

AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PRODUÇÃO ESCRITA

BRILHANTE, Luiza Hermínia de Almeida Assis

Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Supervisora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Fortaleza. E-mail: luizaherminia@hormail.com

DELACOURS-LINS, Sylvie

Psicóloga e doutora em Educação pela Universidade Paris V, professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: sylviedl@ufc.br

RESUMO

Este artigo objetiva avaliar as estratégias metacognitivas utilizadas por crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Fortaleza na escrita de sua autobiografia. Estas favorecem ações que se propõem a avaliar a eficácia das estratégias cognitivas. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi um estudo de casos múltiplos com nove crianças pertencentes a três turmas diferentes de duas escolas públicas de Fortaleza. Dezoito estratégias foram identificadas ao longo de sessões de produção, revisão e reescrita individual e em duplas com pares da mesma turma. As crianças fazem reflexões metacognitivas, evidenciando a emergência de estratégias metacognitivas ao realizar a produção, a revisão e a reescrita de seu texto autobiográfico, provocando, assim, tomadas de consciência acerca do seu processo de apropriação da escrita.

Palavras-chave: Avaliação. Estratégias metacognitivas. Escrita.



ABSTRACT

The objective of this paper is to evaluate the metacognitive strategies used by children in the 1st year of elementary school, in the city of Fortaleza's public school system, when writing their autobiography. These favor actions that are proposed to evaluate the effectiveness of cognitive strategies. This qualitative research was a multiple case study with nine children belonging to three different classes of two public schools of Fortaleza. Eighteen strategies have been identified throughout sessions of production, review and individual rewrite and in pairs with the same class peers. Children do metacognitive reflections, showing the emergence of metacognitive strategies to carry out production, revision and rewriting their autobiographical text, thus causing awareness about their writing appropriation process.

Key-words: Evaluation. Metacognitive strategies. Writing.



1 Introdução

O conceito de metacognição está bastante evidente no cenário educacional, tendo papel relevante para a aprendizagem por ser um aspecto específico da cognição que retrata uma atitude reflexiva do sujeito sobre seus processos mentais (pensamentos e aprendizagens), cuja importância para a construção do conhecimento é reconhecida conforme pesquisas na área – Boruchovitch (1993, 1999); Brown et al. (1983); Delacours-Lins (1998, 2003); Dreher (2009); Flavell, Miller, P. e Miller, S. (1999).

Noël (1991, p. 10) estabelece que o conceito de metacognição baliza a noção de pensar sobre seus próprios pensamentos, destacando um aspecto essencial à eficácia da atividade, o “[...] conhecimento da utilidade de estratégias de intervenção”, isto é, saber utilizar determinado conceito ou estratégia para resolver uma situação problema, indo além do “saber o que se sabe ou o que não se sabe”.

Dessa forma, as estratégias metacognitivas ganham relevância nesse cenário, pois são elas que favorecem ações que se propõem a avaliar a eficácia das estratégias cognitivas. Este artigo objetiva avaliar as estratégias metacognitivas utilizadas por crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Fortaleza na escrita de sua autobiografia.

2 Aproximações iniciais entre avaliação e metacognição

A avaliação cumpre um papel importante nos processos pedagógicos e pode ser um instrumento de controle e regulação, dependendo da forma como será realizada e como os resultados obtidos serão analisados e transformados em ações que redimensionem os processos de ensino e aprendizagem.



Neste trabalho, deter-nos-emos a uma perspectiva de avaliação como um ato de regulação (PERRENOUD, 1999), compreendendo a regulação da aprendizagem como elemento integrante e intencional na melhoria do desenvolvimento e da aprendizagem, destacando o papel central do sujeito como protagonista desse processo.

O papel ativo do aprendiz proposto nessa perspectiva nos remete à metacognição, pois salienta que “a regulação das aprendizagens poderá advir de uma multiplicidade de processos, dos quais identificamos: a avaliação formativa; a co-avaliação entre pares; e a auto-avaliação” (SANTOS, 2002, p. 1).

Consideramos por avaliação formativa o processo de regulação externa ao aluno sendo da responsabilidade do professor, podendo acontecer antes e/ou durante e/ou depois das situações didáticas planejadas.

A coavaliação entre pares também é um processo que potencializa a regulação das aprendizagens, pois reconhece a interação social como um elemento essencial para a construção do conhecimento. Através das situações de comunicação, o aprendiz entra em confronto de ideias, que, conseqüentemente, provoca conflitos cognitivos. Dessa forma, Hadji (1997, p. 31) destaca que “[...] o avaliador não é um instrumento de medida, mas o ator de uma comunicação social”.

Por autoavaliação, compreendemos ser um processo por excelência da regulação, sendo um processo interno ao próprio sujeito (SANTOS, 2002). Portanto, é um processo de metacognição no qual o próprio aprendiz toma consciência das especificidades da sua atividade cognitiva. “É a atividade de autocontrole refletido das ações e comportamentos do sujeito que aprende” (HADJI, 1997, p. 95).

Nesse sentido, trataremos, portanto, da avaliação das estratégias utilizadas pelas crianças ao participar de experiências



metacognitivas na escrita de um texto autobiográfico, nas quais foram convidadas a tomar consciência, regular e avaliar os processos envolvidos nessa tarefa.

3 Procedimentos metodológicos

A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada por meio de um estudo de casos múltiplos, tendo nove sujeitos participantes, oriundos de três turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, duas da Escola A e uma da Escola B, de duas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Fortaleza, no Ceará.

A escolha desses sujeitos teve como critérios: a) Crianças com seis anos de idade; b) Crianças que estivessem no nível silábico-alfabético ou alfabético e que fossem escritores independentes; c) Crianças que demonstrassem desejo em participar da pesquisa.

Realizamos as entrevistas de explicitação, individuais ou em duplas, efetivadas durante a produção de textos solicitados pela pesquisadora à medida que houvesse necessidade de esclarecimentos dos procedimentos desempenhados pelas crianças durante a produção, revisão e reescrita de textos.

As intervenções foram realizadas primeiramente de forma individual e posteriormente (somente no dia seguinte) fizemos a revisão do texto escrito em duplas. Nas entrevistas de explicitação que aconteceram antes, durante e logo após a finalização da produção, revisão e reescrita, fizemos questionamentos sobre a tarefa realizada, sobre seu desempenho e as estratégias utilizadas. Ressaltamos que tivemos três situações de investigação: 1ª sessão (Escrita do texto – produção); 2ª sessão (Revisão individual); 3ª sessão (Revisão em duplas, seguida da reescrita do texto – versão final).



Para este trabalho, foi feito um recorte da pesquisa tendo como foco as sessões individuais e coletivas em que foram realizadas as produções, revisões e reescritas dos textos autobiográficos para identificarmos as estratégias metacognitivas utilizadas pelas crianças.

Neste artigo, pretendemos realizar uma avaliação das estratégias implicadas na escrita do texto autobiográfico, classificando-as em níveis compreendendo o desenvolvimento da capacidade metacognitiva.

Ressaltamos que essa avaliação fundamenta-se na concepção de que a capacidade metacognitiva pode evoluir, por meio de ensino metacognitivo, portanto, sua emergência se faz necessária na prática educativa, uma vez que se tem verificado que sua prática conduz a uma melhoria de toda atividade intelectual, potencializando o processo de aprendizagem (GRANGEAT, 1999).

Optamos por três níveis – elementar, intermediário e avançado – para avaliar o perfil evolutivo dessas estratégias, a fim de compreender como as crianças utilizam essas estratégias que permitem planejar, monitorar e avaliar sua aprendizagem, sendo essenciais para o uso das estratégias cognitivas e para orientar e avaliar o nosso processo em direção à meta traçada, que, nesse caso, foi a escrita de sua autobiografia.

4 As estratégias metacognitivas na produção escrita das crianças

As estratégias metacognitivas podem ser subdivididas em estratégias de Planejamento, de Monitoramento e de Avaliação (BROWN, 1987). São estratégias que objetivam validar a eficácia das estratégias cognitivas, acarretando numa ação de consciência, monitoramento e avaliação da tarefa proposta.



No quadro abaixo, apresentamos as estratégias de natureza metacognitiva identificadas na pesquisa e organizadas em níveis de acordo com perfis evolutivos:

Texto: Autobiografia Aluno(a): Todos					
Nível	Estratégias Metacognitivas realizadas pelas crianças	Produção individual	Revisão individual	Revisão e reescrita em duplas	Total
ELEMENTAR	1. Planejamento para a tarefa é parcial (envolve recursos materiais, somente o início do texto).	20	5	18	43
	2. Explicita os objetivos da tarefa de forma parcial.	16	7	8	31
	3. Não consegue continuar a realização da tarefa/imobilidade mediante dificuldade.	8	15	1	24
	4. Recorre a um auxílio externo para realizar a tarefa (planejar, regular e avaliar durante a produção, revisão e reescrita de um texto).	55	24	54	133
	5. Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa.	22	11	1	34
INTERMEDIÁRIO	6. Avalia suas dificuldades e facilidades na realização da tarefa com foco na escrita das palavras.	13	9	9	31
	7. Recobra a atenção (em áreas importantes, ao se distrair).	9	10	29	48
	8. Explicita suas ações tarefa de modo descritivo.	15	4	10	29
	9. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase nas variáveis externas.	5	1	0	6
	10. Monitora para ver se está compreendendo e/ou se está realizando a tarefa de forma adequada (organiza o pensamento/as ideias durante a tarefa, revisa para ver se os objetivos estão sendo atingidos).	36	17	30	83
	11. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase em variáveis externas.	2	0	0	2



AVANÇADO	12. Explicita suas ações na tarefa de modo avaliativo.	5	3	10	18
	13. Utiliza a mesma estratégia em diferentes contextos (para se localizar e continuar a escrever, para escrever).	63	3	29	95
	14. Ações corretivas ao perceber erros.	24	30	35	89
	15. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase no seu funcionamento pessoal/esforço pessoal.	22	2	1	25
	16. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase no seu próprio funcionamento cognitivo/esforço pessoal.	15	3	4	22
	17. Age com autonomia (não há necessidade de um referencial externo para planejar, regular e avaliar sua tarefa).	33	15	15	63
	18. Explicita os objetivos da tarefa de forma estruturada.	0	0	1	1
	TOTAL	363	159	255	777

Fonte: Elaboração própria através de dados da pesquisa (2015).

Foram identificadas dezoito estratégias metacognitivas utilizadas por crianças em processo de alfabetização durante a produção, revisão e reescrita de um texto autobiográfico.

Essa classificação não foi realizada *a priori* em nossa pesquisa, porém, após a análise dos dados, percebemos a necessidade de categorizar essas estratégias em níveis, porque constatamos diferentes graus no que se refere ao “refinamento” da estratégia, considerando algumas como mais difíceis de serem ativadas, ou seja, que demandam um maior esforço pessoal para a conscientização de todos os processos envolvidos na tarefa a ser realizada.

Optamos por não organizar os níveis levando em consideração a subdivisão entre estratégias de planejamento, de regulação, de monitoramento e de avaliação, pois a pesquisa revelou



que as crianças, ao empreenderem uma estratégia cognitiva, utilizam uma ou mais estratégias metacognitivas.

Podemos ilustrar tal afirmação a partir da estratégia cognitiva de (re)planejamento da escrita, em que a criança lança mão tanto da estratégia metacognitiva de planejamento quanto da estratégia metacognitiva de regulação e monitoramento da tarefa, conforme revelou Talia, na produção de sua autobiografia, ao se questionar sobre se já tinha conseguido escrever a palavra “brinco” e o trecho “eu gosto da escola”.

Diante disso, acreditamos que Talia, ao tentar (re)planejar sua escrita relendo trechos do que já tinha produzido, tanto planejou como monitorou e regulou sua tarefa, pois lembrou do que queria escrever, planejando o que queria redigir e, ao mesmo tempo, monitorou relendo o que já tinha feito, para garantir no seu texto informações que desejava expor sobre si mesma.

As estratégias que compreendem o nível elementar se referem a estratégias de natureza mais simples, ou seja, de cunho incipiente, sendo estratégias iniciais, mas que já demonstram aspectos da metacognição, pois as crianças empreenderam estratégias que as fizeram pensar sobre o texto, seja planejando parcialmente a tarefa, tomando consciência de como alcançar o objetivo da tarefa, buscando auxílios para sua realização ou até mesmo paralisando seu esforço para isso.

As estratégias metacognitivas do nível intermediário compreendem processos com certo grau evolutivo, pois tratam de ações nas quais as crianças avaliam sua tarefa com base em algum elemento, descrevem o passo a passo da tarefa, recobram a atenção em aspectos importantes, tomam consciência de suas dificuldades e erros e os explicitam com base em variáveis externas.

Já as estratégias metacognitivas de nível avançado tratam de aspectos com grau de refinamento mais apurado, pois



permitem ao aprendiz o planejamento, o monitoramento e a regulação de forma efetiva, realizando uma autoavaliação que possibilita o redimensionamento de suas ações para alcançar o objetivo proposto.

Ressaltamos que essas estratégias possuem especificidades quanto à sua qualidade, sendo umas mais elementares e outras mais refinadas, entretanto, não consideramos relações de pré-requisitos entre os níveis nem entre as estratégias, ou seja, não há um nível como pré-requisito para o nível seguinte, assim como também não há pré-requisito entre as estratégias, portanto, não consideramos esse processo metacognitivo de forma linear. Porém, reconhecemos que, para cada estratégia, há graus de refinamento, ou seja, uma estratégia pode evoluir em seu aspecto qualitativo e continuar a ser considerada de nível elementar.

Como pudemos observar, os nove sujeitos da pesquisa empreenderam diferentes estratégias de natureza metacognitiva ao escrever seu texto, sendo cinco delas consideradas estratégias de nível elementar, seis consideradas de nível intermediário e sete de nível avançado.

A frequência das estratégias de nível elementar perfizeram 34,11% do total das estratégias utilizadas, tendo a estratégia de recorrer a um auxílio externo a maior frequência, com 133 eventos registrados, e a estratégia de não continuar a realizar a tarefa a menor frequência, com 24 eventos registrados.

As estratégias de nível intermediário atingiram 25,61% do total, tendo 83 eventos em que as crianças monitoraram sua tarefa para constatar ou não a adequação de seus objetivos e somente 2 eventos em que as crianças conseguiram explicitar seus erros com base em variáveis externas.

As estratégias de nível avançado totalizaram 40,28%, aparecendo 95 situações em que o aprendiz utilizou a mesma estra-



tégia em diferentes contextos, generalizando uma ação efetiva para alcançar o objetivo da tarefa. A estratégia de explicitar o objetivo da tarefa de forma estruturada, compreendendo os elementos para sua realização, surgiu somente uma vez ao longo das sessões, advindo somente na sessão da revisão em duplas.

Um dos resultados mais interessantes deste trabalho foi constatar que todos os sujeitos da pesquisa ativam estratégias pertencentes aos três níveis, ou seja, uma mesma criança se utiliza tanto de estratégias elementares quanto das intermediárias e/ou das avançadas.

Nesse sentido, constatamos que as crianças que planejam parcialmente a tarefa se referem a recursos materiais necessários para escrever um texto e explicitam de forma sucinta o que realizaram, geralmente se referindo somente ao comando geral da atividade, às situações iniciais ou às partes da escrita do texto. Conforme vimos nos relatos de Bia, ao afirmar que, inicialmente, teve que pensar e acreditar nos seus pensamentos para escrever seu texto, fica evidenciada a consciência de seu esforço cognitivo para planejar sua tarefa. Entretanto, a discente referiu-se somente a uma estratégia cognitiva para explicitar como se planejou para realizar a tarefa.

Na pesquisa de Dreher (2009), a maioria dos sujeitos investigados (52,7%) também realizou um planejamento parcial da tarefa, pois relataram somente partes da tarefa realizada e não se referiram à sequência da tarefa, como uma parte de seus sujeitos o fez (35,6%).

Nas sessões individuais e em duplas, assim como também nas situações de produção textual na sala de aula, constatamos que, das nove crianças investigadas em nossa pesquisa, seis delas iniciam sua escrita imediatamente após o comando dado pela professora. Percebemos que essa atitude também revela a ausên-



cia de um planejamento estruturado da tarefa a ser realizada, pois se lançam na escrita sem mesmo pensar no que vão escrever, na organização do seu texto, nas informações relevantes que se deve colocar, dentre outras.

Portanto, as crianças de seis anos já planejam sua tarefa. No entanto, esse planejamento de natureza metacognitiva ainda se mostra parcial, haja vista que enfatizam somente alguns aspectos da tarefa, como a escrita do título, a escrita de palavras, sem demonstrar a ideia de um planejamento estruturado da tarefa a ser realizada.

A atividade de revisar um texto demanda das crianças preocupações com os elementos considerados importantes para o professor. Kleiman (2004, p. 35) salienta que, “[...] através do modelo que o adulto lhe fornece, esse leitor estabelecerá eventualmente seus próprios objetivos, isto é, desenvolverá estratégias metacognitivas necessárias e adequadas para a atividade de ler”. A partir dessa contribuição, podemos inferir que, durante uma revisão textual, a criança age como leitor do seu próprio texto e por isso necessita aprender e transferir estratégias adequadas que a façam alcançar o objetivo proposto pela tarefa. Dessa forma, é imprescindível que os professores estendam o trabalho de reflexão metalinguística sobre a unidade da palavra, enfocando somente a ortografia, para outros aspectos que envolvam a textualidade da produção a ser escrita.

As estratégias em que as crianças recorrem a auxílios externos tiveram uma frequência mais elevada do que as estratégias em que percebemos ações com autonomia. Vygotsky (1998) nos alerta para a importância do outro no processo de mediação, em que este deveria atuar na zona de desenvolvimento proximal como forma de promover a aprendizagem.

Percebemos que as crianças escrevem o título do texto, criam ideias para seu texto e falam em voz alta, compreendem



a consigna rapidamente e estão constantemente empreendendo a estratégia de identificar aspectos relevantes para a realização da tarefa. Flavell, Miller, P. e Miller, S. (1999) afirmam que as estratégias metacognitivas oferecem ao leitor (*e ao escritor*)¹ informações sobre sua ação e o progresso nela.

Além disso, ficou bastante evidente que as crianças já utilizam a mesma estratégia em diferentes contextos, para alcançar objetivos diferentes, uma vez que releem seu texto, tanto para se localizar como para identificar erros e garantir a escrita convencional, para dar continuidade à escrita, dentre outros objetivos.

A releitura é uma estratégia que evidencia um monitoramento constante da criança, pois assim ela garante o alcance dos objetivos previstos. Percebemos que essa estratégia foi empregada pelas crianças em diferentes contextos, seja para se localizar, seja para garantir a escrita convencional de determinadas palavras, seja para observar se o objetivo proposto estava sendo alcançado.

Pesquisas realizadas na área da Psicologia Cognitiva (FLAVELL; MILLER, P; MILLER, S., 1999; POZO, 1998) revelam que o desenvolvimento da metacognição potencializa o desempenho dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento, dado que, uma vez utilizadas, as estratégias metacognitivas podem ser transferidas para novas situações de aprendizagem.

Outra estratégia utilizada repetidamente pelas crianças é a de recorrer à oralidade, seja para construir a sequência fonêmica e grafêmica, nas trocas entre P/B, F/V, G/J, Q/C, ou para construir hipóteses de escrita. Michele, ao escrever, falava em voz alta as palavras na tentativa de fazer uma análise fonológica da palavra e perceber quais as letras a compunham. Carlos foi o

¹ Grifo nosso.



que menos utilizou essa estratégia, demonstrando pouca preocupação com a escrita convencional dos vocábulos, satisfazendo-se com suas hipóteses de escrita.

Ao verbalizar, explicitando seus próprios processos mentais, a criança está revelando sua capacidade autorreflexiva de avaliação de seus pensamentos e ações, de forma que julga a eficácia das estratégias empreendidas, remetendo-nos, portanto, à consciência e ao controle das ações e estratégias empregadas.

Percebemos que todos os sujeitos da pesquisa conseguiram verbalizar o que fizeram na tarefa solicitada, embora tenham se utilizado principalmente de explicações descritivas, em que enfatizavam a descrição da sequência do que tinha ocorrido ou simplesmente a descrição do fato.

Somente em algumas situações, percebemos que as crianças explicitaram suas ações de modo avaliativo, de forma que “emite um julgamento sobre a qualidade de seu funcionamento cognitivo” (WOLFS, 2000). Isso foi percebido quando Talia afirmou que o mais fácil de fazer na sua autobiografia foi escrever, “[...] porque escrever é a coisa mais fácil *pra* gente”. No entanto, Laura revelou que nessa produção houve momentos difíceis, porque, às vezes, ela fica confusa e por isso fica difícil de escrever, referindo-se a uma dificuldade pessoal para explicitar uma ação difícil de realizar: a escrita.

As crianças se referiram à leitura durante o momento da escrita como forma de monitoramento, visto que a leitura, durante a escrita do texto, funciona como uma forma de monitoramento e regulação da escrita, já que os ajuda a não escrever errado. Além disso, todas as crianças utilizaram a estratégia de acompanhar oralmente a sua escrita, como forma de organizar o seu pensamento para então colocá-lo no papel. Segundo Luria, Leontiev e Vygotsky (1991), a atividade verbal é um meio



de generalização e fonte do pensamento, servindo para regular o comportamento. Tal afirmação evidencia o papel da linguagem na formação dos processos mentais do homem, o que também é destaque na teoria de Vygotsky (1998). Na pesquisa de Luize (2007, p. 106), também foi constatado que “[...] as crianças pareciam reconhecer e validar o ato de ler como forma de exercer um controle sobre a produção”.

Na cultura escolar, o erro é visto como fracasso. Entretanto, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), balizados pela teoria de Piaget (1976), trouxeram a noção de erro construtivo, considerando-o como fator importante para o processo de aprendizagem, visto que poderá auxiliar acertos posteriores. Portanto, salientamos que a concepção de erro aqui adotada considera-o como elemento de construção dos conhecimentos e como mediador das situações de aprendizagens.

A estratégia utilizada por Paulo para corrigir o que identificou como errado durante a produção de sua autobiografia foi a de pensar, mas ele não conseguiu explicitar em que pensou ou o que fez; portanto, fez uma explicação parcial, demonstrando pouca consciência da estratégia utilizada, embora tenha dado ênfase ao seu funcionamento cognitivo (esforço pessoal). Já Laura explicitou que procurou a ajuda da pesquisadora, perguntando o que tinha que fazer para corrigir o erro encontrado, demonstrando necessidade de ajuda externa para realizar a tarefa. Tal fato nos mostra que, mesmo tendo consciência do erro e de como encontrá-lo, isso não necessariamente implica saber o que fazer para corrigi-lo.

Diante disso, Martín e Marchesi (1995, p. 27) explicam que “[...] o conhecimento do próprio conhecimento nem sempre produz resultados positivos na atividade intelectual, já que é preciso ativá-los nas tarefas concretas e selecionar as estratégias concretas para cada situação de aprendizagem”.



Maicon explicitou que, para perceber os erros que comete numa escrita, precisa ler o que escreveu, assim como também necessita da ajuda de colegas. Um ponto interessante é que, para ele, somente duas colegas da sala poderiam ajudá-lo, pois as duas sabiam ler e escrever, sendo estas também bastante elogiadas pela professora. Essa situação evidencia o seu conhecimento metacognitivo sobre si e sobre as pessoas, pois acredita que ele pode verificar seu texto, mas que também precisa da ajuda de outros, demonstrando consciência de que ainda não domina todos os aspectos da língua escrita, mas que outras pessoas já o dominam. No entanto, esses “ajudantes” não podem ser qualquer pessoa (colega), pois acredita que eles não sabem ainda ler e escrever e por isso não serviriam para ajudá-lo, necessitando da ajuda de quem ele acredita que sabe mais do que ele.

Encontramos o comportamento de autorregulação em nossa pesquisa, sendo interessante notar que as crianças pesquisadas afirmaram que não encontraram erros em seus textos. No entanto, após a releitura de alguns trechos, eles faziam correções ortográficas ou para melhorar a legibilidade da sua letra. Para eles, ora as explicações se referiam a referências externas, ora diziam respeito ao seu próprio funcionamento cognitivo.

Acreditamos que os erros cometidos nas produções escritas devem ser vistos como processo e resultado de um momento reflexivo, mediado pelo professor ou por um colega, e não apenas como indício de dificuldades do aluno. Dessa forma, estaremos utilizando-o como elemento fomentador de experiências metacognitivas, já que essa reflexão sobre a língua provoca monitoramento e regulação por parte da criança. Para Zorzi (2006, p. 12), “[...] a linguagem torna-se um tipo especial de objeto sobre o qual a criança pensa e faz julgamentos”.

As estratégias que se referem às explicitações usadas diante das dificuldades, com ênfase em variáveis externas ou no seu



funcionamento cognitivo, ocorriam tanto em momentos de planejamento e de monitoramento como na avaliação sobre a ação realizada. As crianças as utilizavam quando corrigiam um erro após a leitura, tanto sobre aspectos semânticos quanto sobre os normativos, ou quando se deparavam com alguma dificuldade.

Verificamos que nem todas as crianças apresentam uma noção sobre as dificuldades que encontram diante da tarefa. No entanto, já conseguem perceber algumas delas, especialmente com foco na escrita das palavras, já que esta é uma grande preocupação para as crianças que estão se apropriando do sistema de escrita alfabética e também por ser o aspecto de mais ênfase no trabalho em sala de aula. Dessa forma, a avaliação de suas dificuldades e facilidades recai sobre a leitura ou a escrita das palavras, portanto, se conseguem ou não ler e escrever determinadas palavras.

Outro aspecto interessante se refere à avaliação de suas dificuldades e facilidades na realização da tarefa com foco na escrita das palavras, nas letras da palavra ou na grafia da palavra. Identificamos que essa estratégia foi utilizada por todas as crianças, evidenciando que seu olhar está voltado para a unidade da palavra. Esse fato nos remete às situações de produção escrita vivenciadas pelas crianças em suas salas de aula, pois, nas práticas pedagógicas, era recorrente nos depararmos com atividades que enfatizavam a leitura e a escrita de palavras que, muitas vezes, eram descontextualizadas.

Enfim, após essas análises, constatamos que as crianças utilizam inúmeras estratégias de natureza metacognitiva durante a produção textual. Tais estratégias ajudam-nas a planejar, supervisionar e avaliar suas atividades cognitivas durante a produção de textos de diferentes gêneros, bem como as auxiliam na qualidade de seus textos, visto que esses passam por diversos processos de monitoramento e regulação.



5 Considerações finais

Portanto, reiteramos que, mesmo de forma incipiente, as crianças de seis anos já realizam suas primeiras reflexões metacognitivas durante o processamento da produção textual. As crianças estiveram em constante regulação, num movimento de supervisão e controle de suas ações e estratégias durante a tarefa de escrita de sua autobiografia.

Percebemos também que o monitoramento diante da tarefa é frequente entre as crianças, embora ainda pouco consciente. Contudo, constatamos que as crianças releem o que escrevem, param e retomam a tarefa constantemente, de forma que possam garantir que seus objetivos estejam sendo alcançados.

Reconhecemos a influência da metacognição para o processo de produção textual e, por conseguinte, para a aprendizagem da língua escrita. Diante da complexidade de produzir, revisar e reescrever um texto, revela-se uma interação entre processo e produto, emergindo estratégias metacognitivas de diferentes níveis – elementar, intermediário e avançado.

Dessa forma, acreditamos que a capacidade metacognitiva contribui para a produção de textos, promovendo tomadas de consciência ante os desafios impostos nas atividades de escrita, ajustando a compreensão do que se sabe, do que não se sabe e do que é preciso saber para uma aplicação satisfatória de estratégias antes, durante e depois da tarefa e, consequentemente, para produzir textos de qualidade.

Referências

BORUCHOVITCH, E. A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, v. 22, n. 110-111, 22-28, 1993.



BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão Crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.

BROWN, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: WEINERT, F. E.; KLUWE, R. H. (Ed.). *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p. 65-116.

BROWN, A. L. et al. Learning, remembering, and understanding. In: MUSSEN, P. H.; FLAVELL, J. H.; MARKMAN, E. M. (Org.). *Handbook of child psychology cognitive Development*. 4. ed. New York: John Wiley & Sons, 1983. p. 77-166. 3 v.

DELACOURS-LINS, S. Clareza cognitiva e alfabetização. *Revista Educação em Debate*, v. 25, n. 45, p. 107-111, 2003.

DELACOURS-LINS, S. Representações e aprendizado da leitura. *Revista Educação em Debate*, v. 20, n. 36, p. 131-138, 1998.

DOLY, A. M. Metacognição e mediação na escola. In: GRANGEAT, M. (Coord.) *A metacognição: um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto, 1999.

DREHER, S. A. S. *As estratégias metacognitivas de alunos em processo de alfabetização: uma reflexão sobre o aprender do aluno e o ensinar do professor*. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FLAVELL, J.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. *Desenvolvimento cognitivo*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GRANGEAT, M. (Coord.) *A metacognição: um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto, 1999.

HADJI, C. *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF, 1997.



KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

LUIZE, A. *O processo de apropriação da escrita na infância: situações interativas na produção textual*. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S. *Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes, 1991.

MARTÍN, E.; MARCHESI, Á. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, 1995. p. 24-35.

NÖEL, B. *La métacognition*. Paris: Éditions Universitaires, 1991.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed. 1999.

POZO, J. I. (Org.). *A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, L. *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* Ministério de Educação. Departamento do Ensino Básico. Porto, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOLFS, J. L. Análise das práticas educativas que visam à participação do aluno na avaliação diagnóstica, na condução e na regulação de suas aprendizagens. In: GRÉGOIRE, J. *Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 169-183.

ZORZI, J. As trocas surdas-sonoras como indicativas de distúrbios de aprendizagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, Suplemento especial, 2006.

