, R., Cristante, F. (1994). *Prova di metacompreensione [Metacomprehension test]*. Firenze (Italia): Organizzazioni Speciali.

Perfetti, C.; Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18, 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>

Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Revista signos*, 38(57), 61-74. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342005000100005&script=sci_arttext

Perry, J.; Lundie, D.; Golder, G. (2019). Metacognition in schools: What does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational Review*, 71(4), 483–500. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441127>

Puente, A.; Jiménez, V., Alvarado, J. M. (2009). *Escala de conciencia lectora (ESCOLA). Evaluación e intervención psicoeducativa de procesos y variables metacognitivas durante la lectura*. Madrid (España): Editorial EOS.

Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu – Hawai'i (USA): Pacific Resources for Education and Learning (PREL) – Department of Education (U.S. ED) under the Regional Educational Laboratory program, award number ED01CO0014. <https://www.studocu.com/en-us/document/valencia-college/international-politics/assessing-fluency-rasinski/65923494>

Rasinski, T. (2014). Delivering supportive fluency instruction- especially for students who struggle. *Reading Today*, 31(5), 26-28.

Bastos, Igor Almeida; Sampaio, Leonardo Rodrigues; Barros, Maria Tarciana de Almeida (2025). *Metacognição e Compreensão Leitora: uma revisão sistemática*. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 23, 2025, 37-64. ISSN: 2182-018X DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.23.2025.31612>

Riffo, B.; Véliz, M.; Castro, G.; Reyes, F.; Figueroa, B.; Salazar, O.; Herrera, M. O. (2011). LECTUM. Prueba de comprensión lectora. *Literatura y Lingüística*, 30, 165 – 180. <https://www.scielo.cl/pdf/lyl/n30/art09.pdf>

Rosario-Rodríguez, A.; González-Rivera, J. A.; Cruz-Santos, A.; Rodríguez-Ríos, L. (2020). Demandas Tecnológicas, Académicas y Psicológicas en Estudiantes Universitarios durante la Pandemia por COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), s. p. DOI: <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4915>

Santos, A. A. A. dos; Soares, A. B.; Roazzi, A.; Queiroga, B.; Conti, C.; Boruchovitch, E.; Correa, J.; Oliveira, K. L. de; Hodges, L.; Pinheiro, L. R.; Roazzi, M. M.; Gomes, M. A. M.; Guimarães, S. R. K.; Guimarães, S. B.; Asfora, R.; Mousinho, R.; Emmerick, T. de A. (2013). *Compreensão de textos: processos e modelos*. São Paulo (Brasil): Editora Casa do Psicólogo – Valor do conhecimento (pp. 13-40).

Schmitt, C. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43(7), 454–459.

Schneider, W.; Lockl, K. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. *Applied metacognition*, s.n., 224-258. DOI:10.1017/CBO9780511489976.011

Soto, C.; Gutiérrez de Blume, A. P.; Contreras Castro, M. A.; Carrasco Bernal, M. (2019a). Development and validation of a tool to detect and repair text inconsistencies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(2), 437-464. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i48.2352>

Soto, C.; Gutiérrez de Blume, A. P.; Jacovina, M.; McNamara, D.; Benson, N.; Riffo, B. (2019b). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Cogent Education*, 6(1), 1565067. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1565067>

Soto, C.; Gutierrez de Blume, A. P.; Carrasco Bernal, M. A.; Contreras Castro, M. A. (2020). The role of meta-cognitive cues on the comprehension of proficient and poor readers. *Journal of Research in Reading*, 43(3), 272-289. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12303>

Soto, C.; Gutierrez de Blume, A. P.; Rebolledo, V.; Rodríguez, F.; Palma, D.; Gutiérrez, F. (2023). Metacognitive monitoring skills of reading comprehension and writing between proficient and poor readers. *Metacognition and Learning*, 18(1), 113-134. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09317-8>

Bastos, Igor Almeida; Sampaio, Leonardo Rodrigues; Barros, Maria Tarciana de Almeida (2025). *Metacognição e Compreensão Leitora: uma revisão sistemática*. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 23, 2025, 37-64. ISSN: 2182-018X DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.23.2025.31612>

Smortchkova, J.; Shea, N. (2020). Metacognitive development and conceptual change in children. *Review of Philosophy and Psychology*, 11(4), 745-763. <https://doi.org/10.1007/s13164-020-00477-7>

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Mónica – California (USA): RAND. (pp. 61-69).

Spinillo, A. G.; Hodges, L. V. D. S. D.; Arruda, A. S. (2016). Reflexões teórico-metodológicas acerca da pesquisa em compreensão de textos com crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 45-51. <https://doi.org/10.1590/0102-37722016011986045051>

Sun, Y.; Wang, J.; Dong, Y.; Zheng, H.; Yang, J.; Zhao, Y.; Dong, W. (2021). The relationship between reading strategy and reading comprehension: A meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 12, 635289. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.635289>

Tapia Álvarez, J. R. (2021). Estrategias metacognitivas con la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria. *Revista Conrado*, 17(79), 62-68.

<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1696/1673>

Tarchi, C. (2017a). Comprehending and recalling from text: The role of motivational and cognitive factors. *Issues in Educational Research*, 27(3), 600-619.

<https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/ielapa.009067015038206>

Tarchi, C. (2017b). Comprehending expository texts: The role of cognitive and motivational factors. *Reading Psychology*, 38(2), 154-181. <https://doi.org/10.1080/02702711.2016.1245229>

Thiede, K. W.; Griffin, T. D.; Wiley, J.; Redford, J. S. (2009). Metacognitive monitoring during and after reading. In Hacker, D. J.; J. Dunlosky, J.; Graesser, A. C. (Eds.), *The educational psychology series. Handbook of metacognition in education*, (pp. 85–106). New York, NY (USA): Routledge/Taylor & Francis Group.

Tressoldi, P.; Zamperlin, C. (2007). La valutazione della comprensione del testo: proposta di una batteria di approfondimento [The evaluation of reading comprehension: A proposal for a in-depth analysis]. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, 2, 271–290. <https://doi.org/10.1449/24878>

UNESCO (2014). *2º relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000230725>

Urban, M.; Urban, K.; Nietfeld, J. L. (2023). The effect of a distributed

metacognitive strategy intervention on reading comprehension. *Metacognition and Learning*, 18(2), 405-424. <https://doi.org/10.1007/s11409-023-09334-1>

van den Broek, P.; Kendeou, P. (2022). Reading Comprehension I: Discourse. *The science of reading: A handbook* (2nd ed.) (239-260). Oxford (UK): Wiley.

Wolters, A. P.; Kim, Y. S. G.; Szura, J. W. (2022). Is reading prosody related to reading comprehension? A meta-analysis. *Scientific Studies of Reading*, 26(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1850733>

Yen, M. H.; Wang, C. Y.; Chang, W. H.; Chen, S.; Hsu, Y. S.; Liu, T. C. (2018). Assessing metacognitive components in self-regulated reading of science texts in e-based environments. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9818-2>

Para saber mais sobre os/a autores/a...

Igor Almeida Bastos

Psicólogo pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) (Brasil).

Mestrando do Programa de Pós-Graduação Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) (Brasil).

Integrante do Laboratório de Desenvolvimento, Aprendizagem e Processos Psicossociais (LDAPP).

Leonardo Rodrigues Sampaio.

Doutor em Psicologia Cognitiva.

Professor Titular na Unidade Acadêmica de Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) (Brasil).

Coordenador do Laboratório de Desenvolvimento-Aprendizagem e Processos Psicossociais (LDAPP).

Autor do livro “Empatia: da teoria à prática” (pela editora Ideias e Letras).

Maria Tarciana de Almeida Barros

Psicóloga pela Universidade Federal do Ceará (Brasil).

Mestre e Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (Brasil).

Bastos, Igor Almeida; Sampaio, Leonardo Rodrigues; Barros, Maria Tarciana de Almeida (2025). Metacognição e Compreensão Leitora: uma revisão sistemática. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 23, 2025, 37-64. ISSN: 2182-018X DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.23.2025.31612>

Professora Associada na Universidade Federal do Vale do São Francisco nas áreas de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e Psicologia Escolar e Educacional (Brasil).

Como citar este artigo...

Bastos, Igor Almeida; Sampaio, Leonardo Rodrigues; Barros, Maria Tarciana de Almeida (2025). Metacognição e Compreensão Leitora: uma revisão sistemática. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 23, 37-64.

DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.23.2025.31612>

Licencia Creative Commons



Bastos, Igor Almeida; Sampaio, Leonardo Rodrigues; Barros, Maria Tarciana de Almeida (2025). Metacognição e Compreensão Leitora: uma revisão sistemática. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 23, 2025, 37-64. ISSN: 2182-018X DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.23.2025.31612>